

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

# ЗБІРНИК ТЕЗ

У Всеукраїнського форуму  
за міжнародної участі

## ДИТИНА У ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РОЗВИВАЛЬНІ ТА ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ

30 травня –  
31 травня 2025 року



КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

## **ЗБІРНИК ТЕЗ**

У ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОРУМ ЗА МІЖНАРОДНОЇ УЧАСТІ

**«ДИТИНА У ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ:  
РОЗВИВАЛЬНІ І ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ»**

30 травня – 31 травня 2025 року

Київ

2025

УДК 316.6-053.2:355.48.018(477)](100)(06) Д49

Друкується за ухвалою Вченої ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Протокол № 17 від 19.06.2025 року).

**Рецензенти:**

Олена Власова – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Антоніна Львовичкіна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Редакційна колегія:**

Іван Данилюк – доктор психологічних наук, професор

Надія Чернуха – доктор педагогічних наук, професор

Світлана Пащенко – кандидат педагогічних наук, доцент

Юлія Удовенко – кандидат психологічних наук, доцент

Дитина в тривожному середовищі: розвивальні і відновлювальні практики: зб. тез V Всеукр. форуму за міжнар. участі (Київ, 30 трав. – 31 трав. 2025 р.) / за ред. О. Чуйко. Київ: Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2025. 198 с.

Збірник містить матеріали, присвячені дослідженню проблем соціальної, правової, психологічної та фізичної безпеки дітей в умовах повномасштабної війни в Україні. Науковці та практики розкривають шляхи створення безпечного середовища з метою збереження психічного здоров'я та соціального благополуччя дітей в умовах воєнного стресу. Особливу увагу приділено практичним інструментам психосоціальної і соціально-педагогічної підтримки дітей та сімей, які постраждали від війни, а також заходам із відновлення психоемоційного ресурсу фахівців соціальної, педагогічної та психологічної сфер, які працюють із відповідними категоріями. Представлені матеріали стануть у пригоді фахівцям соціальної роботи й соціальної педагогіки, керівникам закладів освіти та соціальних установ, представникам громадських організацій, а також студентам і аспірантам за спеціальністю «Соціальна робота» та всім, хто цікавиться сучасними підходами до захисту прав і благополуччя дитини.

УДК 316.6-053.2:355.48.018(477)](100)(06)

Автори несуть повну відповідальність за зміст поданих матеріалів.  
Тези подаються в авторській редакції.

© Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка, 2025

# Зміст

<i>Катерина АКСЬОНОВА</i> <b>МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У СІМ'ЯХ ВЕТЕРАНІВ</b> .....	8
<i>Тамара АНДРЕЄВА, Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА</i> <b>ПОТРЕБИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	11
<i>Анастасія БАБИЧ</i> <b>ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	14
<i>Ольга БАЙДАРОВА</i> <b>МОВНА ПОВЕДІНКА УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ, ОБТЯЖЕНОМУ ПОСТОКОЛОНІАЛЬНИМ ДОСВІДОМ</b> .....	17
<i>Ольга БАЙДАРОВА, Варвара ГАЛУШКА</i> <b>СОЦІАЛЬНЕ ІНФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДТРИМЦІ ТА ВІДНОВЛЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ</b> .....	21
<i>Олександр БОСИЙ, Інна ТАРАСЕВИЧ</i> <b>НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ І ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ</b> .....	24
<i>Наталія БУЛАТЕВИЧ, Аліна СТЕПАНЧИКОВА</i> <b>ВПЛИВ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ НА САМОУШКОДЖУЮЧУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ</b> .....	27
<i>Вікторія БУТЕНКО</i> <b>НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</b> .....	30
<i>Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА</i> <b>ІНКЛЮЗИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ</b> .....	33
<i>Анастасія ВЕЦКО, Ольга БАЙДАРОВА</i> <b>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ У ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІЖНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ</b> .....	37
<i>Євгенія ГЛАДИШКО</i> <b>ПОЛІТИКА БЕЗПЕКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РЕАЛІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА УПРАВЛІНСЬКІ ВИКЛИКИ</b> .....	40
<i>Марта ГОРБАЧ</i> <b>ЦІНІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ГОТОВНІСТЬ ДО МАЙБУТНЬОГО БАТЬКІВСТВА</b> .....	43
<i>Ольга ГУК, Анастасія ОСТАПЧУК</i> <b>ГАРЯЧА ЛІНІЯ ЯК ФОРМА КРИЗОВОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ЦІЛІ, ФУНКЦІЇ, ПРИНЦИПИ РОБОТИ</b> .....	47
<i>Вікторія ДАВИДЕНКО</i> <b>МОДЕЛЬ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ</b>	50

<i>Валентина ДЗЮБА, Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА</i>	
<b>РІВНІ ТА ФОРМИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>55</b>
<i>Інна ДУБОВА, Євгеній ПРОКОПОВИЧ</i>	
<b>ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ПРЕДИКТОР РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ: ДИТИНСТВО ЯК ПЕРІОД РИЗИКУ .....</b>	<b>59</b>
<i>Наталія ЗАКАШАНСЬКА</i>	
<b>ПОЄДНАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>62</b>
<i>Тетяна ЗАХАРІНА</i>	
<b>РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ .....</b>	<b>65</b>
<i>Алла КОБЕНКО</i>	
<b>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У РОДИНАХ ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЬ З ПОЛОНУ .....</b>	<b>69</b>
<i>Ольга КОВАЛЕНКО</i>	
<b>ВПЛИВ ДУМСКРОЛІНГУ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДИХ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА .....</b>	<b>73</b>
<i>Антоніна КОНОНЧУК, Світлана ХЛЄБІК</i>	
<b>ПАТРОНАТ НАД ДИТИНОЮ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА .....</b>	<b>76</b>
<i>Єва КОПИЛОВА</i>	
<b>СТРЕС ВІЙНИ ТА СІМЕЙНІ РОЛІ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ДЛЯ ДИТИНИ ....</b>	<b>80</b>
<i>Аліна КУШПІЛЬ, Олена ЧУЙКО</i>	
<b>СТРАХ «НЕРЕАЛІЗАЦІЇ» У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ФАХУ У КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ЧАСУ .....</b>	<b>83</b>
<i>Тетяна ЛАВРЕНЮК, Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА</i>	
<b>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ШПИТАЛІ.....</b>	<b>87</b>
<i>Маргарита ЛІТТІХ</i>	
<b>ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....</b>	<b>90</b>
<i>Крістіна МАХИНЯ, Олена ЧУЙКО</i>	
<b>ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ .....</b>	<b>93</b>
<i>Алла МОСКАЛЕНКО</i>	
<b>МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИВАЛЬНИХ І ВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДТРИМКИ ДИТИНИ В УМОВАХ ТРИВОЖНОГО СЕРЕДОВИЩА.....</b>	<b>97</b>
<i>Людмила МУХІНА</i>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОЛЕКТИВУ .....</b>	<b>100</b>
<i>Софія НЕЙКОВА, Юлія УДОВЕНКО</i>	
<b>ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ .....</b>	<b>102</b>

<i>Анна НЕСВИТ, Маргарита ПЕРЕВОРСЬКА</i>	
<b>НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ.....</b>	<b>106</b>
<i>Анна НЕСВИТ, Юлія КРАСІЛОВА</i>	
<b>ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ .....</b>	<b>109</b>
<i>Вікторія ОЛІЙНИК, Дмитро КОСТЕНКО</i>	
<b>САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК РЕСУРС ЖІТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>112</b>
<i>Елліна ПАНАСЕНКО, Софія БЕРЕЗКА</i>	
<b>АРТТЕРАПІЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРОЄКТИВНО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД У МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІЙ ПРАКТИЦІ .....</b>	<b>117</b>
<i>Катерина ПЕТРОВСЬКА</i>	
<b>МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ДІЙСНОСТІ .....</b>	<b>123</b>
<i>Анна ПОЛІЩУК</i>	
<b>ПАРТНЕРСТВО ЯК УМОВА БЕЗПЕЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....</b>	<b>127</b>
<i>Іван РЕПРИНЕЦЬ</i>	
<b>РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ.....</b>	<b>130</b>
<i>Іван СЕРЕДА, Каріна САВЧЕНКО</i>	
<b>ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРИВОЖНОГО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА .....</b>	<b>135</b>
<i>Кристина СИВИНЮК</i>	
<b>ПІДЛІТОК У ЗОНІ РИЗИКУ: ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА .....</b>	<b>138</b>
<i>Євген СИЛКІН</i>	
<b>СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРА ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>141</b>
<i>СЮЕ Їн</i>	
<b>ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У БЕЗПЕЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>144</b>
<i>Оксана ТАРАСЮК</i>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....</b>	<b>147</b>
<i>Денис ТИМАРЄВ</i>	
<b>КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ ПСИХІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО НАПРУЖЕННЯ .....</b>	<b>150</b>
<i>Людмила ТОКАРУК, Валерія ДОРОШЕНКО</i>	
<b>ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ-СИРИТ ФАХІВЦЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ СЛУЖБ У СПРАВАХ ДІТЕЙ .....</b>	<b>155</b>

<i>Людмила ТОКАРУК, Олександра САЄНКО</i> <b>НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ РЕАКЦІЇ НА ПСИХОТРАВМУЮЧИЙ ДОСВІД У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ</b> .....	158
<i>Людмила ТОКАРУК, Микола ТОЛКАЧОВ</i> <b>ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ КОМАНДОУТВОРЕННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ</b> .....	161
<i>Юлія УДОВЕНКО</i> <b>СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ: ФУНКЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ</b> .....	165
<i>Юлія УДОВЕНКО, Ярослав БУГАЙЧУК</i> <b>ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ РОЗ'ЄДНАНІ ЧЕРЕЗ ВІЙНУ</b> .....	170
<i>Юлія УДОВЕНКО, Ірина МАНЗЮК</i> <b>РОЛЬ ГРУП ВЗАЄМОДОПОМОГИ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ</b> .....	175
<i>Олена ХИМЧЕНКО</i> <b>РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ: КЛЮЧ ДО УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ</b> .....	178
<i>Надія ЧЕРНУХА</i> <b>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ГРОМАДИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ</b> .....	181
<i>Олена ЧУЙКО</i> <b>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР РОЗБУДОВИ ПОЛІТИКИ БЕЗПЕКИ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b> .....	184
<i>Олена ЧУЙКО, Влада НІКОЛАЄВСЬКА</i> <b>ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ</b> .....	188
<i>Алла ЯРОШЕНКО</i> <b>МІЖ СУБ'ЄКТНІСТЮ ДИТИНИ ТА ОЧІКУВАННЯМИ ДОРОСЛОГО: МОТИВАЦІЯ ЗАМІСНОГО БАТЬКІВСТВА</b> .....	192
<i>Микола ЯСТРЕБОВ</i> <b>РОЛЬ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙНИ</b> .....	196

## **МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У СІМ'ЯХ ВЕТЕРАНІВ**

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною війною, спричиняє численні виклики для системи освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення та психологічної допомоги. Однією з найбільш вразливих категорій у цьому контексті є діти з сімей ветеранів, які, окрім звичайних етапів дитячого розвитку, стикаються з наслідками бойового досвіду своїх батьків. Можливими наслідками виступають посттравматичні реакції, зміни у поведінці батьків, емоційна нестабільність, економічні труднощі, втрата соціальних зв'язків або вимушена зміна місця проживання.

У науковому та прикладному дискурсах дедалі частіше порушується питання про необхідність комплексного супроводу дітей, що зростають у сім'ях ветеранів. Вважається, що ефективна допомога не може обмежуватися лише освітньою чи психологічною складовою. Йдеться про впровадження мультидисциплінарного соціально-педагогічного супроводу, який охоплює емоційно-психологічний, соціальний, освітній, правовий та медичний виміри життєдіяльності дитини.

У зв'язку з цим, актуальним постає питання підтримки дітей у сім'ях ветеранів, яке набуває особливої важливості в умовах війни та привертає увагу як науковців, так і практиків. Зростаюча потреба в реабілітації та соціальній адаптації сімей ветеранів зумовлює необхідність розробки ефективних моделей допомоги. Особливої уваги потребують діти, які безпосередньо або опосередковано зазнали впливу збройного конфлікту: втратили близьких, стали свідками травматичних подій, переживають порушення психоемоційного стану батьків (Петренко, 2024, с. 13).

Як свідчать дані сучасних соціологічних досліджень, сім'ї ветеранів нерідко стикаються з ізоляцією, емоційною напругою, деструкцією ролей, а діти — з труднощами у навчанні, порушеннями поведінки та емоційного стану (Bronfenbrenner, 2005).

Варто актуалізувати те, що проблема соціально-педагогічного супроводу дітей у сім'ях ветеранів є недостатньо розробленою в українському освітньому просторі та вимагає комплексного міждисциплінарного підходу (Макаренко, 2023, с. 26).

Загальновідомо, що ефективна допомога у складних життєвих ситуаціях потребує взаємодії фахівців різних галузей. Мультидисциплінарний супровід у цьому контексті — це система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на створення безпечного простору для розвитку дитини, з урахуванням її індивідуальних потреб та сімейного контексту (Foa et al., 2020).

Як свідчить практика, найбільш поширеними труднощами, з якими стикаються діти у сім'ях ветеранів, є емоційна нестабільність, замкнутість, страх, агресія, порушення шкільної мотивації, а також труднощі у міжособистісній взаємодії. Причиною цього, зокрема, може бути травматичний досвід батьків, що опосередковано впливає на атмосферу в сім'ї (Foa et al., 2020, с. 119).

Згідно з поглядами вітчизняних та зарубіжних дослідників, доцільним є впровадження моделей мультидисциплінарного підходу, які включають: психолого-педагогічну діагностику; соціальний патронаж; педагогічну підтримку у закладах освіти; правову консультацію; роботу з родиною (Петренко, 2024; National Child Traumatic Stress Network, 2019).

Наприклад, у США програму Military Child Education Coalition спрямовано на координацію підтримки дітей з сім'ї ветеранів у школах, громадах та службах охорони здоров'я (National Child Traumatic Stress Network, 2019). Аналогічно, в Ізраїлі діє система кризових центрів для сімей військовослужбовців, яка включає й освітній компонент.

В Україні ж проблема досі фрагментарно висвітлювалася у працях соціальних педагогів і психологів, а її нормативне підґрунтя потребує оновлення (Макаренко, 2023). Поділяємо позицію Петренко (2024), проте що важливим кроком наразі має стати формування міжвідомчих команд супроводу на базі територіальних громад.

Разом із тим, слід зазначити, що в окремих регіонах уже здійснюються спроби впровадження таких практик. Зокрема, у Львівській, Черкаській та Дніпропетровській областях на базі центрів соціальних служб та інклюзивно-ресурсних центрів реалізуються пілотні програми супроводу сімей учасників бойових дій. Пілотні програми передбачають психологічне консультування, психодіагностику дітей, тренінги для батьків, а також освітні заняття, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту дітей (Макаренко, 2023, с. 29).

У межах ініціатив громадських організацій, зокрема, «Сила майбутнього», «Безпечне дитинство», «Карітас Україна» впроваджуються тренінгові та освітні модулі для вчителів, спрямовані на розвиток їхніх компетентностей у роботі з дітьми з досвідом психоемоційної травми. Як показують звіти проєктів, педагоги, які пройшли відповідне навчання, демонструють вищий рівень розуміння специфіки поведінки таких дітей,

краще орієнтуються в механізмах кризового втручання та налагодження взаємодії з батьками (National Child Traumatic Stress Network, 2019).

Попри позитивні приклади, системність таких практик поки що відсутня. Програми розробляються на локальному рівні та часто не мають підтримки з боку держави або стійкого фінансування. Відтак, важливо запровадити єдину національну стратегію мультидисциплінарного супроводу, яка передбачатиме чіткі стандарти, механізми моніторингу, а також міжгалузеву координацію дій (Петренко, 2024).

Отже, проблема соціально-педагогічного супроводу дітей у сім'ях ветеранів є актуальною та недостатньо опрацьованою. Ефективне її розв'язання можливе лише за умов запровадження мультидисциплінарного підходу, що спирається на міжгалузеву співпрацю, професійну підготовку фахівців та ресурсне забезпечення.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у дослідженні ефективності конкретних моделей мультидисциплінарного супроводу в умовах українських територіальних громад. Також актуальним є аналіз готовності педагогічної спільноти до роботи з дітьми, що зазнали впливу війни.

#### *Список використаних джерел*

1. Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. SAGE Publications.
2. Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M. J., & Cohen, J. A. (2020). Effective treatments for PTSD. Guilford Press.
3. National Child Traumatic Stress Network. (2019). Trauma-Informed Care for Children Exposed to Violence. <https://nctsn.org>
4. Макаренко, В. Г. (2023). Модель міжвідомчої взаємодії у сфері захисту прав дітей. Педагогічна освіта і наука, 3(4), 25–30.
5. Петренко, О. І. (2024). Соціальна робота з ветеранами та членами їхніх родин: український досвід. Соціальна педагогіка, 1(2), 12–19.

**Тамара АНДРЕЄВА**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ПОТРЕБИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Підлітковий вік – період інтенсивного розвитку, пошуку себе та становлення особистості. В умовах закладу позашкільної освіти, де підлітки проводять значну частину свого вільного часу, важливо розуміти та задовольняти їхні специфічні потреби, щоб забезпечити гармонійний розвиток та ефективне навчання (Демченко, 2020, С. 205-210).

Кожен підліток має свої потреби, які частково задовольняються за рахунок індивідуального розвитку та інтеграції в соціум. Проте, заклад позашкільної освіти має можливість реалізувати певні потреби підлітків більш повно (Рис. 1).



*Рисунок 1. Основні потреби підлітків, що реалізуються в закладі позашкільної освіти*

У закладі позашкільної освіти у підлітків є можливість вибору різних ролей та різних напрямків діяльності. Вони може спробувати себе в різних діяльностях залежно від власних уподобань і здібностей, може спробувати приміряти на себе різні ролі. Так підлітки краще пізнають себе, свої бажання та свої потреби, вчаться співвідносити це все зі своїми можливостями.

Робота закладу позашкільної освіти охоплює багато різних напрямків діяльності. Оскільки підлітки обирають напрямки діяльності згідно зі своїми уподобаннями, то і в цих напрямках вони зможуть найкраще себе проявити. Час від часу закладу позашкільної освіти пропонують різноманітні фестивалі, конкурси та проекти. Підлітки, які беруть участь у таких подіях, а

особливо в разі перемоги в ній, отримує почуття внутрішнього задоволення та визнання від оточуючих.

Щодо міжособистісних зв'язків, то в закладах освіти є певне обмежене коло спілкування. Основна спільна при цьому «точка дотику» – це навчання. В закладах позашкільної освіти «точкою дотику» можуть бути певні спільні інтереси та спільна діяльність. І таких «точок дотику» може бути декілька. Крім того, підлітки може відчувати приналежність до певної спільноти. При цьому, в них розвивається соціальна компетентність – здатність взаємодіяти, співпрацювати в команді, проявляти комунікативні навички, вміти приймати рішення та визначати особистісні ролі в суспільстві (Демченко, 2020, С. 205-210)..

Аналіз потреб підлітків свідчить про їх комплексність і динамічність. Основними потребами є самовираження, приналежність, визнання, свобода вибору. Позашкільні заклади освіти відіграють важливу роль у задоволенні цих потреб, створюючи сприятливе та безпечне середовище для соціалізації, розвитку особистісних ресурсів та формування здорової самооцінки.

Можна визначити п'ять груп потреб підлітків в умовах закладу позашкільної освіти:

- потреба у визнанні;
- потреба у самостійності;
- потреба у спілкуванні та приналежності;
- потреба у розвитку пізнавальних інтересів;
- потреба у підтримці.

1. Потреба у визнанні. Підлітки прагнуть бути поміченими, цінними та успішними. Заклади позашкільної освіти повинні надавати їм можливість проявити свої здібності та таланти, здобути визнання однолітків та дорослих. Реалізація може відбуватися через: широкий спектр гуртків та секцій (можливості для вибору від художніх до технічних); участь у змаганнях (визнання мотивує підлітків до подальшого розвитку); молодіжні проекти та ініціативи (можливості для розробки та реалізації ідей для підлітка); презентації результатів діяльності (ворк-шопи, виставки, звітні концерти тощо) (Бондаренко, 2022, С. 125-131).

2. Потреба у самостійності. Заклади позашкільної освіти можуть допомогти підліткам розвинути самостійність через: надання свободи вибору (підлітки самостійно обирають гуртки, проекти тощо); делегування повноважень (залучати до організації, планування та реалізації заходів дозвілля та навчання); формування навичок самоорганізації підлітків (планування свого часу та власної діяльності); створення умов для прояву ініціативи підлітків (підтримка у реалізації власних ідей) (Ващенко, 2023, С. 87-93).

3. Потреба у спілкуванні та приналежності. Підлітки активно формують свою соціальну мережу друзів, але важливим є: створювати

атмосферу довіри (підлітки повинні відчувати себе комфортно та безпечно у спілкуванні); реалізовувати спільні заходи (екскурсії, проекти, майстер-класи тощо); заохочувати роботу в команді (проекти, групові заняття тощо); пропонувати можливості для неформального спілкування (зони відпочинку та відновлення для спілкування поза навчальним процесом) (Зайцева, 2024, С. 65-74).

4. Потреба у розвитку пізнавальних інтересів. Підлітковий вік характеризується активним пізнанням світу та бажанням отримувати нові знання: застосування інноваційних методів навчання (активна взаємодія підлітків); зустрічі з фахівцями та відомими особистостями (фахівців, відомі особистості, які можуть розповісти про свій досвід та знання); доступ до сучасної інформації та технологій (використання комп'ютерів, інтернету, спеціалізованого обладнання розширює можливості для навчання та розвитку); заохочення дослідницької діяльності (проводити власні дослідження, аналізувати інформацію, робити висновки).

5. Потреба у підтримці. Підлітки потребують підтримки з боку дорослих: надання емоційної підтримки (бути уважними до почуттів підлітків); атмосфера безпеки (підлітки повинні відчувати, що вони можуть звернутись за допомогою); конструктивний зворотний зв'язок (допомагати підліткам аналізувати свої успіхи та помилки); розвитку життєвих навичок (навчити підлітків адаптуватись до змін) (Григоренко, 2021, С. 167-172).

Задоволення цих потреб підлітків у закладах позашкільної освіти є запорукою їхнього успішного розвитку, формування цілісної особистості та підготовки до дорослого життя.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондаренко О. А. (2022). Психолого-педагогічні аспекти врахування потреб підлітків у процесі формування soft skills у позашкільних закладах. Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Серія: Педагогіка. 1(82). С. 125-131.

2. Ващенко О. В. (2023). Задоволення потреби підлітків у самовизначенні засобами позашкільної профорієнтаційної роботи. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія, 40. С. 87-93.

3. Григоренко Т. Ю. (2021). Роль позашкільної освіти у розвитку творчого потенціалу підлітків: виявлення актуальних потреб. Збірник наукових праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Серія: Педагогіка, 2(33). С. 167-172.

4. Демченко Н. В. (2020). Потреби підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному позашкільному середовищі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 1(163). С. 205-210.

5. Зайцева О. М. (2024). Формування емоційної компетентності підлітків у позашкільних гуртках: відгук на сучасні потреби. Освіта і управління. 27(3). С. 65-72.

## **ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У дошкільному віці відбувається інтенсивне формування соціальної поведінки дитини, засвоєння норм взаємодії та моральних орієнтирів. Саме в цьому періоді дозвілля набуває статусу провідного механізму соціалізації, оскільки воно забезпечує дитині простір для вільної гри, творчої активності, емоційного самовираження та взаємодії з однолітками й дорослими (Давидова, 2023). Організація змістовного дозвілля дітей у закладах дошкільної освіти стає ключовим завданням соціального педагога, адже саме через таку діяльність дитина вчиться співпрацювати, приймати правила, проявляти ініціативу, емпатію та здатність до відповідальності. (Шулигіна, Коваль, 2023).

Особливої уваги потребує забезпечення умов для самостійного вибору дитиною видів діяльності, можливості для самовираження, творчості, гри та активного спілкування з однолітками й дорослими. Зазначене сприятиме формуванню автономії й самоповаги у дітей. Організація дозвілля дітей дошкільного віку постає важливою складовою соціально-педагогічної підтримки особистості в ранньому дитинстві. Саме в умовах педагогічно доцільно організованої дозвіллевої діяльності створюються умови для розвитку емоційної стабільності, соціальних навичок, творчого самовираження, ініціативності та комунікативної компетентності. Соціально-педагогічна ефективність дозвілля пов'язана з його багатофункціональністю: воно виконує рекреаційну, комунікативну, розвивальну, профілактичну функції. Результати дослідження свідчать, що діти в дошкільному віці здатні самостійно визначати свої інтереси, активно включатися в запропоновану діяльність, якщо вона відповідає їхнім потребам і створює атмосферу доброзичливості.

Основними формами організації дозвілля визначаються тематичні заняття, театралізовані вистави, музичні свята, ігрові програми, творчі майстер-класи, спортивні розваги та спільні заходи з родинами. У практиці соціального педагога організація дозвілля реалізується через цілісний комплекс методів – діагностичні, виховні, розвивальні, профілактичні, інтерактивні, що мають різноспрямований характер, виконують різні функції. Результати емпіричного дослідження свідчать про недостатній рівень поінформованості дітей дошкільного віку щодо ролі та функцій соціального педагога. Більшість дітей або не змогли назвати цю фігуру в освітньому середовищі, або ототожнювали її з іншими дорослими

(вихователем, нянею, психологом). Водночас спостерігається потреба в емоційній підтримці, яку частина дітей все ж пов'язують з особою, що «допомагає, коли сумно». Це свідчить про важливість активного залучення соціального педагога до дозвіллевих і комунікативних форм діяльності з дітьми, що дасть змогу побудувати довірливі стосунки, зробити його фігуру впізнаваною та значущою в освітньому просторі.

Особливої уваги потребує професійна діяльність соціального педагога, спрямована на забезпечення емоційного комфорту, психологічної підтримки, організацію ігрових, творчих, комунікативних форм дозвілля, що сприяють позитивній соціалізації дитини (Авдашкова, 2020). Зокрема, важливо враховувати принципи індивідуалізації, емоційної безпеки, інклюзивності та партнерства з родинами, які формують підґрунтя для цілісного педагогічного впливу.

На основі проведеного дослідження виявлено, що діти старшого дошкільного віку часто плутають соціального педагога з іншими дорослими в закладі освіти, проте демонструють потребу в емоційній підтримці та готовність звертатися за допомогою. Це підтверджує необхідність більш активного включення соціального педагога в повсякденне дозвілля, створення умов для побудови довірливих стосунків і формування образу значущого дорослого. Роль соціального педагога у процесі організації дозвілля полягає в координації виховної взаємодії між учасниками освітнього процесу, створенні умов для емоційної безпеки, стимулюванні ініціативи та розвитку соціально прийнятної поведінки дітей. У контексті організації дозвілля його завдання полягає в тому, щоб створити умови для активної участі дошкільнят у різних формах вільної діяльності, яка має виховний, розвивальний та корекційний потенціал. Соціальний педагог виступає фасилітатором, консультантом, організатором і посередником між дитиною, родиною та педагогами. Успішність реалізації цих функцій дозвілля значною мірою залежить від професійної діяльності соціального педагога, який є посередником між дитиною, родиною та освітнім середовищем.

На підставі опрацьованих джерел (Москаленко, 2022) результатом дослідження стала модель організації дозвіллевої діяльності соціальним педагогом у закладі дошкільної освіти, що включає компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний і результативний; принципи індивідуалізації, активності та ініціативності дітей, емоційної безпеки, інтеграції (поєднання гри, мистецтва, руху), взаємодії (партнерство дітей, педагогів, батьків); форми: групові, тематичні заняття; ігрові проекти (квест, театр, свята); майстер-класи, творчі майстерні; дні дозвілля, родинні клуби; рухливі та спортивні заходи; методи: ігрові (рольові, драматизації; арт-терапевтичні (малювання, музика, танець); інтерактивні (дискусії, обговорення казок); релаксаційні (музична терапія, психогімнастика). Модель довела свою

ефективність у створенні умов для якісного, змістовного й розвивального дозвілля дошкільників.

Отже, дозвілля в дошкільному віці є не лише способом приємного проведення часу, а й важливим соціально-педагогічним ресурсом, що формує основи майбутньої соціальної адаптації дитини. Соціальний педагог, використовуючи сучасні методи та стратегії організації дозвілля, сприяє гармонійному розвитку особистості, створенню безпечного, розвивального освітнього простору та підвищенню якості взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У процесі реалізації моделі дозвіллевої діяльності соціального педагога, розробленої в межах практичної частини дослідження, підтверджено ефективність комплексного підходу: поєднання ігрових, творчих, релаксаційних і комунікативних форм забезпечує розвиток соціальної компетентності, емоційної врівноваженості, ініціативності, залучення до колективної діяльності. Залучення батьків до спільних заходів, таких як родинні майстер-класи чи театралізовані свята, підвищує виховний потенціал дозвілля, зміцнює виховну єдність у системі «дитина – вихователь – родина».

#### *Список використаних джерел*

1. Авдашкова, А. І., & Васильєва, М. П. (2020). Суть та особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності з соціального виховання старших дошкільників у закладах дошкільної освіти. У М. П. Васильєва (Ред.), Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи: Матеріали міжвузівської дистанційної студентської науково-практичної конференції (27 травня 2020 року) (с. 7–10). ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
2. Давидова, М. О. (2023). Впровадження артпедагогічних технік у процес соціалізації дошкільників. У Т. Танько (Ред.), Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: Актуальні проблеми, досвід, інновації. Матеріали VIII наук.-практ. конф. (21 квітня 2023 р.) (с. 22–23). ХНПУ.
3. Москаленко, А. М. (2022). Моделювання професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка», 2(16), 33–39.
4. Шулигіна, Р. А., & Коваль, С. С. (2023). Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії: Аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. Освітологічний дискурс, (4).

**Ольга БАЙДАРОВА,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **МОВНА ПОВЕДІНКА УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ, ОБТЯЖЕНОМУ ПОСТОКОЛОНІАЛЬНИМ ДОСВІДОМ**

Дослідження мовної поведінки дітей у білінгвальному середовищі, яке обтяжене постколоніальним досвідом, є важливою складовою сучасної лінгвістики та соціолінгвістики. Такі дослідження зосереджуються на впливі білінгвізму на мовну ідентичність, адаптацію та стійкість мовної поведінки дітей у різних соціальних контекстах в постколоніальних країнах. Враховуючи соціокультурні та політичні аспекти, що формують мовну ситуацію в Україні, вітчизняні дослідники українсько-російського білінгвізму останніми роками починають звертати увагу на постколоніальний досвід нашої країни, що розширює межі лінгвістичних досліджень до соціо- та психолінгвістичних. Метою цієї публікації є окреслення вихідних теоретичних положень дослідження мовної поведінки дітей в українському білінгвальному середовищі, обтяженому постколоніальним досвідом.

Попри цілеспрямовану, але непослідовну політику реукраїнізації часів незалежності, не можна ігнорувати домінуючі впливи російської мови в суспільному та побутовому вжитку. Зусилля країни, що століттями зросійщувала українське населення, наразі спрямовані на підтримання маніпулятивного гасла необхідності білінгвізму (Кацевич, 2018). Зневажливе ставлення до мови власної країни, вибір мови колоніальної імперії для повсякденного вжитку є ознакою постколоніальної ментальності, яку ми можемо спостерігати в Україні.

Доведено, що мовна поведінка змінюється залежно від соціальних умов та під дією стереотипів, пов'язаних зі статусом мови. У білінгвальних середовищах часто спостерігається явище мовної конкуренції, де одна мова може бути домінуючою в певних контекстах, а інша – в інших. Це може впливати на вибір мови в конкретних ситуаціях, а також на рівень володіння кожною з мов. Наприклад, в сім'ях, де одна мова використовується вдома, а інша – в школі чи на роботі, одна мова може бути більш розвиненою у письмовій формі, а інша – в усній. У дослідженнях мовної конкуренції між мовою місцевої більшості та мовою мігрантської меншини показано, що ефективність використання мови меншини залежить від її мовної життєздатності (*linguistic vitality*), яка визначається кількістю носіїв, і використанням мови в усьому суспільстві: за умови мінімальної кількості

носіїв і позитивного ставлення до використання мови, мова меншини може вижити (стабільна рівновага (stable equilibrium)) (Grin, 1992).

На вибір мови в момент мовлення вагомо впливають соціальні обставини. У маленької дитини усвідомлення факторів, що вимагають тієї чи іншої мови, розвивається поступово з часом у міру розширення соціального світу дитини. Причому ці фактори виявляються в порядку значущості, як їх сприймає дитина (Fantini, 1987). Явище, що описують у дослідженнях як «перемикання кодів» (code-switching), потребує ретельного вивчення в контексті комунікативних практик українських дітей.

В українському дитячо-молодіжному середовищі російська мова продовжує займати міцні позиції. Навіть за умови спілкування українською мовою у формальних освітніх контекстах, поза навчальними заняттями (на перервах, поза школою) діти часто спілкуються російською. Поширеність російськомовного контенту в інтернеті та недостатня розвиненість україномовних медіаресурсів призводять до вимушеного вибору юним користувачем на користь російської мови. Наслідком цього є перенесення засвоєної моделі перемикання кодів у сферу як віртуальної, так і реальної взаємодії зі співрозмовниками, які мають спільний інтерес до такого контенту. Не слід забувати також про значення літератури для дітей та юнацтва, яка є одним з ключових елементів у формуванні постколоніальних ідентичностей (Świetlicki, 2014).

Вимушений українсько-російський білінгвізм породжує цілу низку проблем соціалізаційного характеру для дітей, які зростають в умовах війни. Для них історичні, соцікультурні та політичні аспекти функціонування мови в нашій країні можуть бути незрозумілими, в той час як закономірності вікового розвитку висувають суперечливі вимоги соціальної інтеграції та становлення ідентичності. В таких умовах значна частина дітей, стикаючись з необхідністю побудови соціальних зв'язків у оточенні, межі якого поступово розширюються – спочатку позародинне оточення, середовище дошкільного закладу, потім – середовище школи, однолітків, онлайн-середовище і т.д. – опиняється в некомфортній ситуації вибору, часто неусвідомлюваного, мови спілкування. Ситуація може ускладнюватися етичним контекстом – тим, що дитина вважає прийнятним і правильним, з огляду на стан війни з країною, мова якої звучить з вуст співрозмовника.

Таким чином, для українських дітей кожна конкретна ситуація спілкування обумовлена цілою низкою чинників: якою є перша, домінанта мова спілкування, чи є ця мова мовою більшості, якою мовою спілкується соціальне оточення, особливо, референтні групи, яким є ставлення дитини до власної мови та іншої мови співрозмовника. Слід зауважити, що вибір спільної мови дітьми-представниками мовної меншості на користь мовної більшості є важливою комунікативною стратегією для інтеграції з їхніми однолітками. Поширеність різних типів українсько-російської двомовності

на практиці проявляється у тому, наскільки дитина залишається мовно стійкою в ситуації двомовної комунікації: сприймає і розуміє мову співрозмовника, але продовжує спілкування рідною мовою, чи переходить зі своєї мови на мову співрозмовника, або ж використовує змішане мовлення. Вивчаючи особливості українсько-російського білінгвізму серед дітей, Ольга Шевчук-Клюжева виявила феномен «дуалінгвізму», коли кожен учасник комунікації використовує свою домінуючу мову, досягаючи взаєморозуміння (Shevchuk-Kliuzheva, 2020). Це явище часто спостерігається в умовах постколоніального суспільства, де мовна ідентичність перебуває в процесі формування.

У ранніх дослідженнях поведінки дітей, пов'язаних із зміною мови, стверджувалось, що двомовні діти змішують або міняють мови, тому що: 1) вони плутаються або 2) вони лінгвістично некомпетентні. Останні дослідження не лише заперечують тезу, що поведінка двомовних дітей при перемиканні кодів свідчить про їхню мовну некомпетентність, але й засвідчують, що перемикання кодів є ознакою більшої мовної компетентності дітей (Yow, Tan, & Flynn, 2018). Перемикання кодів дітьми, які вивчають дві мови, є стратегією для розширення їхньої комунікативної компетентності під час взаємодії з однолітками.

Отже, мовна поведінка українських дітей формується під впливом цієї низки факторів, пов'язаних з вимушеним білінгвізмом та постколоніальним досвідом нашої країни. Дослідження показують, що двомовні діти мають прагматичну компетентність, щоб належним чином коригувати свою поведінку при перемиканні кодів залежно від ситуаційного контексту. Подальшого дослідження потребують способи та мотивації перемикання мовних кодів серед молодих громадян України у різних соціальних контекстах.

#### *Список використаних джерел*

1. Кацевич, Т. (2018). Мовний аспект постколоніальної ментальності українців: деструкція «права мови» як фундаменту права нації. *Українознавчий альманах*, 23 123–129.
2. Grin, F. (1992). Towards a threshold theory of minority language survival. *Kyklos*, 45(1), 69–97.
3. Fantini, A. E. (1987). The Development of Bilingual Behavior: Language Choice and Social Context. In: *Theory, Research and Applications: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education*. Denver, Colorado.
4. Świetlicki, M. (2014). «Children of the empire...» – Postcolonial character of the ukrainian children's book and press market. *Porównania*, 15, 233–244. <https://doi.org/10.14746/p.2014.15.10908>
5. Yow, W. Q., Tan, J. S. H., Flynn, S. (2018). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000335>

6. Shevchuk-Kliuzheva, O. (2020). The sociolinguistic aspect of Ukrainian Russian child bilingualism on the basis of a survey of Ukrainian families. *Cognitive Studies. Études cognitives*, 20, Article 2323. <https://doi.org/10.11649/cs.2323>

**Ольга БАЙДАРОВА,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Барвара ГАЛУШКА,** здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СОЦІАЛЬНЕ ІНФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДТРИМЦІ ТА ВІДНОВЛЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ**

В умовах сучасних криз і конфліктів, психічне здоров'я є ключовим фактором ефективності освітнього процесу. Для забезпечення психологічного благополуччя студентів та викладачів, критично важливим є ефективне функціонування та доступність психологічної служби у вищих навчальних закладах, що вимагає вдосконалення її інформування.

Метою дослідження було визначити ефективність соціального інформування психологічної служби закладу вищої освіти та розробити рекомендації для залучення здобувачів освіти до отримання послуг з підтримки психічного здоров'я. Завдання дослідження включали наступне:

Визначити зміст поняття «психічне здоров'я» та чинники його формування.

З'ясувати роль психологічної служби (далі – ПС) у підтримці психічного здоров'я здобувачів вищої освіти.

Оцінити рівень поінформованості та звернень студентів до ПС.

Розробити рекомендації щодо вдосконалення соціального інформування ПС.

Дослідження ґрунтувалося на теоретичних методах (аналіз, індукція, конкретизація, узагальнення) та емпіричних методах (анкетне опитування, аналіз документів, кількісний аналіз). До опитування було залучено 86 здобувачів освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка з факультету психології та Інституту післядипломної освіти КНУТШ.

За визначенням ВООЗ, психічне здоров'я – це стан щастя та добробуту, в якому особа реалізує свої творчі здібності у протистоянні життєвим стресам; а також здатність людини продуктивно працювати та робити внесок у суспільне життя (Гула, 2024; Періг, 2024). Чинниками формування психічного здоров'я для здобувачів освіти є: навчальне навантаження, запровадження педагогічних інновацій, адаптація до нового соціального середовища, професійне становлення та самовизначення, брак мотивації до

здорового способу життя, а також необхідність суміщення навчання з трудовою діяльністю.

Основною метою функціонування ПС в системі освіти є створення умов для соціального та інтелектуального розвитку студентів, захист їхнього психічного здоров'я, а також надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу. Це досягається шляхом застосування методів практичної психології та соціальної педагогіки.

Основними видами роботи психологічної служби зі здобувачами освіти є: діагностика, корекція, реабілітація, профілактика, психологічна просвіта, консультування, навчальна діяльність, зв'язки з громадськістю, а також прогнозування та проєктування (Панок & Острова, 2010).

Результати анкетного опитування здобувачів освіти КНУТШ свідчать про загалом високий рівень поінформованості щодо існування ПС в КНУТШ, але виявляють певні прогалини в розумінні спектру її послуг та ефективності деяких каналів інформування.

Так, 83,7% студентів КНУТШ знають про ПС, переважно, дізнавшись про неї на початку навчання. Основними джерелами інформації є викладачі (47,9%), адміністрація та офіційні онлайн-ресурси (32,9%). Проте, 30,2% респондентів не знають про існування інформаційних стендів ПС, що вказує на необхідність перегляду їхнього розташування та/або більшої популяризації. В той же час, значна частина студентів відвідує сторінки ПС (Instagram – 32,6%, інші платформи – більше 20%) та підписані на них. Це свідчить про їхню актуальність та потенціал для подальшого розвитку

Досить високий відсоток респондентів (75,6%) зверталися до ПС хоча б один раз. Основними причинами звернень є проблеми з емоційним станом, труднощі з навчанням, стосунки з однолітками та сімейні стосунки. Це відповідає типовим запитам студентської молоді та підтверджує актуальність послуг ПС.

Паралельно було проаналізовано рівень поінформованості, рівень та причини звернення до ПС за даними Звіту Ректора КНУТШ за 2023-2024 навчальний рік. Психологічна служба КНУТШ демонструє високий рівень активності, опрацювавши 262 запиту на індивідуальні консультації, з яких 165 були первинними 97 — повторними; 362 звернення до чату Helper Hub, а також провівши 30 різноманітних заходів. Найчастіші запиту клієнтів (пригнічений емоційний стан, депресивні думки, тривожність, проблеми із соціалізацією, труднощі у стосунках) збігаються з проблемами, які виявило анкетне опитування.

Незважаючи на високий рівень загальної поінформованості, дані Звітів вказують на те, що 49 осіб, які заповнили реєстраційну форму, так і не вийшли на зв'язок, що вказує на потребу вдосконалення подальшої взаємодії (Бугров, 2023; Бугров, 2024).

Отже, Психологічна служба КНУТШ є активним та затребуваним ресурсом для студентів. Проте, для підвищення її ефективності і доступності, були розроблені рекомендації щодо вдосконалення соціального інформування психологічної служби закладу вищої освіти:

Збільшити інформування про діяльність ПС, особливо на початку навчання та через регулярні розсилки.

Проводити більше інтерактивних заходів (тренінги, лекцій) для розвитку навичок управління стресом та ознайомлення з діяльністю ПС.

Покращити видимість та інформативність фізичних інформаційних стендів.

#### *Список використаних джерел*

1. Гула, Л. В. (2024) Сучасне розуміння психічного здоров'я та його роль у житті суспільства. Психологія міста і містян: проспекція і ретроспекція. Збірник тез доповідей Міжнародної науково практичної інтернет-конференції. (2024 24-25 квітня м. Харків) 25-27.
2. Бугров, В. (2023). Звіт Ректора КНУТШ Володимира Бугрова за 2023 рік. Доповідь на конференції трудового колективу Київського Національного Університету імені Тараса Шевченка.
3. Бугров, В. (2024). Звіт Ректора КНУТШ Володимира Бугрова за 2024 рік. Доповідь на конференції трудового колективу Київського Національного Університету імені Тараса Шевченка.
4. Панок, В. Г., & Острова, В. Д. (2010). Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Освіта України. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5957/1/ps\\_VNZ.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5957/1/ps_VNZ.pdf)
5. Періг, І. М. (2024). Психологічний супровід учасників освітнього процесу закладів вищої освіти в контексті підтримки ментального здоров'я. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, 35(74)(4), 120–124. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/19>

**Олександр БОСИЙ**, здобувач освіти  
за ОПП «Психологія» кафедри психології  
Вищого навчального приватного закладу  
«Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро

**Інна ТАРАСЕВИЧ**, старший викладач кафедри психології  
Вищого навчального приватного закладу  
«Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро

## **НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ І ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ**

У сучасних умовах реформування освіти та зростання вимог до особистісної самореалізації учнів питання формування навчальної мотивації набуває особливої значущості. Саме мотиваційна сфера відіграє ключову роль у забезпеченні пізнавальної активності, відповідальності за результати власного навчання та формуванні ціннісного ставлення до освіти.

Юнацький вік, як період активного особистісного становлення, характеризується підвищеною потребою у самовизначенні, що зумовлює як позитивні тенденції до зростання внутрішньої мотивації, так і ризики її зниження через вплив зовнішніх чинників. Низький рівень зацікавленості в навчанні, орієнтація на оцінку, уникнення труднощів, зниження впевненості у власних силах — усе це актуалізує потребу в ґрунтовному аналізі мотиваційної сфери старшокласників.

Психологічна наука пропонує низку підходів до розуміння структури навчальної мотивації: від класичних теорій потреб (Maslow, 1943; McClelland, 1972) до концепцій досягнення/уникнення (Елерс, Орлов), саморегуляції (Зверькова, Ейдман), соціально-когнітивного підходу (Bandura, 1997) та міжособистісної взаємодії (Ладанов). Попри наявність ґрунтовних теоретичних розробок, практичні аспекти вивчення мотивації старшокласників у шкільному контексті залишаються актуальними, зокрема в частині поєднання діагностики та подальшої корекційної роботи.

З метою глибшого розуміння специфіки навчальної мотивації у старшокласників було проведено емпіричне дослідження на базі Ляшківського ліцею I–III ступенів. У вибірку увійшли 60 учнів 9–11 класів віком від 14 до 17 років. Для діагностики використано валідний комплекс психодіагностичних методик, зокрема: тест «Мотивація досягнення успіху / уникнення невдач» Т. Елерса, опитувальник потреби в досягненні мети Ю.М. Орлова, методика діагностики структури навчальної мотивації М.В. Матюхіної, шкалу вольової саморегуляції (Зверькова, Ейдман), методика міжособистісних орієнтацій І.Д. Ладанова.

Отримані результати засвідчили, що значна частина респондентів демонструє високий рівень мотивації досягнення, що вказує на прагнення до результативності та успіху в навчанні. Водночас майже половина учнів мають виражену орієнтацію на уникнення невдач, що може знижувати ініціативність, породжувати страх оцінювання та уникання труднощів. У структурі мотиваційної сфери переважають пізнавальні й досягальні мотиви, проте досить вагому роль відіграють і зовнішні чинники, зокрема орієнтація на схвалення, оцінки та соціальні очікування. Виявлено також позитивний зв'язок між рівнем вольової саморегуляції та переважанням внутрішніх мотивів, що узгоджується з положеннями саморегулятивних концепцій.

Ураховуючи виявлену розбалансованість мотиваційної сфери, було розроблено авторську корекційну програму, спрямовану на підвищення рівня внутрішньої мотивації, розвиток саморефлексії, вольової регуляції та зниження залежності від зовнішніх чинників. Програма включає шість занять із використанням інтерактивних методів, вправ на постановку цілей, подолання страху помилок, зміцнення впевненості у власних силах, а також формування стійкої орієнтації на досягнення.

Запропонований підхід поєднує психодіагностику з подальшою психологічною підтримкою, що дозволяє не лише виявити актуальний стан мотиваційної сфери учнів, а й цілеспрямовано впливати на її розвиток. Це особливо важливо в умовах сучасної освітньої реальності, де досягнення учнів усе більше залежить від здатності до самостійної мотивації та внутрішньої організації.

Таким чином, результати дослідження підтвердили наявність високого потенціалу навчальної мотивації в юнацькому віці, водночас актуалізуючи потребу в психологічному супроводі, спрямованому на її гармонізацію. Подальші розробки доцільно зосередити на впровадженні та ефективності подібних програм у широкому шкільному середовищі.

#### *Список використаних джерел*

1. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
2. McClelland, D. C. (1972). What is the effect of achievement motivation training in the schools? *Teachers College Record*, 74(2), 129–145.
3. Бочаріна, Н. (2020). Особливості мотивації до навчання сучасних підлітків. *Humanitarium*, 44(1), 15–25. <https://humanitarium.org.ua/index.php/journal/article/view/424>
4. Матюхіна, М. В. (2004). *Методика діагностики структури навчальної мотивації школяра: методичні рекомендації*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16840>

5. Полюк, М. І. (2020). Теоретичні підходи до мотивації персоналу у підприємстві. Ефективна економіка, (4). <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2020.4.100>

**Наталія БУЛАТЕВИЧ**, кандидатка психологічних наук,  
доцентка, доцентка кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Аліна СТЕПАНЧИКОВА**, здобувачка освіти  
за ОПП «Психологія» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ВПЛИВ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ НА САМОУШКОДЖУЮЧУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ**

У сучасній психології підлітковий вік розглядається як критичний період формування особистості, що супроводжується значним ризиком виникнення деструктивних форм поведінки, зокрема самоушкоджень (self-harm) (Nock, 2010; Plener et al., 2015). Актуальність дослідження самоушкоджуючої поведінки підлітків зумовлена її поширеністю та складністю причинно-наслідкових механізмів, що лежать в основі цього явища. Самоушкодження виявляється у навмисному завданні шкоди власному тілу без наміру вчинити суїцид, проте з потенційно тяжкими наслідками для фізичного та психічного здоров'я. З огляду на це, значну увагу науковці приділяють вивченню факторів, що впливають на формування схильності до такої поведінки, серед яких провідне місце посідають дитячо-батьківські взаємини.

Проведений аналіз літератури свідчить, що самоушкодження у підлітковому віці має багатовимірну природу, де інтегруються індивідуально-психологічні чинники (емоційна дисрегуляція, ригідність мислення, низька самооцінка) та соціально-сімейні впливи, зокрема стиль виховання та якість стосунків з батьками (Klonsky & Muehlenkamp, 2007, с. 1045-1056). Саме відсутність адекватної емоційної підтримки та тепла у сім'ї, а також підвищений рівень тривожності та емоційних труднощів у підлітків створюють сприятливий ґрунт для формування дезадаптивних копінг-стратегій, серед яких і самоушкоджуюча поведінка.

Враховуючи актуальність проблеми та багатовимірний характер самоушкоджуючої поведінки у підлітковому віці, нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення впливу стилів батьківського виховання та якості дитячо-батьківських взаємин на схильність до самоушкоджень. Для цього було використано комплексний набір стандартизованих психодіагностичних методик, адаптованих для української вибірки, а саме: «Опитувальник суджень про самоушкодження» (ISAS) в адаптації О. Борох та О. Байер, «Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки» в адаптації Ю. Мельник та А. Стаднік, «Шкала труднощів емоційної регуляції» (DERS) в адаптації Л. Сак та З. Федотової,

Шкала ГТР-7 (GAD-7) для підлітків та «Опитувальник стосунків між батьками та дітьми» (В. Фурман) в мовній адаптації Н. Булатевич. Опитування проводилось на вибірці із 93 підлітків віком 15-18 років.

Наше дослідження показало, що самоушкоджуюча поведінка є досить поширеним явищем серед підлітків. Зокрема, найчастіше респонденти повідомляли про втручання у загоєння ран (75,3% учасників, із них 61,3% — понад 10 разів) та колупання шкіри (56,9%, із них 48,4% — понад 10 разів). Часто зустрічалися також кусання, щипання та нанесення ударів. Менш поширеними були більш тяжкі форми, такі як ковтання небезпечних речовин та нанесення опіків, проте вони також фіксувалися у частини респондентів. Лише 22,6% опитуваних не мали досвіду жодного типу самоушкоджень. Аналіз середніх значень показав, що найбільше поширені «приховані» форми аутоагресії — колупання шкіри (S4) і втручання у загоєння ран (S9), тоді як тяжкі форми, як нанесення опіків (S3) та ковтання небезпечних речовин (S12), були менш виражені.

Кореляційний аналіз факторів стосунків із матір'ю та батьком і самоушкоджуючої поведінки виявив, що серед п'яти материнських чинників найміцнішу від'ємну кореляцію зі рівнем самоушкоджень мають особисті стосунки ( $r = -0,308$ ,  $p = 0,003$ ), що свідчить про слабкий, але статистично значущий зв'язок. Теплоота стосунків ( $r = -0,247$ ,  $p = 0,018$ ) та дисциплінарна теплоота ( $r = -0,206$ ,  $p = 0,049$ ) також демонструють статистично значущі негативні кореляції, хоча слабші. Утвердження влади матір'ю має дуже слабку пряму кореляцію із самоушкодженнями ( $r = 0,230$ ,  $p = 0,028$ ), а власницьке ставлення не є статистично значущим ( $p > 0,05$ ). Серед батьківських чинників значущими від'ємними кореляціями відзначилися лише особисті стосунки ( $r = -0,274$ ,  $p = 0,028$ ) і дисциплінарна теплоота ( $r = -0,253$ ,  $p = 0,044$ ), тоді як теплоота, утвердження влади і власницьке ставлення не пов'язані із самоушкодженнями ( $p > 0,05$ ). Отже, саме емоційно теплі та партнерські аспекти стосунків із батьками пов'язані з нижчим рівнем самоушкоджувальної поведінки в підлітків.

Регресійний аналіз показав, що найсильнішим предиктором самоушкоджувальної поведінки є труднощі з емоційною регуляцією ( $p = 0,01$ ). Авторитарний стиль матері (фактор «утвердження влади матері») також підвищує ризик самопошкоджень ( $p = 0,035$ ), тоді як довірчі особисті стосунки з батьком мають захисний ефект ( $p = 0,006$ ). Цікаво, що підвищена емоційна теплоота з батьком пов'язана зі збільшенням частоти самоушкоджень ( $p = 0,013$ ). Інші фактори, включно зі статтю, не мали значущого впливу.

Медіаційний аналіз показав, що материнська теплоота знижує рівень самоушкоджень через покращення емоційної регуляції ( $p = 0,041$ ), що становить близько 40 % захисного ефекту, тоді як опосередкування через тривожність і соціальну підтримку не були статистично значущими.

Соціальна підтримка була важливим медіатором для дисциплінарної теплоти матері ( $p = 0,024$ ), відповідаючи за близько 78 % її впливу на зниження самоушкоджень. Утвердження влади матері опосередковувалося емоційною регуляцією ( $p = 0,003$ ) і тривожністю ( $p = 0,044$ ), але соціальна підтримка тут була незначущою. Серед батьківських факторів лише утвердження влади батька показало значущий вплив через зниження труднощів емоційної регуляції ( $p = 0,04$ ), тоді як інші компоненти не мали статистично значущого медіаційного ефекту. Це свідчить, що ключовими механізмами впливу є емоційна регуляція та соціальна підтримка, а роль різних стилів виховання варіюється залежно від конкретного компонента батьківської поведінки. Інші батьківські компоненти — теплота, особисті стосунки, дисциплінарна теплота, власницьке ставлення — не мали статистично значущих медіаційних ефектів ( $p > 0,05$ ), що свідчить про їхню менш виражену роль у регуляції самоушкоджуючої поведінки.

Отже, отримані результати наочно демонструють, що якість дитячо-батьківських взаємодій істотно впливає на формування схильності підлітків до самоушкоджувальної поведінки через посередництво психоемоційних станів. Авторитарний стиль виховання сприяє підвищенню тривожності та порушенням емоційної регуляції, що, у свою чергу, збільшує ризик аутоагресії. І навпаки, авторитетний стиль має захисний ефект, формуючи умови для психоемоційної стійкості. Рекомендації, що випливають із дослідження, акцентують на необхідності підтримки батьків у розвитку ефективних комунікативних і виховних стратегій для забезпечення психічного благополуччя підлітків і запобігання деструктивним формам поведінки.

#### *Список використаних джерел*

1. Klonsky, E. D., & Muehlenkamp, J. J. (2007). Self-injury: A research review for the practitioner. *Journal of clinical psychology*, 63(11), 1045-1056.
2. Nock, M. K. (2010). Self-injury. *Annual review of clinical psychology*, 6(1), 339-363.
3. Plener, P. L., Schumacher, T. S., Munz, L. M., & Groschwitz, R. C. (2015). The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: a systematic review of the literature. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 2, 1-11.

**Вікторія БУТЕНКО**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

В контексті російсько-української війни, що розпочалася 2014 року та набула особливої гостроти у 2022 році, національно-патріотичне виховання набуло статусу одного з ключових засобів підтримки національної самобутності та зміцнення української державності. Російська агресія, інформаційна війна, маніпуляції свідомістю – все це підкреслює необхідність формування критичного мислення та патріотичних почуттів у молоді. Особливо гостро ця проблема постає перед закладами загальної середньої освіти, які є одним із ключових осередків формування особистості та її громадянських якостей.

Національно-патріотичне виховання є значущою частиною освітнього процесу, метою якого є формування у молодого покоління почуття вірності своїй державі, поваги до історичної спадщини, культурних традицій та звичаїв. Це передбачає формування свідомого ставлення, загальнолюдських цінностей та активної громадянської позиції. В умовах російсько-української війни таке виховання набуває особливої ваги, оскільки сприяє усвідомленню молоддю цінності власної країни та зміцнює їхнє прагнення до захисту національних інтересів. Національно-патріотичне виховання в сучасному розумінні – це процес формування особистості, яка усвідомлює свою етнічну приналежність, водночас є громадянином України та належить до європейської цивілізації (Безлюдна, 2022).

Сучасне національно-патріотичне виховання базується на демократичних засадах, гуманізму, культуровідповідності та інтегративності. Необхідно брати до уваги індивідуальні риси кожного учня та створювати сприятливе середовище для її самореалізації та розвитку особистості. У період воєнних дій особливої ваги набуває орієнтація на цінності свободи, справедливості, рівності та взаємодопомоги. Національно-патріотичне виховання в сучасному розумінні охоплює не лише виховання любові до рідної країни, а й формування в молоді активної громадянської позиції, готовності брати участь у суспільно-політичному житті держави, а також у її відновленні після завершення війни (Давидюк, 2023).

Важливим є впровадження комплексного підходу до національно-патріотичного виховання, який передбачає взаємодію школи, сім'ї та громадських організацій (Моренко, 2023). Такий підхід дозволяє забезпечити систематичність та послідовність виховного впливу, а також

його відповідність потребам та інтересам учнів. В умовах війни особливо важливою стає співпраця з волонтерськими та громадськими організаціями, що дозволяє молоді долучитися до реальної допомоги країні та відчути свою причетність до спільної справи. Практика показує, що найефективнішими є ті форми національно-патріотичного виховання, які передбачають активну участь самих учнів у підготовці та проведенні заходів, а також мають практичну спрямованість і відповідають їхнім віковим особливостям та інтересам.

У межах дослідницької роботи було проведено опитування учнів 5–11 класів. Анкета складалася з п'яти блоків: 1) розуміння національно-патріотичної свідомості; 2) вплив війни на патріотичні почуття; 3) патріотична діяльність; 4) джерела інформації; 5) роль у майбутньому України. Питання анкети були як закритого, так і відкритого типу, що дозволило отримати як кількісні, так і якісні дані. При розробці анкети враховувалися вікові особливості респондентів, а також специфіка досліджуваної проблеми. Для проведення дослідження було обрано гніздову вибірку, що дозволило охопити учнів основної та старшої школи. Результати дослідження засвідчили, що 80,6% респондентів зазначили, що війна поглибила їхнє відчуття причетності до нації; 76,3% відчувають зростання мотивації до участі в справах захисту держави; 55% учнів брали участь у волонтерських заходах, 16% – планують. Понад 70% школярів були залучені до проєкту «Щит нації», в межах якого створювали патріотичні відео, проводили акції підтримки, писали листи військовим; учні, залучені до виховної діяльності, демонстрували вищий рівень емоційної стабільності, оптимізму, готовності до подолання труднощів.

Проведене емпіричне дослідження серед учнів закладів загальної середньої освіти показало, що більшість учнів позитивно оцінюють рівень національно-патріотичного виховання в їхньому закладі освіти, однак значна частка вважає його недостатнім. Було виявлено, що війна стала фактором посилення національної ідентичності та патріотичних почуттів для більшості учнів, що підтверджує консолідуючу роль зовнішньої загрози. При цьому готовність учнів до захисту Батьківщини та її відбудови після війни є досить високою.

Дослідження дозволило виявити основні проблеми у контексті патріотичного виховання під час дії воєнного стану: недостатнє використання сучасних цифрових технологій, формальний підхід до виховних заходів, недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів та обмежені можливості для практичного застосування патріотичних почуттів. Ці проблеми посилюються об'єктивними труднощами війни: психологічними травмами, переміщенням населення та матеріальними обмеженнями.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що національно-патріотичне виховання в умовах війни виконує не лише функцію ідентифікаційну, а й глибоко терапевтичну: воно знижує тривожність, підвищує самооцінку, дає сенс у діях. Інтеграція проєктних форм роботи, робота з емоціями, підтримка індивідуальних ініціатив дозволяють створити середовище, в якому здобувач освіти відчувається важливим, потрібним і дієвим. Це, своєю чергою, формує почуття безпеки і стабільності.

#### *Список використаних джерел*

1. Безлюдна, Н. (2022). Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (2(8)), 76–83. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/download/268057/10.pdf>
2. Давидюк, Н. (2023). Вивчення освітніх потреб і запитів педагогічних працівників із питань виховання учнів та організації позашкільної освіти в умовах воєнного стану. *New Pedagogical Thought*, 113(1), 77–81. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/download/526/599>
3. Моренко, О. М. (2023). Національно-патріотичне виховання: практичний аспект. *Часопис психології і педагогіки*, (93). <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/93/20.pdf>

**Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ІНКЛЮЗИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Російсько-українська війна, що триває з 2014 року і повномасштабно загострилася з 24 лютого 2022 року, змінила всі аспекти суспільного життя України, в тому числі і в закладах вищої освіти. Заклади вищої освіти зіткнулись з викликами, серед яких питання інклюзивності набуло особливої гостроти. Традиційно інклюзивний університет асоціюється зі створенням доступного освітнього середовища для здобувачів вищої освіти з інвалідністю. Проте, в умовах російсько-української війни, сприйняття інклюзивного університету розширилось, охоплюючи значно ширший спектр вразливих груп населення, які потребують спеціальної підтримки та адаптованих умов (Бондаренко, 2024, С. 45-47).

До повномасштабного вторгнення концепція інклюзивності у вищій освіті України переважно зосереджувалася на забезпеченні рівного доступу для осіб з інвалідністю, адаптації фізичного середовища та впровадженні індивідуальних освітніх траєкторій (Закон України «Про вищу освіту»). Однак війна створила низку нових категорій здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників, фахівців закладів вищої освіти, які потребують особливої уваги та підтримки в умовах російсько-української війни:

1. Внутрішньо переміщені особи: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники та фахівці, які були змушені покинути свої домівки та заклади вищої освіти через бойові дії, окупацію або постійну загрозу через російсько-українську війну.

2. Демобілізовані ветерани ЗСУ: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, фахівці, які повернулись з зони бойових дій, можуть мати фізичні травми, психологічні розлади та потребують реабілітаційного супроводу (Михайлова, 2025, С. 56-57).

3. Особи, які постраждали від окупації українських територій: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, фахівці, які пережили окупацію українських територій, могли стати свідками або жертвами насильства, що викликає глибокі психологічні наслідки, які потребують соціально-психологічного супроводу.

4. Особи з проблемами ментального здоров'я викликаними російсько-українською війною: загальний рівень стресу, тривоги та невпевненості у

суспільстві значно зріс, що негативно впливає на ментальне здоров'я багатьох суб'єктів освіти, незалежно від їхнього безпосереднього досвіду перебування в зоні бойових дій.

5. Особи, родини яких постраждали від російсько-української війни: втрата близьких членів родини, поранення членів родини, руйнування майна чи втрата джерел прибутку створюють значні перешкоди.

6. Представники ЛГБТ+спільноти: потребують особливої уваги під час війни та післявоєнний час.

Звичайно, кількість категорій осіб закладу вищої освіти, які потребують особливої уваги та підтримки є багато, конкретизовано лише ті, які сформувались в умовах російсько-української війни.

На сьогодні, інклюзивний університет в умовах російсько-української війни – це не просто про фізичну доступність, а про створення безпечного, підтримуючого та адаптивного середовища, яке враховує травматичний досвід, забезпечує соціально-психологічну допомогу, пропонує різні форми навчання та сприяє соціальній інтеграції для всіх суб'єктів освіти.

Впровадження інклюзивних практик у період російсько-української війни стикається з низкою суттєвих перешкод:

Безпека та інфраструктура: постійна загроза ракетних обстрілів та дронних атак вимагає наявності належно облаштованих укриттів, що відповідають сучасним стандартам безпеки та доступності. Пошкоджена або зруйнована інфраструктура університетів потребує значних інвестицій для відновлення та адаптації.

Соціально-психологічна підтримка: існує дефіцит кваліфікованих фахівців, які спеціалізуються на травмах війни. Відсутність комплексних, системних програм соціально-психологічної підтримки для здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників є критичною проблемою, яка впливає на ментальне здоров'я та академічну успішність.

Матеріальні обмеження: російсько-українська війна значно навантажує державний бюджет, що призводить до скорочення фінансування освітньої сфери. Це ускладнює впровадження нових інклюзивних програм, модернізацію інфраструктури, закупівлю необхідного обладнання та забезпечення належної заробітної плати та стипендіальних програм.

Адаптація навчальних програм та методик: необхідність гнучкості навчальних планів, розробки індивідуальних освітніх програм, врахування потреб здобувачів вищої освіти вимагає від науково-педагогічних працівників нових підходів та методик викладання.

Кадрове забезпечення закладів вищої освіти: міграція науково-педагогічних працівників та фахівців, мобілізація до ЗСУ, проблеми ментального здоров'я призводять до дефіциту кваліфікованих кадрів, що ускладнює забезпечення освітніх послуг.

Цифрова нерівність здобувачів вищої освіти: широке запровадження дистанційного навчання як необхідності у період російсько-української війни виявило проблему цифрової нерівності. Відсутність стабільного доступу до інтернету або необхідних засобів для навчання у деяких здобувачів вищої освіти, особливо тих, хто перебуває на прифронтових територіях, обмежує їх доступ до освіти (Ткаченко, 2024, С. 104-106).

Важливо відмітити, що незважаючи на значні виклики російсько-української війни, варто відмітити перспективи трансформації української вищої освіти в напрямку посилення інклюзивності та стійкості:

Посилення соціально-психологічної підтримки здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників, фахівців: необхідно посилити роботу психологічних служб в закладах вищої освіти, підготувати науково-педагогічних працівників до роботи зі здобувачами вищої освіти, які мають травматичний досвід, а також впровадити програми з розвитку стресостійкості та самопомоги для всього університетського співтовариства.

Гнучкість та індивідуалізація навчання в закладі вищої освіти: впровадження індивідуальних навчальних планів, можливість академічної відпустки з подальшим поновленням навчання, гнучкі графіки занять, а також широке використання змішаних та дистанційних форм навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Соціальна інтеграція та підтримка здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників, фахівців: створення сприятливих умов для соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб та ветеранів ЗСУ через волонтерські ініціативи, студентські спільноти, а також організацію культурних, спортивних та реабілітаційних заходів.

Міжнародна співпраця та партнерство: активізація співпраці з міжнародними партнерами, фондами та університетами-партнерами є ключовою для залучення фінансування, обміну досвідом та реалізації спільних інклюзивних проєктів. Також може включати програми академічної мобільності для здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників.

Розвиток доступної інфраструктури: постійна робота над забезпеченням фізичної доступності будівель закладів вищої освіти, створення безпечних умов навчання, включаючи модернізацію та будівництво укриттів, які відповідають вимогам інклюзивності та безбар'єрності.

Навчання та перепідготовка науково-педагогічних працівників та фахівців: проведення систематичних тренінгів для науково-педагогічних працівників та фахівців з питань соціально-психологічної допомоги, особливостей роботи з різними категоріями здобувачів вищої освіти, а також використання сучасних інклюзивних освітніх методик.

Цифрова інклюзивність: забезпечення рівного доступу до необхідних цифрових ресурсів, розробка інклюзивних онлайн-платформ для навчання, які враховують потреби здобувачів вищої освіти (Захаренко, 2023).

Російсько-українська війна докорінно змінила розуміння інклюзивності у закладах вищої освіти, розширивши її межі та висунувши нові вимоги до університетів. Створення інклюзивного університету в умовах сучасності – це не лише питання забезпечення рівного доступу до освіти, а й фундаментальний крок до відновлення та розвитку людського капіталу України. Це вимагає комплексного підходу, значних ресурсів, системних зусиль, тісної співпраці між державними інституціями, громадськими організаціями та міжнародними партнерами.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондаренко, А. Г. (2024). Психосоціальна підтримка студентів у системі вищої освіти в умовах збройного конфлікту. Київ: ВЦ «Академія». 280 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (з урахуванням змін та доповнень, внесених після 24.02.2022). Київ: Верховна Рада України. 85 с.
3. Захаренко В. М. (2023). Інклюзивний освітній простір університету: виклики та перспективи в післявоєнному відновленні. Львів: Видавництво «Пріоритет». 220 с.
4. Михайлова О. Р. (2025). Інклюзивний університет: моделі та стратегії розвитку в умовах кризи та відбудови. Харків: Видавництво ХНУ. 300 с.
5. Ткаченко В. П. (2024). Внутрішньо переміщені особи у вищій освіті: адаптація та соціальна інтеграція. Дніпро: Слово. 210 с.

**Анастасія ВЕЦКО**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Ольга БАЙДАРОВА**,  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ У ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДІЖНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ**

Права дитини, закріплені в Конституції України та міжнародних документах, передбачають всебічний захист, рівний доступ до послуг, повагу до гідності та активну участь у житті суспільства. Проте виклики воєнного часу, внутрішнього переміщення, інвалідності, соціального виключення створюють додаткові бар'єри для реалізації цих прав. Молодіжні центри як інституції неформальної освіти та громадянської активності можуть стати ключовими осередками підтримки та інтеграції дітей і підлітків, за умови впровадження принципів безбар'єрності (Конвенція про права дитини, 1989).

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини (1991), яка гарантує право кожної дитини на освіту, охорону здоров'я, безпеку, розвиток особистості, участь у прийнятті рішень, що її стосуються. На національному рівні ці положення підтримуються Законом України «Про охорону дитинства» (Верховна Рада України, 26.04.2001), Національною стратегією у сфері прав людини та Національною стратегією із створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року (Кабінет Міністрів України, 14.04.2021).

Безбар'єрність – це підхід, спрямований на забезпечення рівного доступу всіх людей до всіх сфер суспільного життя незалежно від їхніх індивідуальних потреб, особливостей чи обмежень. Йдеться про формування такого середовища, де виключаються дискримінація, упередження й соціальні стереотипи, а також системно враховуються інтереси кожної людини.

Первинно термін «безбар'єрність» трактувався переважно у контексті фізичної доступності – наприклад пристосування архітектурного простору за допомогою пандусів, ліфтів, спеціальна облаштованих переходів. Водночас у сучасному розумінні цей концепт значно розширився та охоплює також усунення інформаційних, комунікаційних і соціальних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному залученню людей з інвалідністю до всіх аспектів громадського життя (Бабиц, 2024).

У рекомендаціях Асоціації молодіжних центрів України щодо впровадження інклюзивних підходів у молодіжній роботі зазначено, що молодіжні центри мають бути місцем, де молодь почувається безпечно і може поділитися своїми проблемами і переживаннями. Молодіжні працівники не завжди можуть мати необхідні кваліфікації, якщо запити молоді стосуватимуться сфер, неохоплених типовою молодіжною роботою (Петровська, 2022).

Молодіжні центри в Україні поступово стають майданчиками реалізації принципу недискримінації, що є основою Конвенції ООН про права дитини. Проте, як вказує дослідження Ради Європи, більшість центрів не забезпечують архітектурну доступність, відсутні програми для молоді з інвалідністю, представників етнічних меншин або осіб, які пережили травмивні події. Таким чином, для реалізації права на рівний доступ необхідне переосмислення дизайну просторів, навчання персоналу основам інклюзивної молодіжної роботи та системне залучення вразливих груп (Потапчук, 2022).

Стратегічне впровадження інклюзивного підходу в діяльність молодіжних установ передбачає кілька ключових напрямів. Насамперед, це інституційна інтеграція, тобто включення принципів інклюзії у місію, стратегії та політики молодіжних центрів. Важливою є фізична доступність – адаптація приміщень відповідно до принципів універсального дизайну. Не менш значущою є інформаційна доступність, що охоплює використання простої, інклюзивної мови та адаптованих матеріалів для різних груп молоді. Особлива увага приділяється підготовці персоналу: навчання інклюзивним практикам, жестовій мові та толерантному спілкуванню. Інклюзивні програми повинні враховувати потреби молоді з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, представників ЛГБТК+ та інших вразливих груп. Ефективним є розвиток партнерств із громадськими організаціями та міжнародними структурами, що спеціалізуються на інклюзії. Нарешті, необхідно забезпечити системний моніторинг рівня інклюзивності діяльності та збір зворотного зв'язку від молоді (Безсмертна, Дзюба & Кіндрат, 2023).

Отже, захист прав дитини в сучасній Україні потребує переосмислення функцій молодіжних центрів як не лише освітніх чи культурних інституцій, а й соціальних платформ підтримки. Впровадження принципів безбар'єрності в їхню діяльність – необхідна умова реального забезпечення рівності прав і можливостей для кожної дитини.

#### *Список використаних джерел*

1. Бабич, О. В. (2024). Забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні. Державне будівництво, 2 (36), 620–634. <https://doi.org/10.26565/1992-2337-2024-2-42>

2. Безсмертна, В., Дзюба, Н. & Кіндрат, Л. (2023). Дослідження потреб і стану діяльності молодіжних центрів та просторів України різних форм власності на місцевому та регіональному рівнях. Страсбург: Представництво Ради Європи в Україні. <https://rm.coe.int/final-draft-report-yc-ys-2023/1680b1d3c6>
3. Петровська, А. (2022). Інклюзія у молодіжних центрах: методичні рекомендації. Київ: Асоціація молодіжних центрів України.
4. Потапчук, М. (2022). Молодіжні центри та простори в Україні: дослідження потреб та стану діяльності. Київ: Представництво Ради Європи в Україні.
5. Кабінет Міністрів України (14.04.2021). Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження № 366 (в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 березня 2025 р. № 294-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
6. Верховна Рада України (26.04.2001). Про охорону дитинства: Закон України № 2402-III. Відомості, 30. Ст. 142.

## **ПОЛІТИКА БЕЗПЕКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РЕАЛІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА УПРАВЛІНСЬКІ ВИКЛИКИ**

В умовах повномасштабної війни політика безпеки в освіті набула системної значущості як чинник збереження не лише фізичного, а й психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Школа виконує функції не лише навчального, а й відновного середовища, що зумовлює потребу в інтегрованих підходах до управління безпекою.

Попри наявність нормативної бази та окремих практичних ініціатив, освітні заклади стикаються з низкою бар'єрів, що ускладнюють реалізацію політики безпеки. Актуальним стає аналіз реального стану впровадження таких політик у шкільному середовищі, зокрема на рівні управлінських рішень, організаційної взаємодії та педагогічної відповідальності (Чуйко & Гладишко, 2022).

Політика безпеки в освітньому середовищі розглядається не лише як набір процедур чи регламентів, а як інтегрована система соціально-педагогічних умов, що покликана забезпечити стабільний, комфортний і захищений простір для всіх учасників освітнього процесу. Її зміст формують не лише правові документи, а й практики взаємодії, культура реагування на загрози, рівень довіри у шкільній спільноті. У цьому контексті управління політикою безпеки потребує не лише адміністративної спроможності, а й ціннісної орієнтації на підтримку та недопущення шкоди будь-якому суб'єкту освітнього процесу (Гладишко, 2025).

Формування ефективної політики безпеки передбачає її організаційне вбудовування у стратегічне управління школою, а також залучення педагогічного колективу до процесів прийняття рішень. В умовах воєнного часу безпекова політика стає не лише відповіддю на ризики, а й інструментом підтримки стійкості школи, адаптації до невизначеності, збереження соціального зв'язку та психічного здоров'я учнів і працівників. Її розбудова потребує динамічного, гнучкого управління, що базується на міждисциплінарному підході та цілісному баченні шкільного середовища як простору турботи та партнерства.

Емпіричне дослідження, проведене в семи регіонах України на базі 32 закладів загальної середньої освіти, виявило стійку множинність бар'єрів, що ускладнюють впровадження політики безпеки (Гладишко, 2025). На першому рівні проблемності фіксується відсутність інтегрованої моделі, яка

б охоплювала як нормативно-правову основу, так і соціально-педагогічні компоненти, орієнтовані на реальні потреби учнівського середовища.

Другий пласт бар'єрів стосується дефіциту уніфікованих процедур і стандартів, що регламентують механізми взаємодії між різними суб'єктами політики – адміністрацією, вчителями, батьками, органами місцевого самоврядування. Відповідальність часто носить розмитий характер, а міжвідомча координація – епізодична.

Крім того, поширеним є формальне ставлення до внутрішньої політики безпеки, коли наявність документів не супроводжується реальними діями. У більшості закладів відсутні механізми оцінювання ефективності впроваджених заходів, що унеможливорює стратегічне планування на рівні школи.

Також важливою перешкодою є обмежені ресурси на професійний розвиток педагогів, що перешкоджає набуттю необхідних компетентностей у сфері психосоціальної підтримки, кризового реагування та командної роботи.

Характерним є значна варіативність рівня впровадження політики безпеки в закладах середньої освіти. В окремих школах безпекова політика інтегрована в загальну стратегію розвитку закладу, забезпечено командний підхід, участь батьків, регулярне оновлення внутрішніх регламентів. В інших – політика безпеки має суто декларативний характер: документи наявні, проте не оновлюються, не супроводжуються механізмами моніторингу, а учасники освітнього процесу фактично не залучені до її реалізації.

Особливо виразною виявилась залежність ефективності впровадження політики безпеки від управлінських рішень адміністрації школи. У низці випадків лише завдяки ініціативі керівника створювалися міжсекторальні партнерства, запроваджувались елементи профілактичної роботи, налагоджувалась підтримка педагогів. Водночас у школах, де домінує адміністративно-наглядова модель управління, ініціативність педагогів у сфері безпеки практично не підтримується.

До ключових управлінських викликів також належать:

відсутність координації між структурними підрозділами закладу освіти;

фрагментація відповідальності за реалізацію безпекової політики;

обмеженість професійного розвитку персоналу в темі освітньої безпеки;

відсутність механізмів зворотного зв'язку з учасниками процесу щодо оцінки безпеки та довіри.

Таким чином, навіть за наявності стратегічних документів і процедур, відсутність управлінського лідерства, механізмів моніторингу та підтримки професійної спроможності персоналу істотно знижує результативність впровадження політики безпеки в школах.

Виявлені тенденції мають не лише адміністративне, а й соціально-психологічне значення. За відсутності реального впровадження політики безпеки школа втрачає функцію простору довіри, а учасники освітнього процесу залишаються без інструментів захисту, реагування та підтримки у кризових ситуаціях, що підтверджується також психологічними та екологічними аспектами безпеки, визначеними у сучасних українських дослідженнях (Березюк, 2023).

Тому упровадження політики безпеки в освітньому середовищі залишається складним багаторівневим процесом, який потребує не лише нормативного супроводу, а й цілісного управлінського бачення. Реальні практики реалізації політики значною мірою залежать від управлінських стратегій закладу освіти, сформованої культури взаємодії та рівня професійної відповідальності педагогічної команди. Подолання виявлених бар'єрів можливе лише за умови поєднання нормативно-організаційних рішень із педагогічною і соціальною чутливістю до потреб усіх учасників освітнього процесу.

#### *Список використаних джерел*

1. Березюк, Н. Р. (2023). Безпечне освітнє середовище в реаліях сьогодення: психологічний, екологічний, інформаційний аспекти. У Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення (с. 63–66). Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти.
2. Гладишко, Є. В. (2024). Безпечне освітнє середовище в закладах середньої освіти: результати оцінювання. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Соціальна робота», 1(10), 16–24. <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2024/10-1/2>
3. Гладишко, Є. В. (2025). Соціально-педагогічні засади упровадження політики безпеки освітнього середовища у закладах середньої освіти (Рукопис дисертації на здобуття ступеня доктора філософії). Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
4. Чуйко, О. В., & Гладишко, Є. В. (2022). Зміна контексту педагогічної взаємодії як умова організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Соціальна робота, 1(8), 57–61.

## **ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ГОТОВНІСТЬ ДО МАЙБУТНЬОГО БАТЬКІВСТВА**

Фундаментальним компонентом особистісного розвитку людини, особливо в контексті підготовки до майбутнього батьківства, є формування ціннісних орієнтацій. Молоді люди, які вступають у батьківство, переходять в нову фазу життєвого циклу, яка вимагає від них не лише психологічної зрілості, але й стійкості до життєвих труднощів, відповідальності та здатності до адаптації в умовах підвищеної емоційної й соціальної напруги. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення ціннісних орієнтацій молоді, адже вони саме на основі власних цінностей будують систему пріоритетів, які визначають їх поведінку в умовах стресу, невизначеності або соціальних змін. Процес включення молодої людини у соціум супроводжується становленням певних «вузлів», які об'єднують різні види її діяльності в цілісну особистісну структуру. Такі вузли є ціннісними утвореннями, які разом утворюють основу особистості молодої людини, її «ядро», яке забезпечує «..цілісність індивідуального розвитку та особистісне самовизначення..» (Михайлишин, 2017, с. 137). Ці цінності формують внутрішній стрижень особистості людини, який можна інтерпретувати як ціннісну орієнтацію, яка забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих вчинків людини і сприяє можливості прогнозування її поведінки щодо широкого переліку ситуацій.

Ціннісні орієнтації є своєрідним внутрішнім компасом, який визначає напрямок дій, взаємодію з іншими людьми, ставлення до себе, родини, дітей, кар'єри, соціального статусу. У майбутніх батьків ці орієнтації стають особливо значущими, оскільки саме через них моделюється уявлення про ідеальну сім'ю, виховання дитини, роль матері чи батька. Ціннісні орієнтації людини – це не якась статична величина, вони можуть змінюватися в залежності від вікових, соціальних, особистісних факторів, а також від рівня життєстійкості, тобто здатності особи протистояти різним викликам, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність, гнучкість мислення та позитивну життєву перспективу. Джерелом формування ціннісних орієнтацій є життєва активність людини, яка визначає рівень її домагань та її орієнтацію у процесі діяльності на досягнення конкретних цілей в різноманітних сферах життєдіяльності, а також соціальне лідерство, яке забезпечує «..прояв лідерського й інноваційного потенціалу для створення основ успішного майбутнього молодих людей..» (Бибик, 2022, с. 43).

Ціннісні орієнтації молоді, її менталітет у всіх його протиріччях, система головних типів особистості в ході включення в суспільні відносини визначається певною активністю, самостійністю, здатністю до саморозвитку. Вони формуються через засвоєння людиною певних соціальних норм, набутий життєвий досвід та проявляються через її вибір інтересів і переконань. Слід відмітити, що вплив ціннісних орієнтацій на становлення та розвиток особистості потрібно розглядати у контексті більш складних утворень – в структурі самосвідомості, життєвих ставлень особистості до світу загалом.

В цілому процес формування ціннісних орієнтацій особистості молодих людей можна представити у контексті проходження наступних стадій: переоцінка власних цінностей й ідеалів, які були у молодій людині до цього часу, – саме тому власний набутий життєвий досвід виступає в якості одного з найважливіших джерел ціннісних орієнтацій; засвоєння цінностей відбувається не тільки за допомогою формування цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, але й комунікативних – через мас-медіа і пропаганду; діяльність, яка виражається в особистісних внутрішніх відношеннях до об'єктивних умов власного життя (Коханова, 2014, с. 154). Важливо зазначити, що сучасна молода сім'я, знаходячись на межі різних ціннісних уявлень та моральних ідеалів, переживає важливі зміни, які досить часто є причиною розмиття усталених виховних традицій, деструктивності її виховної функції, зниження батьківської відповідальності, посилення почуття відчуженості між батьками й дітьми. На готовність до майбутнього батьківства впливає той факт, що сучасна молодь перебуває на перетині двох світоглядних систем – традиційної, яка орієнтована на сімейні цінності, та модернової, де на перший план виходять мобільність, особиста свобода, гнучкість життєвих сценаріїв. Це створює внутрішній конфлікт: з одного боку, є бажання створити щасливу родину, з іншого, – страх втратити себе, обмежити можливості свого розвитку.

Як свідчить практика, ще задовго до офіційного одруження в молодій людині формуються певні уявлення про шлюб, про внутрішньо-сімейні відносини, розподіл сімейних ролей, майбутнє батьківство. Проте, часто помилкове розуміння їх змісту у майбутньому призводить до психологічного несумісництва молодій парі, виникнення внутрішньо-сімейних конфліктів, обумовлює руйнування шлюбів та виникнення неповних сімей. Зважаючи на це, в сучасних умовах молодим батькам вже недостатньо педагогічних знань, отриманих стихійно, їм потрібне змістовне оволодіння поняттям батьківства, адже формування у молодій парі відповідального ставлення до батьківства буде більш ефективним, якщо підготовка ведеться задовго до його фактичного настання (Гончар, 2020). Під готовністю молодих людей до відповідального батьківства слід розуміти сформованість у них «..комплексу якостей, які поєднують позитивне

відношення до батьківства, наявність необхідних знань, вмінь та навичок з основ сімейної педагогіки та репродуктивної культури..», «..емоційна розвиненість й усвідомлення відповідальності, як майбутнього батька чи матері, перед дітьми, родиною, суспільством..» (Шахрай, 2020, с. 289). Основна ідея відповідального батьківства – це відповідальність батьків за життя й долю дитини перед собою та суспільством, що означає те, що батьки, у першу чергу, повинні бути відповідальними за дитину. Тому молоді люди, вступаючи в шлюб, повинні мати чітке уявлення про свою відповідальність стосовно майбутньої дитини (дітей), знати норми дотримання прав дитини, уміти оцінювати себе як батька або матір, контролювати свою поведінку через призму сформованої відповідальності (Гончар, 2020). У майбутніх батьків ці риси проявляються у відношенні до майбутнього батьківства: чи розглядається воно, як загроза звичному способу їх життя, чи як природний етап, який відкриває нові можливості для розвитку їх відносин. Наприклад, високий рівень контролю передбачає здатність організувати сімейний простір так, щоб він був безпечним і сприятливим для дитини. Підвищення рівня готовності молоді до відповідального батьківства вимагає цілеспрямованої роботи на рівні сім'ї, системи освіти, соціальної політики, громадських ініціатив. Освітні програми, які включають елементи сексуального, емоційного та сімейного виховання, допомагають формувати уявлення про важливість ролі батьківства, навчають молодь відповідальності, плануванню родини, навичкам комунікації в сімейних відносинах. Соціальні програми, які підтримують молоді родини (допомога при народженні дитини, доступні дитячі садки), створюють необхідні умови для того, щоб батьківство не стало джерелом тривоги для молодих батьків, а сприймалося ними як природний життєвий етап.

Таким чином, слід відмітити, що готовність сучасної молоді до майбутнього батьківства має безпосередній зв'язок із її ціннісними орієнтаціями, адже саме система цінностей молодого батька (матері) визначає їх життєві пріоритети, уявлення про сім'ю, батьківську відповідальність, любов до дитини, родинні обов'язки. Саме сформовані у молодих батьків ціннісні орієнтації у значній мірі визначають не лише їх готовність до батьківства, але й те, яким саме буде це батьківство – усвідомленим та відповідальним або ситуативним і незрілим. Саме тому, важливо з дитинства формувати у дітей позитивне ставлення до батьківства через розвиток сімейних та соціальних цінностей у родині та школі, просвітницької діяльності з боку держави та громадських організацій.

Особливо це актуально в умовах воєнного стану, коли через підвищену емоційну напруженість, тривожність, нестабільність молоді люди проявляють обережність у прийнятті життєвих рішень, переносять сімейні плани на невизначене майбутнє. У цьому контексті відбувається загострення потреби у справжніх цінностях – відчуття любові, прояві

турботи, відповідальності, приналежності до народу, що може, навпаки, посилити мотивацію молоді до народження дітей як символу надії та стійкості. І головне завдання суспільства в таких умовах, підготувати молодь до відповідального батьківства.

*Список використаних джерел*

1. Бибик Д. Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2022. №26. С. 42-54.
2. Гончар Л. Теоретичні аспекти формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників. Інститут проблем виховання НАПН України. 2020. URL: <https://surl.li/dallov>
3. Коханова О. П. Ціннісні орієнтації сучасної молоді: значущість та реалізованість. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. 2014. №31. С. 152-157.
4. Михайлишин У. Б., Завацький В. Ю., Гетта О. М. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування особистості в юнацькому віці. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2017. № 3. С. 136-147.
5. Шахрай В. Готовність до відповідального батьківства у поглядах старшокласників. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2020. №24. С. 288-305.

**Ольга ГУК**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Анастасія ОСТАПЧУК**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ГАРЯЧА ЛІНІЯ ЯК ФОРМА КРИЗОВОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ЦІЛІ, ФУНКЦІЇ, ПРИНЦИПИ РОБОТИ**

У контексті сучасного суспільства, де рівень психоемоційного навантаження на дітей та молодь постійно зростає, особливого значення набуває створення доступних, конфіденційних і безпечних каналів для звернення по допомогу. Однією з таких форм підтримки є гаряча лінія — телефонна або онлайн-служба, що надає анонімну й оперативну кризову допомогу особам, які перебувають у складному психологічному чи соціальному становищі (ЮНІСЕФ).

Гаряча лінія для дітей і молоді в Україні функціонує під егідою ГО «Ла Страда-Україна» та є частиною Національного механізму реагування на випадки насильства, дискримінації, кризових станів і загроз життю дитини. Її діяльність базується на міжнародних стандартах забезпечення прав дитини та психосоціальної підтримки (ГО «Ла Страда-Україна»).

Цілі діяльності гарячої лінії:

Забезпечення швидкого доступу до емоційної підтримки — для осіб, які перебувають у кризі, зокрема через насильство, булінг, проблеми в сім'ї чи школі, психічне неблагополуччя.

Надання первинної психологічної допомоги — з метою стабілізації емоційного стану та зниження ризику самопошкоджень або суїцидальних дій.

Інформаційна підтримка — консультування щодо прав дітей, можливостей захисту, соціальних послуг, до яких підліток може звернутися.

Посередництво між підлітком і системою допомоги — перенаправлення до інших спеціалізованих служб (центри соціальних служб, поліція, медичні установи, кризові притулки тощо), якщо ситуація вимагає втручання.

Основні функції гарячої лінії для дітей та молоді:

Консультативна: надання професійної консультації з боку психолога, соціального працівника, іноді — юриста.

Профілактична: попередження суїцидальної поведінки, насильства, самоушкоджень, ізоляції, психосоціальних криз.

Освітня: підвищення обізнаності підлітків щодо власних прав, навичок безпечної поведінки, емоційної саморегуляції.

Соціально-комунікативна: створення простору для безпечної розмови, де підліток відчуває підтримку, прийняття, відсутність осуду.

Національна гаряча лінія для дітей і молоді працює в Україні з 2005 року, і за цей час вона перетворилася на один з ключових інструментів захисту дітей у кризових ситуаціях. У 2023 році фахівці лінії опрацювали понад 75 тисяч звернень, серед яких значну частку становили саме підлітки (ГО «Ла Страда-Україна», 2023). Найпоширенішими темами звернень залишаються: міжособистісні конфлікти (особливо в родині), насильство, депресивні стани, суїцидальні думки, труднощі самоідентифікації, проблеми в навчанні, а також питання, пов'язані зі статевим дозріванням та сексуальністю.

Особливу роль відіграють принципи роботи гарячої лінії, які забезпечують її ефективність:

Анонімність: підліток має право не називати свого імені чи місця проживання. Це знижує бар'єр страху перед осудом чи покаранням.

Конфіденційність: жодна інформація, отримана під час розмови, не передається третім особам без згоди дитини (окрім випадків, коли загрожує її життю чи здоров'ю).

Доступність: гаряча лінія працює безкоштовно, часто в цілодобовому режимі, із забезпеченням можливості дзвінків з мобільного телефону.

Недискримінація: допомога надається незалежно від статі, віку, соціального статусу, етнічного походження, релігійних переконань чи сексуальної орієнтації.

Повага до прав дитини: консультант діє з урахуванням принципів Конвенції ООН про права дитини (Верховна Рада України).

Національна гаряча лінія для дітей та молоді також виконує методологічну функцію — веде облік звернень, аналізує типові проблеми, готує звіти, методичні матеріали та рекомендації для педагогів, психологів, соціальних працівників. Зокрема, на офіційному сайті «Ла Страда-Україна» публікуються щорічні звіти, інфографіка за тематиками звернень, методичні посібники, наприклад: «Психологічні аспекти консультування дітей телефоном довіри»; «Рекомендації для фахівців, які працюють із дітьми в кризових ситуаціях» (ГО «Ла Страда-Україна», 2023).

Завдяки цим матеріалам гарячі лінії не лише реагують на кризи, але й допомагають формувати загальнонаціональні стратегії профілактики ризикованої поведінки серед молоді.

Таким чином, гаряча лінія для дітей та молоді є важливим інструментом підтримки та безпеки підлітків у складних життєвих

обставинах. Її унікальність полягає в оперативності, доступності та здатності створювати атмосферу довіри навіть у віддаленому форматі комунікації. Саме тому аналіз функціонування таких ліній є надзвичайно важливим у дослідженні шляхів допомоги підліткам у кризових ситуаціях.

*Список використаних джерел*

1. Верховна Рада України. (1995). Конвенція про права дитини. Офіційний вебпортал. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
2. ГО «Ла Страда-Україна». (2023). Навчально-методичний посібник: Впровадження моделі «Школа вільна від насильства» в закладах освіти. <https://la-strada.org.ua/download/posibnyk-vprovadzhennya-modeli>
3. ГО «Ла Страда-Україна». Національна гаряча лінія для дітей і молоді. Офіційний сайт. <https://la-strada.org.ua>
4. ЮНІСЕФ. Твоя сила: Практикум для дітей та підлітків.. <https://www.unicef.org/ukraine/documents/your-power-royz>

## **МОДЕЛЬ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Процес підготовки майбутніх фахівців у сфері психології потребує нових науково обґрунтованих підходів до забезпечення їхньої освітньо-професійної соціалізації. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців значною мірою орієнтуються на інтеграцію професійної, особистісної та етичної складових. Зокрема, в умовах викликів сьогодення (воєнний стан, інформаційна нестабільність, трансформація системи освіти) набуває особливого значення, цілісна підготовка особистості фахівця як носія гуманістичних цінностей, професійної етики та психологічної стійкості.

Проблеми освітньої соціалізації досліджувались багатьма українськими вченими такими як, Білодід В., Дембицька Н., Кокун О., Новосядла О., Овдієнко Л., Чугаєва Н., Чуйко О., процес соціалізації досліджувався Власовою О., Москаленко В. Зокрема, у монографії Н. Дембицької (2020) досліджується феномен економічної соціалізації школярів, який тісно пов'язаний з формуванням ціннісного ставлення до праці, відповідальності та здатності до прийняття рішень у майбутній професійній діяльності. Дослідниця зазначає, що формування економічної свідомості в дитячому віці має бути інтегрованим у загальний процес освітньої та особистісної соціалізації.

Досвід, описаний у цій праці, дозволяє зробити висновок, що основи професійного самовизначення та ставлення до соціально-економічних умов реалізації себе як спеціаліста, закладаються ще в шкільному віці та, з огляду на вплив культурного й соціального контексту (норми, очікування суспільства, образ професіонала, цінності культури тощо.), повинні бути послідовно розвинуті в системі вищої освіти як важливий етап освітньо-професійної соціалізації.

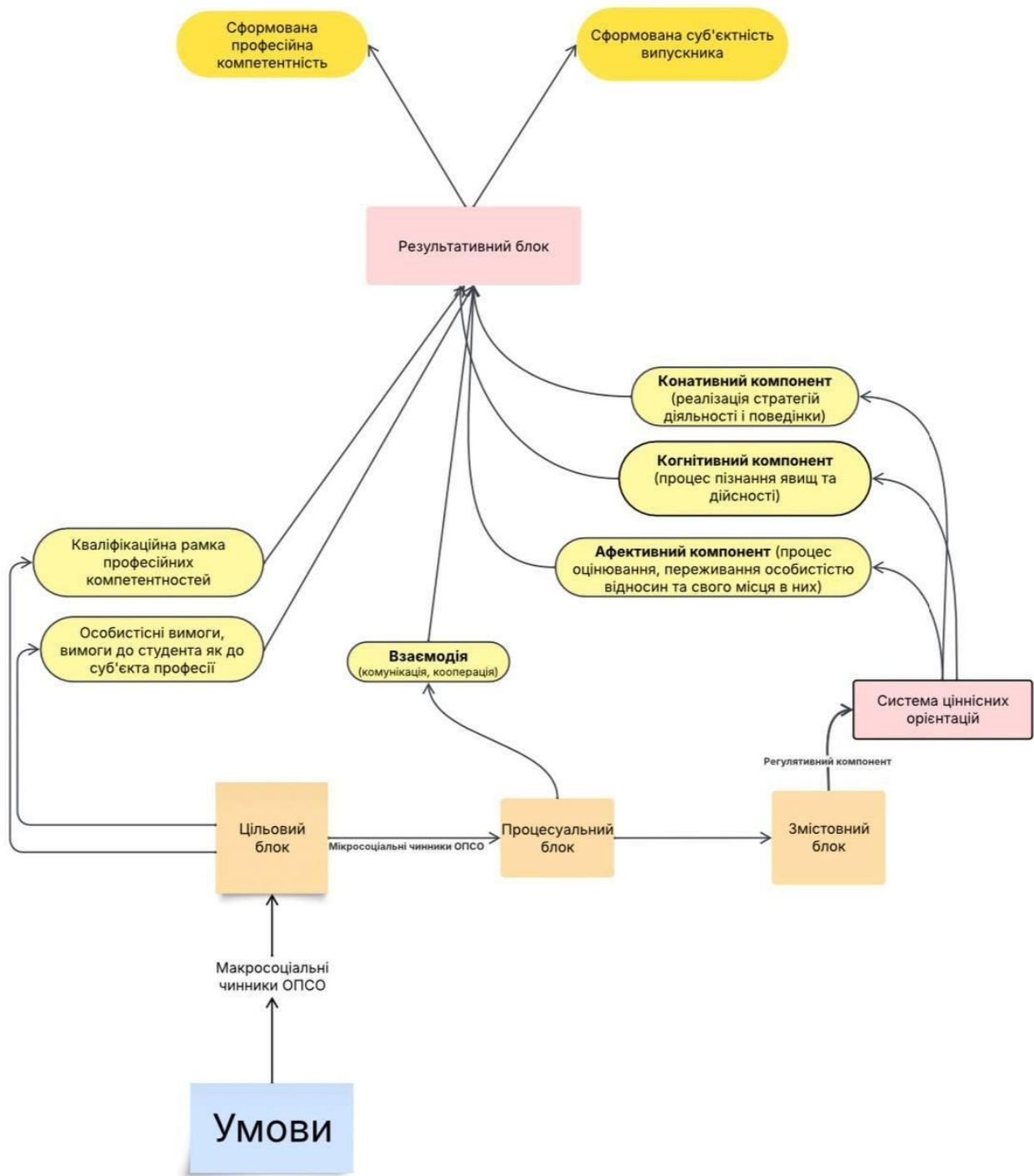
У роботі авторів Чугаєвої Н., Клеваки Л. та Клімушева В. (2024) доведено, що якісна психологічна освіта відіграє ключову роль у формуванні життєвих стратегій самореалізації. Автори підкреслюють, що освітній процес має не лише забезпечити знання, а й стимулювати саморефлексію, розвиток *soft skills* і здатність приймати відповідальні рішення у власному житті. Дослідники розглядають психологічну освіту як простір для формування індивідуальної стратегії, де студент не лише здобуває професію, але й формує своє «Я» як суб'єкта професійного шляху.

У монографії О. Чуйко (2013) запропоновано концепцію особистісного становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях, яка має ключове значення для розуміння освітньо-професійної соціалізації. До основних положень концепції автор відносить поняття «особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності» у соціономічних професіях, яке розглядається у якості головного особистісного новоутворення, що виявляється у особистісній здатності суб'єкта професійної діяльності до розв'язання професійних задач, спрямованих на реструктуризацію психічної і соціально-психологічної реальності в інтересах суб'єкта допомоги.

Важливою складовою професійної соціалізації є дотримання та освоєння етичних норм і цінностей професійної діяльності та професійної спільноти. Етичний кодекс практичного психолога (1990) визначає основні принципи професійної діяльності - конфіденційність, повага до гідності клієнта, професійна компетентність. Етика не лише регулює діяльність фахівця, а й формує його внутрішній моральний компас, що визначає поведінку в ситуаціях невизначеності або професійної дилеми.

Розроблена авторська модель (рис.1) освітньо-професійної соціалізації студентів-психологів окреслює основні компоненти, чинники, механізми та результати цього процесу, враховуючи різноманітні концепції та підходи щодо вивчення даної проблематики, а також специфіку підготовки фахівців у сфері психології в умовах трансформаційних змін освітнього та соціального середовища.

Модель спирається на підходи до професійної соціалізації, ідеї економічної та освітньої соціалізації, а також на сучасне розуміння професійної культури як складової психологічної зрілості майбутнього фахівця. Центральне місце посідає формування внутрішньо узгодженого образу себе як психолога, позитивне ставлення до професійної діяльності, здатність діяти відповідно до принципів і норм етичної поведінки.



**Рисунок 1. Структурна модель освітньо-професійної соціалізації студентів-психологів**

Структура моделі ОПС включає:

Умови освітньо-професійної соціалізації:

- макросоціальні чинники: державна політика, ринок праці, суспільні запити до професії, культурні орієнтири тощо;

- мікросоціальні чинники: освітнє середовище ЗВО, взаємодія з викладачами, колективом, участь у професійних заходах, практика, супервізія тощо.

Модель також має функціональні блоки:

1. Цільовий блок, який формує орієнтири соціалізації - образ фахівця із сформованою професійною позицією, суб'єктністю, етичними переконаннями та високим рівнем рефлексії.

2. Процесуальний блок, який містить механізми соціалізації, пов'язані з взаємодією (комунікація, кооперація) як спосіб освоєння професійних ролей і норм через міжособистісні стосунки; залучення студента до навчальних і позааудиторних активностей, що моделюють професійну діяльність.

3. Змістовний блок, що охоплює навчальний і практичний зміст підготовки та включає теоретичні знання, навички консультування, діагностики, психологічного супроводу, практичну підготовку до роботи в різних галузях психології без обмеження освітньою сферою. Він також включає регулятивний компонент, яка виходить в систему ціннісних орієнтацій. Ціннісна система студента виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки. Формується через: професійну етику; особистісну рефлексію; усвідомлення соціальної значущості майбутньої професії; переживання себе як відповідального суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

4. Представлені блоки формують один із важливого кінцевого четвертого-результативного блоку, який забезпечується через активізацію трьох ключових компонентів: конативного - стратегічна регуляція поведінки, вміння діяти; когнітивного - здатність до пізнання, мислення; афективного - емоційне переживання професійної ролі, самоусвідомлення. У підсумку, реалізація моделі забезпечує два головні результати: -сформована професійна компетентність - здатність до надання кваліфікованої психологічної допомоги, володіння знаннями, уміннями та навичками; - сформована суб'єктність випускника - активна професійна позиція, відповідальність, здатність до саморегуляції та саморозвитку в умовах професійної діяльності.

Отже, запропонована модель освітньо-професійної соціалізації студентів-психологів окреслює цілісну структурну систему формування фахівця, здатного до професійної діяльності в різних напрямках психологічної практики. Вона інтегрує як об'єктивні (інституційні, нормативні), так і суб'єктивні (особистісні, мотиваційні, ціннісні) чинники професіоналізації, забезпечуючи поступовий перехід студента від здобуття знань до становлення професійної ідентичності, суб'єктності та етичної свідомості. Такий підхід сприяє підготовці компетентного, відповідального і

психологічно зрілого фахівця, спроможного ефективно діяти в умовах сучасного соціального запиту до професії.

*Список використаних джерел*

1. Дембицька, Н. (2020). Психологія економічної соціалізації школярів. Монографія. Київ: Видавець Позднишев. 386 с.
2. Етичний кодекс практичного психолога. (Прийнятий на I установчому з'їзді Товариства психологів України, м. Київ, 1990, 20 грудня). Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/eticnij-kodeks-prakticnogo-psihologa-22568.html>
3. Чугаєва, Н., Клевака, Л., & Клімушев, В. (2024). Психологічна освіта і її вплив на формування успішних життєвих стратегій самореалізації. Наукові інновації та передові технології. Серія "Психологія", (6)34, 1578–1589.
4. Чуйко, О. В. (2013). Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях. Монографія. Київ: АДЕФ - Україна, 2013. 280 с.

**Валентина ДЗЮБА**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **РІВНІ ТА ФОРМИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Сучасний освітній простір вимагає міжпрофесійної взаємодії, яка забезпечує не лише академічну успішність здобувачів освіти, але й сприяє їхньому всебічному розвитку, емоційному благополуччю та соціальній адаптації. Особливої уваги потребує партнерська співпраця між соціальним педагогом, практичним психологом і класним керівником — фахівцями, чия щоденна діяльність суттєво впливає на якість шкільного середовища. Їхнє скоординоване партнерство має вирішальне значення для своєчасного виявлення та подолання освітніх, поведінкових або психоемоційних труднощів здобувачів освіти (Закон України «Про освіту»).

Міждисциплінарна співпраця в освіті – це організована взаємодія фахівців із різних галузей (соціального педагога, практичного психолога, класного керівника, логопеда, дефектолога тощо) для спільного вирішення освітніх, соціальних і психологічних завдань дитини. В її основі лежить модель «командного кейс-менеджменту», за якої кожен учасник команди приносить своє фахове бачення, але залишається відповідальним за виконання спільного індивідуального плану підтримки дитини.

Існує кілька типових моделей міждисциплінарної взаємодії:

- Ієрархічна модель — один фахівець координує процес, а інші долучаються за потребою;
- Клієнтоорієнтована модель — команда вибудовується навколо потреб дитини і її родини;
- Проблемно-орієнтована модель — команда формується для вирішення конкретної проблемної ситуації.

Ключові принципи міждисциплінарної співпраці включають:

- паритет ролей,
  - відкритість і довіру у передачі інформації,
  - комплексний підхід до вирішення проблем,
  - етичність і конфіденційність роботи з дитиною та її сім'єю
- (Гуменюк, 2022, С. 25-30).

Ролі основних фахівців у міждисциплінарній команді закладу загальної середньої освіти:

- Соціальний педагог: забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини, здійснює соціально-профілактичну роботу, координує взаємодію із соціальними службами.

- Практичний психолог: здійснює психодіагностику, проводить відновлювально-розвивальні програми, консультує суб'єктів освіти.

- Класний керівник: організовує виховний процес у класі, формує сприятливий психологічний клімат, координує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій дітей.

У закладі загальної середньої освіти соціальний педагог і класний керівник утворюють другу з трьох пар у так званій «тріаді підтримки», мета якої — забезпечити організаційно-виховний супровід учня та сприяти його успішній соціалізації в шкільному колективі. Соціальний педагог, завдяки своєму фокусу на зовнішніх чинниках, перш за все виявляє соціальні ризики: це можуть бути економічні труднощі сім'ї, відсутність стабільної підтримки вдома, стигма через особливі потреби дитини або випадки дискримінації. Для цього він проводить поглиблені соціально-педагогічні інтерв'ю з родиною, аналізує соціальний паспорт дитини та вивчає масштаби соціальних ресурсів громади — від роботи центрів соціальних служб до можливостей участі у позашкільних програмах.

Партнерська співпраця соціального педагога та практичного психолога у закладі загальної середньої освіти будується на чіткому розподілі ролей, спільному плануванні й узгоджених діях з метою всебічної підтримки дитини. Соціальний педагог фокусує увагу на зовнішньому соціальному середовищі дитини — сімейних обставинах, рівні соціальної адаптації та ресурсах громади, тоді як практичний психолог працює з її внутрішнім світом: емоціями, механізмами саморегуляції, комунікативними навичками (Гуменюк, 2022, С. 25-30).

У межах такої співпраці можна виокремити кілька рівнів взаємодії. На базовому рівні вона має епізодичний характер і зосереджена переважно на обміні загальною інформацією про стан або поведінку дитини. Наступний рівень — координаційний — передбачає систематичне планування заходів, спільні наради та обговорення індивідуальних потреб здобувачів освіти. Найвищим рівнем є інтегрована взаємодія, що реалізується у форматі міждисциплінарної команди, яка колективно визначає цілі, ухвалює рішення та несе спільну відповідальність за результати. Такий підхід є особливо ефективним у роботі з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах або мають особливі освітні потреби (Гуменюк, 2022, С. 25-30).

Кожен із учасників цієї команди виконує чітко визначені функціональні ролі. Соціальний педагог здійснює соціально-педагогічний супровід, аналізує соціальні ризики та координує взаємодію з органами

опіки, центрами соціальних служб і громадськими організаціями (Закон України «Про освіту»). Практичний психолог відповідає за психодіагностику, проводить корекційно-розвивальну роботу, а також індивідуальне консультування здобувачів освіти, батьків і вчителів (Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України). Класний керівник організує виховний процес, підтримує позитивну атмосферу в колективі та забезпечує комунікацію між здобувачами освіти, батьками та шкільною командою.

Для ефективної реалізації міжпрофесійної взаємодії необхідне належне нормативно-правове забезпечення. В Україні партнерська співпраця фахівців регламентується такими документами, як Закон України «Про освіту» та відповідні нормативні акти Міністерства освіти і науки України (Закон України «Про освіту»). Проте, на практиці така взаємодія часто залишається фрагментарною, з нерегулярною комунікацією між спеціалістами та відсутністю уніфікованих протоколів. У цьому контексті актуальною є потреба в розробці спільних інформаційних платформ, стандартизованих алгоритмів кейс-менеджменту, методик спільного аналізу випадків, а також у впровадженні супервізій і навчальних програм для розвитку міжпрофесійної компетентності.

Зарубіжний досвід підтверджує ефективність міждисциплінарних моделей, де команда підтримки функціонує як постійна структура в закладі освіти. Наприклад, у США, Великій Британії та Фінляндії подібні команди мають доступ до цифрових інструментів, чіткий розподіл функцій і формалізовану участь батьків як активних учасників процесу (Jacobs, 1989, P. 56-57). Такі практики можуть бути адаптовані в українському контексті з урахуванням наявних ресурсів та кадрового потенціалу (Darbellay, 2017, P. 47-60).

Отже, партнерська взаємодія соціального педагога, практичного психолога та класного керівника є стратегічною основою для формування якісного освітнього середовища. Її розвиток потребує не лише доброї волі фахівців, а й методичної підтримки, професійної підготовки, адміністративного сприяння та чіткого нормативного регламентування.

#### *Список використаних джерел*

1. Darbellay, F. (2017). Interdisciplinary and transdisciplinary research: Theory and practice. У R. Frodeman (Ред.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (с. 47–60). Oxford University Press.
2. Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ASCD.
3. Гуменюк, І. М. (2022). Міждисциплінарна співпраця фахівців в освітньому процесі: моделі та стратегії. *Соціальна педагогіка*, (2), 25–30.
4. Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Міністерство освіти і науки України. (2018). Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ від 22.05.2018 № 509. Київ.

**Інна ДУБОВА**, магістр психології,  
здобувачка освіти факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Євгеній ПРОКОПОВИЧ**,  
кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ПРЕДИКТОР РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ: ДИТИНСТВО ЯК ПЕРІОД РИЗИКУ**

Розлади харчової поведінки (РХП), зокрема анорексія, булімія та компульсивне переїдання, становлять актуальну загрозу психічному здоров'ю молоді. Проблема має яскраво виражений гендерний вимір: жінки страждають від РХП частіше, демонструючи вищі показники тривожності щодо тіла та харчування. Дослідження вказують на наявність глибинних зв'язків між особливостями гендерної соціалізації в дитинстві та формуванням девіантної харчової поведінки в юнацькому віці. Відтак, ранній період життя слід розглядати не лише як етап становлення особистості, а і як критичний період у формуванні ставлення до тіла, їжі та себе як гендерного суб'єкта.

У дитинстві закладаються базові уявлення про тіло, зовнішність, контроль та самоцінність. Гендерне виховання – система соціокультурних впливів, через які дитина засвоює прийнятні ролі, поведінкові сценарії та стандарти зовнішності – є одним з головних чинників цього процесу. У родині дівчат частіше орієнтують на зовнішність, стриманість, догляд за собою; хлопцям навпаки приписується контроль, сила, витривалість. Такі послання з дитинства формують відмінності в сприйнятті тілесності, здатності до інтуїтивного харчування та тілесного локусу контролю.

### **Дослідницькі результати**

У межах нашого дослідження, проведеного на вибірці з 160 юнаків і дівчат (18–25 років), було встановлено низку гендерно зумовлених особливостей харчової поведінки. Жінки частіше демонстрували високі показники за шкалами «дієтичне обмеження», «булімія» та «оральний контроль» (за методикою EAT-26), що узгоджується з науковими даними, які свідчать про більшу поширеність РХП серед осіб жіночої статі (Keski-Rahkonen & Mustelin, 2016).

Близько 15% жінок та 13% чоловіків отримали загальний бал EAT-26 понад 20, що свідчить про високий ризик РХП. У дівчат спостерігається

знижений рівень інтуїтивного харчування: вони рідше орієнтуються на сигнали голоду та ситості, частіше виявляють внутрішній конфлікт під час споживання їжі. Ці дані узгоджуються з гіпотезою Tylka (2006) про зв'язок між зниженою інтуїцією тіла та зовнішніми очікуваннями щодо жіночої тілесності.

Цікаво, що жінки частіше демонстрували високий рівень інтернального тілесного локусу контролю. Це означає, що вони відчують відповідальність за власне тіло, що в культурному контексті може виступати як позитивний чинник (автономія), але водночас і як тиск (гіперконтроль), що веде до розвитку перфекціонізму – одного з ключових предикторів анорексії (Fairburn et al., 2003).

Серед чоловіків спостерігається вища гармонія між тілом і харчуванням, більший рівень інтуїтивного прийому їжі, менша фіксація на контролі. Проте у фемінінних хлопців (відповідно до опитувальника Бем) зафіксовано підвищені показники орального контролю та загального ризику РХП. Цей результат підтверджує тезу про зростаючий соціальний тиск і на чоловіків щодо зовнішності, що відображає зміни в ідеалах маскуліності (Griffiths et al., 2014).

Крім того, у жінок із більш фемінінним профілем було виявлено нижчий рівень загального інтуїтивного харчування, що співпадає з ідеєю, що фемінінність (як соціальна установка) асоціюється з більшою вразливістю до зовнішнього оцінювання. Водночас, у жінок із маскулінінними рисами спостерігалася вища тілесна автономність та здатність до інтуїтивного харчування, що може трактуватись як захисний чинник.

Таким чином, наші результати підтверджують, що особливості харчової поведінки в юнацькому віці значною мірою є відображенням гендерної соціалізації, досвіду виховання та соціальних очікувань, які починають формуватися ще в дитинстві. Як вказує Arnow et al. (1995), дитячий досвід контролю, обмежень або похвали за зовнішність суттєво впливає на ставлення до тіла в підлітковому та юнацькому віці.

Захист прав дитини на здорове психічне і фізичне зростання передбачає врахування гендерних аспектів соціалізації. Досвід виховання в умовах жорстко регламентованих ролей, які наголошують на зовнішності, слухняності чи силі, може програмувати дитину на ризик формування поведінкових порушень у майбутньому. Врахування гендерно-залежних впливів дозволяє не лише діагностувати й лікувати розлади харчової поведінки, але й розробляти профілактичні заходи в системі освіти та соціальної підтримки. Шкільна психологічна служба, соціальні працівники та батьки повинні звертати увагу на патерни харчування, самосприйняття та тілесну автономію дітей уже в молодшому віці. Включення гендерно-чутливого підходу у виховання сприятиме формуванню здорової самооцінки та зниженню ризиків деструктивної поведінки в майбутньому.

Ранні практики гендерної соціалізації суттєво впливають на формування ставлення до тіла, контролю, харчування й себе як суб'єкта, що є основою розвитку РХП.

Висновки:

– Ранні практики гендерної соціалізації суттєво впливають на формування ставлення до тіла, контролю, харчування й себе як суб'єкта, що є основою розвитку РХП.

– Встановлено, що дівчата демонструють більш виражену симптоматику РХП, а фемінінні риси (в обох статей) корелюють із підвищеним ризиком порушень.

– Водночас маскуліні риси у жінок можуть бути захисним чинником, пов'язаним із тілесною автономією та інтуїтивним харчуванням.

– Особистісні чинники, як-от тілесний локус контролю, перфекціонізм чи чутливість до соціальної оцінки, часто формуються ще в дитинстві під впливом родинного й освітнього середовища.

– Гендерно-чутливий підхід у вихованні, шкільній психологічній службі та соціальних інтервенціях є важливим елементом профілактики порушень харчової поведінки та складовою захисту психічного здоров'я дітей.

*Список використаних джерел*

1. Arnow, B., Kenardy, J., & Agras, W. S. (1995). The Emotional Eating Scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by eating. *International Journal of Eating Disorders*, 18(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199507\)18:1<79::AID-EAT2260180109>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199507)18:1<79::AID-EAT2260180109>3.0.CO;2-V)
2. Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A “transdiagnostic” theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509–528. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00088-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00088-8)
3. Griffiths, S., Murray, S. B., & Touyz, S. (2014). Drive for muscularity and muscularity-oriented disordered eating in men: The role of set shifting difficulties and weak central coherence. *Body Image*, 11(4), 370–375. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.06.001>
4. Keski-Rahkonen, A., & Mustelin, L. (2016). Epidemiology of eating disorders in Europe: Prevalence, incidence, comorbidity, course, consequences, and risk factors. *Current Opinion in Psychiatry*, 29(6), 340–345. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000278>
5. Tylka, T. L. (2006). Development and psychometric evaluation of a measure of intuitive eating. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 226–240. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.226>

## **ПОЄДНАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ПІДЛІТКІВ**

У сучасних умовах поширення емоційних порушень серед підлітків особливої актуальності набувають інтегровані підходи, що поєднують психологічне консультування та арт-терапевтичні методи. Саме така синергія сприяє одночасному опрацюванню глибинних емоційних переживань і налагодженню конструктивної взаємодії з оточенням. Відомо, що підлітковий вік є сенситивним періодом у розвитку особистості, коли відбуваються значні когнітивні, фізіологічні та соціальні зміни (Магдисюк & Федоренко, 2022). У цей час підлітки можуть стикатися з підвищеним рівнем тривожності, депресивними реакціями та відчуттям ізоляції, посилюваними недостатнім розумінням із боку дорослих.

Психологічне консультування передбачає створення безпечного простору для аналізу власних почуттів і формування навичок емоційної саморегуляції. Згідно з Магдисюк і Федоренко, діалогова взаємодія в консультативній практиці дає змогу підліткам поступово усвідомити природу негативних емоційних станів і вибудувати нові способи реагування (Магдисюк & Федоренко, 2022). Особливе значення має емпатійний стиль спілкування психолога, що підтримує довіру й відкритість клієнта; це дає змогу підліткам озвучувати складні переживання без страху бути засудженими.

Друга складова інтегрованого підходу – арт-терапевтичні техніки, які полегшують вираження емоцій не лише через вербальні засоби, а й через творчість. Як зауважує Кудріна, мистецька діяльність (малювання, ліплення, створення колажів) допомагає трансформувати внутрішній конфлікт у символічну форму, що сприяє поступовому звільненню від накопиченої психоемоційної напруги (Кудріна, 2009). Творчий процес розкриває простір для самопізнання, оскільки підліток ніби «перекладає» невисловлені почуття в образи, водночас зберігаючи відчуття контролю. Особливо корисним такий підхід виявляється для дітей, які з різних причин уникають вербалізації власних труднощів.

Згідно з Мельничук та співавт., залучення арт-терапії має доведений корекційний потенціал у разі підвищеної тривожності та інших дисфоричних станів, оскільки дає підліткам відчуття безпеки та свободи самовираження (Мельничук та ін., 2022). При цьому поєднання

індивідуальних консультацій із груповими творчими вправами посилює соціальний аспект: колективна арт-терапія вчить конструктивно взаємодіяти з однолітками, обмінюватися досвідом і підтримувати одне одного в процесі подолання труднощів. Систематичність занять і послідовність висунутих завдань створюють умови для формування стійких позитивних змін у самооцінці й умінні керувати власними емоціями.

У межах інтегрованого підходу важливо враховувати особливості сімейної ситуації підлітка, адже домашнє середовище може суттєво посилювати або послаблювати ефекти психокорекції (Baumrind, 1991). Авторитетний стиль виховання, на протигагу авторитарному чи занедбаному, стимулює підлітка щиро ділитися переживаннями та відкрито експериментувати з новими конструктивними стратегіями поведінки. Тому з батьками чи опікунами також варто проводити консультації, щоб узгодити нові навички підлітка з їхніми виховними діями та уникнути конфліктів.

Позитивні результати досліджень Bhatt та колег підтверджують, що залучення родинних елементів до терапевтичного процесу розширює масштаби впливу арт-терапії та психологічного консультування на весь сімейний контекст (Bhatt et al., 2025). Коли батьки опановують навички емоційної підтримки, рівень тривожності й емоційних коливань у підлітків знижується швидше, а загальна якість стосунків у родині покращується. Таким чином, комплексна програма, що об'єднує індивідуальне консультування, арт-терапію та родинні консультації, дозволяє не лише усунути гострі негативні стани, а й закласти підґрунтя для стабільного психоемоційного розвитку молоді.

Отже, застосування психологічного консультування в комбінації з арт-терапевтичними заходами постає ефективним підходом для оптимізації емоційного стану підлітків. Завдяки створенню простору для вербального й невербального самовираження, розробці навичок рефлексії та емоційної регуляції, а також залученню сімейної підтримки, підлітки поступово зменшують прояви тривожності та депресії й підвищують упевненість у власних силах. Такий комплексний формат роботи дає змогу найповніше врахувати індивідуальні та сімейні чинники, сприяючи довгостроковому покращенню психічного благополуччя.

#### *Список використаних джерел*

1. Baumrind, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*. 1991. Vol. 11. P. 56-95.
2. Bhatt, S. et al. Soul Mandala, Art Therapy and Family Therapy in Managing Acute Stress Disorder in Adolescent: A Case Study. *International Journal For Multidisciplinary Research*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.35480>

3. Кудріна, А. В. Методи арт-терапії в практиці психологічного консультування. Психологічний журнал Міжнародного університету природи, суспільства і людини «Дубна». 2009.
4. Магдисюк, Л. І., Федоренко, Р. П. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк. 2022.
5. Мельничук, І. В., Асєєва, Ю. О., & Степанова, А. С. Арт-терапія як засіб корекції негативного психоемоційного стану у дітей дошкільного віку. Габітус: Вікова та педагогічна психологія. 2022. №. 35. С. 67-71.

**Тетяна ЗАХАРІНА,**  
докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ**

Актуальність дослідження проблеми резильєнтності фахівців соціальної сфери шляхом визначення стратегій підтримки в умовах соціальних криз зумовлена низкою об'єктивних чинників та сучасними соціальними кризами, які породжені російсько-українською війною. Здійснення професійної діяльності фахівцями соціальної сфери відбувається в умовах стресу, емоційного виснаження, професійного вигорання. Окреслене спонукає науковців та практиків до розроблення стратегій підтримки для фахівців соціальної сфери, що сприятимуть виробленню здатності адаптуватися до викликів, що перед ними постають, зберігаючи психологічну стійкість та можливість якісно та професійно надавати послуги різним клієнтським групам.

Дослідження окресленої нами проблеми важливо розпочати із теоретичного аналізу наукових праць, які висвітлюють проблему резильєнтності особистості і її підтримку в умовах криз. Отже, дослідженням проблеми резильєнтності займалися такі вітчизняні Л. Адаменко, К. Балахтар, І. Ващенко та закордонні Г. Бонанно (Bonanno), Л. Грант (Grant & Kinman, П. Макфадден (McFadden) науковці. Вчені досліджуючи порушену проблему здійснювали аналіз семантичного поля поняття «резильєнтність», окреслювали умови і фактори, які впливають на резильєнтність та інше.

Досить часто у зарубіжній науковій літературі поняття «резильєнтність» наділяють змістовними характеристиками поняття «відновлення» (Grant and Kinman, 2013; Rajan-Rankin, 2014). Науковці переконують, що «резилієнс передбачає відновлення після несприятливих ситуацій; звичайне емоційне функціонування може бути порушено, але відновлення відбувається швидко та повністю» (Tugade and Frederickson, 2004). Натомість інші вчені вважають, що резилієнс пов'язано із «здатність підтримувати стабільну рівновагу» (Bonanno, 2004, с. 20), а не відновлення та резилієнс як здатність до гнучкої та винахідливої адаптація до зовнішніх і внутрішніх стресорів.

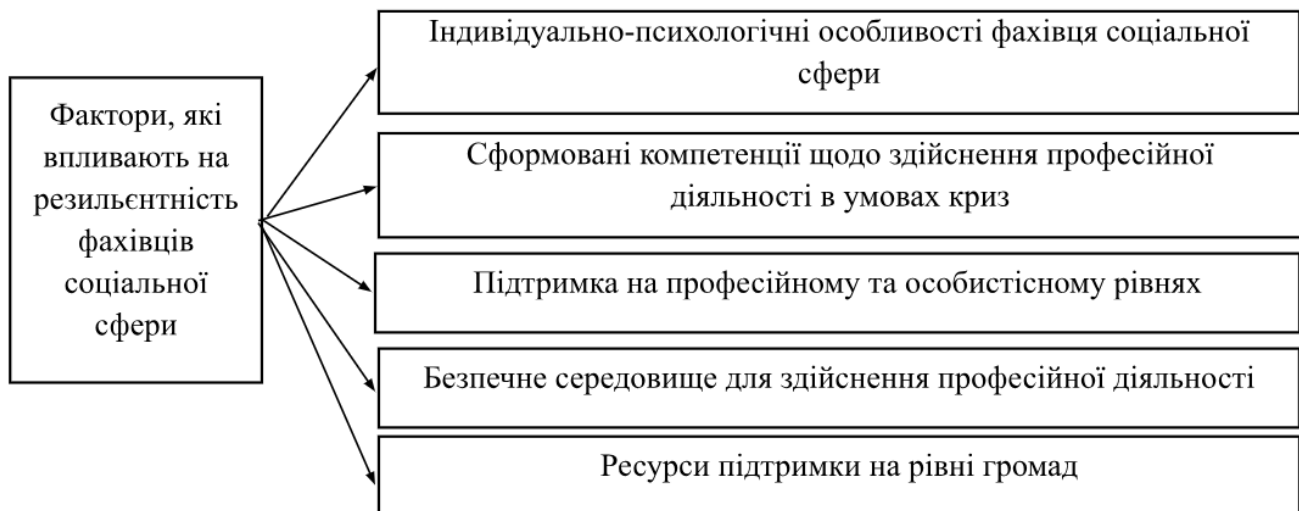
Здійснений теоретичний аналіз змістовного наповнення поняття «резильєнтність» сприяв уточненню даного поняття і розуміння його як здатність особистості відновлюватись після впливу зовнішніх і внутрішніх стресорів шляхом встановлення емоційної, психологічної рівноваги та

здатність вироблення адаптаційних механізмів до стресорів, які порушують життєдіяльність особистості. Щодо резильєнтності фахівців соціальної сфери то, на наше переконання, це не лише стійкість, але і здатність здійснювати професійну діяльність, зберігати мотивацію, емоційну стійкість, професійні цінності у кризових ситуаціях при здійсненні професійної діяльності з різними клієнтськими групами.

При розробленні стратегій підтримки соціальних працівників в умовах соціальних криз важливим є визначення факторів, які впливають на резильєнтність соціальних працівників. Науковці Л. Грант (Grant) та Дж. Кінман (Kinman) у своїх працях визначали фактори, які впливають на резильєнтність соціальних працівників: професійні фактори (вразливість до погроз і насильства; невизначеність роботи з клієнтами; емоційно виснажуюча робота; робота з травмою; середовище громадського контролю та недовіри) та організаційні фактори (велике навантаження; обмежені ресурси та відсутність підтримки; непідтримуюча організаційна культура; боротьба з бюрократією; зміна соціальної політики (Grant & Kinman, 2014).

У науковій праці «Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies» вчені визначили фактори ризику, які впливають на резильєнтність особистості при здійсненні професійної діяльності: конфлікт у трудовому житті (фактор ризику для психічного здоров'я, вигорання); перфекціонізм (фактор ризику для психічного здоров'я, вигорання та поганий баланс роботи та життя); відсутність співчуття до себе (низька самооцінка, неухважність і соціальна ізоляція (фактори ризику погіршення психічного здоров'я і вигорання); ті, хто вперше почав самостійну роботу, піддаються більшому ризику; вигорання та втома від співчуття. (Kinman & Grant, 2010).

Здійснений теоретичний аналіз наукових праць Л. Адаменко, К. Балахтар, І. Ващенко, Г. Бонанно (Bonanno), Л. Грант (Grant), П. Макфадден (McFadden), Тьюгабе (Tugade), В. Бреда (Breda), слугував основою для визначення факторів, які впливають на резильєнтність фахівців соціальної сфери в Україні (рис. 1).



**Рис. 1 Фактори, які впливають на резильєнтність фахівців соціальної сфери**

Проведений теоретичний аналіз поняття «резильєнтність» у контексті здійснення професійної діяльності фахівцями соціальної сфери, визначені фактори, які впливають на резильєнтність фахівців соціальної сфери сприяє розробленню стратегій підтримки фахівців соціальної сфери в умовах соціальних криз на трьох рівнях: особистісний, професійний, державний.

На особистісному рівні відбувається розвиток особистісної стійкості соціального працівника та зміцнення його психологічної стійкості. Стратегії підтримки полягають у:

- формуванні компетенцій необхідних для емоційного саморегулювання, розпізнавання причин професійного вигорання, навичок стрес-менеджменту;

- усвідомленості власних відчуттів, думок, самопочуття за допомогою практик майндфулнесу, використання методик стабілізації внутрішнього стану;

- розробленні алгоритму дій щодо власного плану підтримки, визначивши найбільш дієві власне для себе; пошук ресурсів для власної підтримки;

- користування послугами психолога;

- усвідомленості важливості роботи соціального працівника в умовах російсько-української війни.

На професійному рівні відбувається створення умов для ефективної роботи соціального працівника (безпечність, комфорт, сприятливе середовище у колективі). На професійному рівні нами визначено такі стратегії підтримки:

- приймати участь у супервізії з метою уникнення професійного вигорання;

- гнучкий графік роботи із використання різноманітних дистанційних технологій;

- розподіл професійних завдань відповідно до посадових обов'язків соціальних працівників;
- створення умов для підвищення кваліфікації соціальних працівників;
- проведення тренінгів з тимблдингу;
- створення умов для безпечного здійснення професійної діяльності.

Наступний рівень впровадження стратегій підтримки фахівців соціальної сфери - це державний, який полягає у створенні мережі підтримки соціальних працівників та створенні спільноти соціальних працівників. До стратегій підтримки ми віднесли:

- розроблення та впровадження національних програм психологічної реабілітації соціальних працівників, грантів на навчання, стажування;
- посилення ролі професійних об'єднань соціальних працівників;
- налагодження співпраці з громадськими інституціями щодо емоційної підтримки соціальних працівників;
- популяризація соціальної роботи, як важливої професії в умовах криз через інформування суспільства.

Отже, резильєнтність фахівців соціальної сфери в умовах криз розглядається нами не лише стійкість, але і як здатність здійснювати професійну діяльність, зберігати мотивацію, емоційну стійкість, професійні цінності у кризових ситуаціях при здійсненні професійної діяльності з різними клієнтськими групами. Визначені нами стратегії підтримки фахівців соціальної сфери в умовах соціальних криз сприяють формують резильєнтності, що є важливим в умовах соціальних криз при здійсненні професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Коун, О. М., & Мельничук, Т. І. (2023). *Резильєнс-довідник: практичний посібник*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
2. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
3. Grant, L., & Kinman, G. (2013). 'Bouncing back?' Personal representations of resilience of student and experienced social workers. *Practice*, 25(5), 349–366.
4. Grant, L., & Kinman, G. (2014). *Developing resilience for social work practice*. Macmillan International Higher Education.
5. Kinman, G., & Grant, L. (2010). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 40(4), 261–275. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq088>
6. Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У РОДИНАХ ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЬ З ПОЛОНУ**

Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні соціальні наслідки, зокрема наростання масштабів психотравматичних наслідків серед осіб, звільнених із полону, зокрема у формі посттравматичного стресового розладу. Пережитий полон часто стає не лише індивідуальною травмою, а й фактором дестабілізації всієї родини. Особливо вразливими в такій ситуації є діти, які можуть переживати вторинну травматизацію, демонструвати емоційні та поведінкові порушення. Водночас чинне законодавство України та міжнародні акти гарантують дитині право на безпечне середовище, розвиток і підтримку в умовах травматичного досвіду. Це зумовлює потребу у фаховому соціально-педагогічному супроводі таких родин. Саме тому соціально-педагогічний супровід таких родин є важливим інструментом для забезпечення права дітей на сімейне благополуччя.

Діти у родинах військових, які повернулися з полону, часто стикаються з глибокою емоційною нестабільністю, спричиненою травматичними переживаннями батьків. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який розвивається у ветеранів, суттєво змінює їхню поведінку, що, у свою чергу, створює тривожне і напружене середовище для дитини. Відомо, що такі діти можуть відчувати страх, тривожність, дратівливість або агресію, що є реакцією на невизначеність та емоційну напругу в сім'ї. Це явище частково пояснюється концепцією трансгенераційної травми — передачею травматичного досвіду від одного покоління до іншого через сімейні стосунки, поведінкові патерни та навіть на біологічному рівні (Transgenerational trauma, 2023). Трансгенераційна травма охоплює не лише усвідомлені переживання, але й несвідомі механізми, які можуть впливати на психіку дитини, формуючи у неї схильність до тривожності, порушень самооцінки і труднощів у регуляції емоцій. Таким чином, вторинна травматизація дітей стає серйозним фактором, який ускладнює їх психосоціальний розвиток і вимагає цілеспрямованої уваги з боку соціальних працівників.

Крім емоційних проблем, діти часто зіштовхуються із значними труднощами у навчанні та соціалізації. В умовах травматичного сімейного контексту вони можуть демонструвати порушення концентрації уваги, зниження мотивації до навчання, конфлікти з однолітками та соціальну

ізоляцію. Відсутність стабільного емоційного середовища заважає формуванню навичок спілкування і розвитку здорових міжособистісних стосунків. Це створює замкнене коло, коли психологічний дискомфорт посилює труднощі в навчанні, а невдачі в школі додатково поглиблюють емоційний стрес дитини (Гакман & Ткачик, 2025). Врахування цих особливостей є необхідною умовою для створення ефективних програм соціально-педагогічного супроводу, що спрямовані на підтримку дітей у сім'ях ветеранів, які пережили полон.

Фахівець із соціально-педагогічної підтримки відіграє ключову роль у забезпеченні емоційного благополуччя дитини у родинях військових, які повернулися з полону та мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Його завдання полягає у створенні сприятливого емоційного середовища, допомозі у подоланні тривожності, страхів і агресивних проявів, які виникають як реакція на сімейний стрес. Важливо супроводжувати адаптацію дітей у колективі, підтримувати формування соціальних навичок, підвищення самооцінки та розвиток конструктивної взаємодії з однолітками. Особлива увага приділяється своєчасному виявленню сигналів вторинної травматизації, що можуть проявлятися у поведінкових і емоційних проблемах (Bride & Figley, 2009).

Поряд із роботою безпосередньо з дітьми, здійснюється системна взаємодія з батьками, які мають ПТСР, оскільки травматичний досвід часто призводить до загострення сімейних конфліктів, порушення комунікації та емоційного відчуження у родині. Конфлікти та нерозуміння посилюють психологічний дискомфорт дітей і можуть сприяти посиленню вторинної травматизації. Фахівець виступає посередником у налагодженні ефективного діалогу між батьками та дітьми, допомагаючи усвідомити вплив травми на поведінку й емоції кожного члена сім'ї. Окрім цього, надається підтримка у формуванні навичок емоційної регуляції, адаптивної поведінки та конструктивного вирішення конфліктів. Такий міждисциплінарний та системний підхід сприяє не лише зменшенню сімейної напруги, а й відновленню довіри, стабільності та цілісності родинної системи — ключових чинників для створення безпечного середовища, необхідного для розвитку дитини (Коломієць & Івіна, 2024).

Враховуючи складність емоційних і поведінкових викликів у дітей із родин військових, фахівець застосовує різноманітні форми роботи, спрямовані на підтримку психоемоційного стану та соціальної адаптації. Це передусім індивідуальні консультації та систематичне спостереження, які допомагають своєчасно виявляти зміни в поведінці та настрої дитини. Особливу ефективність демонструють ігрова терапія та арт-техніки, що дозволяють безпечно виразити складні почуття та сприяють розвитку комунікативних навичок. Важливою є також тісна взаємодія з психологами, соціальними працівниками, педагогами та ветеранськими організаціями.

Групи підтримки для дітей військових створюють простір взаєморозуміння і допомагають долати почуття ізоляції. Не менш значущим є залучення шкільного середовища до комплексної підтримки, оскільки школа виступає ключовим середовищем соціалізації дитини (Dufynets, Shcherban, & Hoblyk, 2024).

Водночас, реалізація соціально-педагогічної підтримки дітей із травматичним досвідом часто стикається з низкою суттєвих перешкод. Однією з головних проблем є гострий дефіцит кваліфікованих фахівців, які мають спеціальні знання та навички для роботи з дітьми, що пережили травму війни, зокрема з симптомами посттравматичного стресового розладу. Брак підготовки педагогів і соціальних працівників призводить до того, що потреби таких дітей залишаються недостатньо задоволеними, а інтервенції — неефективними. Крім того, відсутність належної координації між різними відомствами і службами, які працюють із родинами ветеранів, ускладнює створення цілісної системи підтримки. Для повноцінного супроводу необхідна міжвідомча взаємодія, яка об'єднує зусилля освітян, психологів, соціальних працівників, медичних фахівців та громадських організацій. Важливо також забезпечити системне фінансування і ресурсне забезпечення таких програм, аби вони могли ефективно реагувати на складні потреби дітей і родин, допомагати їм у подоланні наслідків травматичного досвіду та сприяти відновленню їхнього сімейного благополуччя.

Враховуючи проаналізовані раніше виклики, труднощі та потенційні ресурси, стає очевидним, що підтримка дітей військових, які повернулися з полону, є не лише гуманітарною, а й стратегічно важливою задачею для держави. Забезпечення психоемоційного благополуччя цих дітей і їхніх родин сприяє зміцненню соціальної стабільності та є складовою національної безпеки на етапі реабілітації суспільства після воєнних дій. Соціально-педагогічна робота має бути системною, комплексною і чутливою до унікальних особливостей травматичного досвіду кожної сім'ї, з урахуванням індивідуальних потреб дітей і їхніх батьків. Лише завдяки інтегрованому і професійному підходу можна гарантувати право дітей на безпечне, підтримуюче середовище, що сприятиме їхньому гармонійному розвитку та соціальній адаптації.

#### *Список використаних джерел*

1. Bride, B. E., & Figley, C. R. (2009). Secondary trauma and military veteran caregivers. *Smith College Studies in Social Work*, 79(3-4), 314-329. <https://doi.org/10.1080/00377310903130357>
2. Dufynets, V., Shcherban, T., & Hoblyk, V. (2024). Post-traumatic stress in children as a result of war: Strategies for psychological support. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 30(1), 16-26. <https://doi.org/10.61727/ssppj/1.2024.16>

3. Transgenerational trauma. (2023). In *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Transgenerational\\_trauma](https://en.wikipedia.org/wiki/Transgenerational_trauma)
4. Гакман, А., & Ткачик, С. (2025). Якість життя та соціальна підтримка дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1). [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).22](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).22)
5. Коломієць, Т. В., & Івіна, М. Ю. (2024). Конфлікти в сім'ях військовослужбовців: теоретичні засади дослідження та практичні підходи до вирішення. *Вісник Київського політехнічного інституту. Соціальні науки*, 4(64), 112–125. [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.4\(64\).322677](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.4(64).322677)

## **ВПЛИВ ДУМСКРОЛІНГУ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДИХ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

У сучасному цифровому суспільстві феномен думскролінгу — компульсивного споживання переважно негативної інформації через соціальні медіа та онлайн-платформи — набуває особливої значущості як чинник, що суттєво впливає на психічне здоров'я молоді. В умовах України, де інформаційний простір насичений новинами про війну, ця проблема набуває критичного характеру для психологічного благополуччя молодого покоління.

Мета дослідження: встановити закономірності впливу думскролінгу на психічне здоров'я молодих дорослих, ідентифікувати фактори, що визначають схильність до цього феномену, та з'ясувати механізми його взаємодії з особистісними характеристиками в контексті сучасного цифрового середовища

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація наукової літератури); емпіричні (психометричне тестування з використанням валідизованих опитувальників — Опитувальника думскролінгу (DQ-12), Шкали сприйнятого стресу (PSS-10), Шкали генералізованого тривожного розладу (GAD-7), Опитувальника здоров'я пацієнта (PHQ-9), Короткого п'ятифакторного опитувальника особистості (TIPI), авторської анкети); математико-статистичні (описова статистика, кореляційний аналіз за Спірменом, лінійний регресійний аналіз, критерій Крускала-Уолліса).

Дослідницька вибірка становила 79 молодих дорослих віком від 18 до 35 років ( $M = 25,1$ ;  $SD = 4,3$ ), серед яких 52 жінки (65,8%) та 27 чоловіків (34,2%).

Результати дослідження. Теоретичний аналіз сучасної літератури дозволив концептуалізувати думскролінг як багатовимірний психологічний феномен, що формується на перетині біологічних, психологічних, соціальних та технологічних факторів. Дослідження показують, що проблематичне використання смартфонів тісно пов'язане з симптомами тривоги та депресії (Elhai et al., 2021), а тенденції зростання тривожності серед молодих дорослих у період 2008-2018 років підкреслюють актуальність цієї проблеми (Goodwin et al., 2020).

Встановлено три основні етапи генезису поняття: дослідження впливу телевізійних новин (1970-1990-ті), формування інформаційних бульбашок в інтернет-ЗМІ (2000-2015), сучасний етап алгоритмізації контенту в соціальних мережах (з 2015 року). Дослідження ролі медіа у поширенні гострого стресу підтверджують негативний вплив надмірного споживання новин на психічне здоров'я (Holman et al., 2020).

Розроблено комплексну типологію думскролінгу за чотирма критеріями: інтенсивністю (епізодичний, систематичний, компульсивний), мотивацією (інформаційний, емоційний, соціальний, екзистенційний), контентом (новинний, соціально-мережевий, спеціалізований) та когнітивними патернами (румінативний, катастрофізуючий, пошуковий).

Емпіричне дослідження виявило значну поширеність думскролінгу серед молоді: 54,4% респондентів демонструють помірний рівень цього явища. Підтверджено наявність статистично значущих позитивних кореляцій між інтенсивністю думскролінгу та показниками психічного неблагополуччя, зокрема найсильніший зв'язок виявлено з тривогою ( $r = 0.512$ ,  $p < .001$ ). Регресійний аналіз показав, що думскролінг пояснює 30,3% варіативності рівня тривоги серед молодих дорослих, що узгоджується з результатами досліджень негативного впливу надмірного споживання інформації на емоційний стан користувачів (Kross et al., 2021).

Виявлено ключові особистісні предиктори схильності до думскролінгу: низький рівень емоційної стабільності ( $r = -0.415$ ,  $p < .001$ ) та низька відкритість новому досвіду ( $r = -0.307$ ,  $p < .01$ ), що підтверджує зв'язки між особистісними характеристиками та проблематичним використанням цифрових технологій (Sharma et al., 2022). Водночас спростовано поширене припущення про прямий зв'язок між частотою використання соціальних мереж та рівнем думскролінгу ( $p = 0.460$ ), що підкреслює важливість якісних, а не кількісних аспектів взаємодії з інформацією.

Висновки. Дослідження підтверджує актуальність проблеми думскролінгу для психічного здоров'я молодих дорослих та надає конкретні емпіричні дані для розробки науково обґрунтованих підходів до її вирішення. Виявлені закономірності мають практичне значення для розробки діагностичних протоколів ідентифікації груп ризику серед молоді, створення цільових профілактичних програм та психокорекційних інтервенцій, спрямованих на мінімізацію негативного впливу думскролінгу. Результати можуть бути використані для формування програм медіаграмотності в освітніх закладах та розробки рекомендацій щодо здорового інформаційного споживання в умовах сучасного цифрового середовища.

В українських реаліях, насичених війсьними новинами, думскролінг набуває специфічних характеристик "інформаційного марафону

виживання", що потребує розробки контекстуально релевантних інтервенцій для підтримки психічного здоров'я молоді.

*Список використаних джерел*

1. Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2021). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 287, 145-166. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.016>
2. Goodwin, R., Weinberger, A. H., Kim, J. H., Wu, M., & Galea, S. (2020). Trends in anxiety among adults in the United States, 2008-2018: Rapid increases among young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 130, 441-446. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.08.014>
3. Holman, E. A., Thompson, R. R., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2020). Media's role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(37), 23019-23025. <https://doi.org/10.1073/pnas.1316265110>
4. Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C. K., Jonides, J., & Ybarra, O. (2021). Social media and well-being: Pitfalls, progress, and next steps. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(1), 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.005>
5. Sharma, A., Sharma, R., & Khandelwal, U. (2022). What is doomscrolling? Scale development and associations with personality, psychological distress, social media use, and current events. *Psychology of Popular Media*, 11(4), 447-459. <https://doi.org/10.1037/ppm0000368>

**Антоніна КОНОНЧУК,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

**Світлана ХЛЄБІК,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

## **ПАТРОНАТ НАД ДИТИНОЮ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА**

На сьогодні в Україні почала активно впроваджуватися і розвиватися соціальна послуга – послуга патронату над дитиною, яка передбачає тимчасовий догляд та виховання дітей в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, батьками або особами, що їх замінюють, складних життєвих обставин; та /або на період прийняття рішення про набуття дитиною статусу сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та визначення форми її влаштування (Кабінет Міністрів України, 2021). Соціально-економічні виклики роблять цю послугу вкрай необхідною. Слід зазначити, що довготривалий і складний шлях її становлення ускладнився воєнною дійсністю та потребою подолання травм, заподіяних війною дітям і їх батькам. Вона не лише допомагає реагувати на кризу в сім'ї ще на ранньому етапі, а й дозволяє дітям уникнути травми інституціоналізації, зберегти родину та захистити дитину.

Історія впровадження послуги патронату над дитиною була розпочата Партнерством «Кожній дитині» у співпраці зі службами у справах дітей Київської міської та Київської обласної державних адміністрацій за підтримки Всесвітнього дитячого фонду (Швеція) та Міністерства соціальної політики України, які у 2009 році реалізували проєкт «Сімейний патронат: запровадження кращих практик альтернативного догляду дітей, які тимчасово залишилися без батьківського піклування» (Партнерство «Кожній дитині», n.d.; Міністерство соціальної політики України, n.d.). З точки зору інноваційності теорії і практики, а також отриманих результатів, цей проєкт можна цілком визначити як соціальний експеримент. Мета проєкту полягала у зменшенні рівня інституалізації дітей, які потрапили в складні життєві обставини або залишилися без батьківського піклування, шляхом запровадження механізму термінового реагування та послуг сімейного патронату. Одне із завдань цього проєкту передбачало розробку і впровадження нової послуги альтернативного догляду дітей, які з певних причин тимчасово залишились без батьківської опіки та особливо для дітей раннього віку та їх сімей. Тоді спільно з органами місцевого самоврядування в м. Бровари Київської області було створено першу в Україні патронатну

сім'ю. У 2010 році до впровадження інноваційної практики долучилося м. Біла Церква. З 6 листопада 2012 року розпорядженням Голови Київської міської державної адміністрації було розпочато надання послуг сімейного патронату в м. Києві. Всього за період 2009–2013 роки було створено 3 патронатні сім'ї, а до 2015 року додалося ще дві. Станом на перше березня 2015 року було констатовано результати проведеної роботи. Так, 66 дітей було влаштовано у патронатні сім'ї протягом 2010–2015 рр. У результаті діяльності патронатних сімей 18 дітей повернулися до власних біологічних батьків, 21 дитина була усиновлена, 6 дітей знаходилися під тривалою опікою, 1 дитина влаштована під опіку дядька, 13 дітей влаштовані до прийомних сімей та ДБСТ, 7 продовжують перебувати у патронатних сім'ях, поки вирішується їх ситуація (Партнерство «Кожній дитині», n.d.).

Позитивні результати діяльності патронатних сімей заклали ґрунтовні науково-методичні основи для подальшого розвитку послуги патронату над дитиною на наступне десятиліття. Про це свідчить той факт, оприлюднений на сайті Міністерства соціальної політики України 15 травня 2025 року, де вказується, що кількість патронатних родин в Україні у 2025 році сягнула 500. Вже 500 патронатних вихователів разом зі своїми помічниками опікуються майже тисячею дітей, які з тих чи інших причин не можуть бути з біологічними сім'ями. На початку 2024 року в громадах працювало менше 300 патронатних вихователів. У них на тимчасовому вихованні перебувало 638 дітей (Міністерство соціальної політики України, n.d.).

Залученню нових сімей сприяли зміни в умовах праці вихователів і проєкт «Родина для кожної дитини: розвиток сімейного патронату» (2025). У липні минулого року Міністерство соціальної політики збільшило оплату праці патронатних вихователів, запровадило оплачувану відпустку, можливість вихователю мати оплачуваного помічника не з-поміж членів родини. На сьогодні послуга патронату є у 295 громадах. У 119 з них вона з'явилася вперше – за час реалізації проєкту. Лідерами за кількістю новостворених патронатних родин є Хмельницька, Чернігівська, Черкаська, Житомирська та Дніпропетровська області (Міністерство соціальної політики України, n.d.). Так, з січня по травень 2025 року 42 % дітей після перебування у патронатних родин змогли повернутися до своїх батьків, а ще 44 % – знайшли нові сім'ї через опіку, усиновлення, прийомні сім'ї та ДБСТ. Патронат – це можливість зберегти сім'ю для дитини і зростати дітям і сім'ї. Ця позитивна тенденція має посилюватися.

Послуга патронату над дитиною на сьогодні впроваджується у практику соціальної роботи Ніжинської територіальної громади Чернігівської області. Так, станом на 01.05.2025 року в Ніжинському районі цю послугу надають дев'ять патронатних родин (м. Бахмач – 2/2, м. Борзна – 3/5, Талалаївська ТГ – 1/1, Комарівська ТГ – 2/3, Батуринська ТГ – 1/1), в яких влаштовано 12 дітей, що опинилися в складних життєвих обставинах.

На обліку служб у справах дітей Ніжинського району на сьогодні перебуває 292 дітей в складних життєвих обставинах. Незважаючи на щоденну клопітку профілактичну роботу з батьками, кожна дитина з цих сімей перебуває в зоні потенційного ризику вилучення з родини. Тому нагальна потреба у створенні нових патронатних родин залишається актуальною.

Таким чином, на сьогодні можна констатувати тенденцію до поширення послуги патронату над дитиною. Цьому сприяє, зокрема, і низка нормативно-правових документів: Сімейний кодекс України (Верховна Рада України, 2002), Закон України «Про охорону дитинства» (2001), Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною» (Кабінет Міністрів України, 2021), «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо надання послуги патронату над дитиною» (Кабінет Міністрів України, 2024) та ін. Згідно зі ст. 252 Сімейного кодексу України, патронат над дитиною трактується як тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин (Верховна Рада України, 2002). А сім'я патронатного вихователя – це сім'я, в якій за згоди всіх її членів повнолітня особа, яка пройшла спеціальний курс підготовки, виконує обов'язки патронатного вихователя на професійній основі (Верховна Рада України, 2002). Термін перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя може бути 3 місяці, але коли є обставини, що обґрунтовують необхідність і доцільність перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя триваліший термін, орган опіки та піклування може його продовжити до шести місяців (Кабінет Міністрів України, 2024). У той час як дитина, що потребує захисту, тимчасово виховується у професійній патронатній сім'ї, соціальні працівники разом з іншими фахівцями допомагають рідним батькам дитини долати складні життєві обставини, а де це можливо – шукають дитині нову сім'ю.

Як зазначено у «Порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя», метою патронату над дитиною є забезпечення захисту прав дитини, яка через складні життєві обставини тимчасово не може проживати разом із батьками або іншими її законними представниками, надання їй та її сім'ї послуг, спрямованих на реінтеграцію дитини у сім'ю або надання дитині відповідного статусу для прийняття відповідних рішень з урахуванням найкращих інтересів дитини щодо забезпечення її права на виховання у сім'ї або в умовах, максимально наближених до сімейних (Кабінет Міністрів України, 2021). Відповідно змістове наповнення послуги передбачає здійснення заходів щодо захисту та забезпечення права на догляд, виховання у безпечному та сприятливому сімейному середовищі, а також

взаємодію та професійний рівень працівників соціальної сфери щодо підтримки вразливих сімей.

Також даний документ окреслює компетенції патронатного вихователя, оскільки це унікальна для України професія. Зокрема, чітко визначає, хто може бути патронатним вихователем, які вимоги до його спеціальної підготовки, професійні обов'язки та коло партнерської взаємодії з членами міждисциплінарної команди (Верховна Рада України, 2002; Кабінет Міністрів України, 2024).

Таким чином, послуга патронату над дитиною перебуває у стані активного розвитку, засвідчила свою високу ефективність у збереженні родини для дитини і тим самим забезпеченні права кожної дитини зростати і розвиватися у безпечному й сприятливому сімейному середовищі.

#### *Список використаних джерел*

1. Верховна Рада України. (2002, 10 січня). Сімейний кодекс України № 2947-III [Family Code of Ukraine No. 2947-III]. [https://kodeksy.com.ua/simejniy\\_kodeks\\_ukraini.htm](https://kodeksy.com.ua/simejniy_kodeks_ukraini.htm)
2. Кабінет Міністрів України. (2021, 20 серпня). Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною: Постанова № 893 [Some issues of protecting the rights of the child and providing the service of child patronage: Resolution No. 893]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-p>
3. Кабінет Міністрів України. (2024, 30 травня). Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо надання послуги патронату над дитиною: Постанова № 633 [On amending some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the provision of the child patronage service: Resolution No. 633]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/633-2024-p>
4. Міністерство соціальної політики України. (n.d.). Кількість патронатних сімей в Україні сягнула 500. Ці родини рятують дітей від інституційних закладів [The number of patronage families in Ukraine has reached 500. These families save children from institutional care]. <https://www.mps.gov.ua/press-center/news/kilkist-patronatnykh-simey-v-ukrayini-syahnula-500.-tsi-rodyny-ryatuyut-ditey-vsd-instytutitsiynykh-zakladiv>
5. Партнерство «Кожній дитині». (n.d.). Офіційний вебсайт [Official website]. <http://www.p4ec.org.ua>

## **СТРЕС ВІЙНИ ТА СІМЕЙНІ РОЛІ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ДЛЯ ДИТИНИ**

Війна є одним з найпотужніших стресогенних факторів, що кардинально змінює звичний порядок життя сім'ї. Особливо значущими стають зміни в сімейних ролях, які впливають на психологічне благополуччя дитини, визначаючи її подальший емоційний та соціальний розвиток. Зміни в сімейних ролях і їх вплив на дітей в умовах війни є недостатньо дослідженими, що зумовлює актуальність цієї теми.

Мета роботи. Проаналізувати особливості впливу стресу війни на сімейні ролі та визначити потенційні психологічні наслідки таких змін для дитини.

Сімейні ролі – це узгоджені та усталені моделі поведінки, які визначають функції, очікування та відповідальність кожного члена родини. Olson та DeFraim (2000) визначають, що сімейні ролі включають такі основні функції як виховання дітей, забезпечення фінансової та емоційної стабільності, захист та соціалізація. В умовах війни ці ролі зазнають суттєвих змін, часто руйнуються або перевантажуються. Наприклад, мати може взяти на себе роль головного годувальника і захисника через відсутність батька, який перебуває на фронті, а діти можуть перебирати роль емоційної підтримки матері, що суттєво перевищує їхні вікові можливості та психологічні ресурси.

За Джоном Боулбі (Bowlby, 1951), стабільна та безпечна прив'язаність є критичною умовою для психічного здоров'я та нормального емоційного розвитку дитини. Війна створює умови постійної загрози і нестабільності, порушуючи прив'язаність між батьками і дітьми, що може спричинити тривожні розлади, втрату почуття безпеки, розвиток почуття безпорадності і підвищену вразливість до психічних травм.

Ізабель Фільоза (Filliozat, 2018) підкреслює, що здатність батьків до емоційної регуляції має вирішальне значення для психічного стану дитини. В умовах хронічного стресу війни, батьки часто не в змозі ефективно керувати власними емоціями, що призводить до емоційної ізоляції дитини, її почуття покинутості, зниженої самооцінки та виникнення депресивних симптомів.

Філіп Зімбардо (Zimbardo, 2008) наголошує, що стресові події здатні докорінно змінити сприйняття соціальних ролей і поведінку людей,

посилюючи ризики розвитку агресивності, депресивних та тривожних розладів як у дорослих, так і в дітей.

Олег Романчук (2021) у книзі «Сім'я, що зцілює» стверджує, що саме атмосфера любові, прийняття та підтримки всередині родини є запорукою емоційного відновлення дитини після психотравмів. Автор підкреслює, що сім'я здатна бути джерелом зцілення навіть у найбільш кризові періоди, за умови, що дорослі самі знаходяться в контакті зі своїми почуттями та здатні підтримувати дитину без осуду й тиску.

На моє переконання, ключовими психологічними наслідками для дитини в умовах воєнного стресу є не лише порушення прив'язаності до батьків і формування надмірної відповідальності, але й системна втрата довіри до світу як безпечного місця. Сьогодні в Україні тисячі дітей зростають у середовищі, де домінують тривога, нестабільність та відсутність передбачуваного майбутнього. Особливо критичною є ситуація в сім'ях, де батьки перебувають у стані власної травматизації та не здатні емоційно "бути присутніми".

Часто батьківські ролі порушуються не лише через фізичну відсутність (виїзд, мобілізація, смерть), а й через психологічну неспроможність відповідати на базові емоційні потреби дитини. Діти починають виконувати «дорослі» функції — підтримувати маму, дбати про молодших братів і сестер, пригнічувати власні страхи, щоб не "створювати проблем". Це — типова ситуація прихованого емоційного вигорання дитини, яку ще не вміють діагностувати більшість вітчизняних педагогів і фахівців.

Також відзначається помітна фрагментація соціальних зв'язків: переміщені діти втрачають рідне середовище, звичні форми підтримки — школу, друзів, родичів. Це поглиблює їхню емоційну ізоляцію, викликає регресивну поведінку або навпаки — гіперзрілість.

Пропозиції. Усвідомлюючи ці загрози, вважаю за необхідне переорієнтувати систему підтримки дітей у кризі з індивідуального підходу до родинного, де одночасно працюють із дитиною та її найближчим оточенням.

Пропоную:

На державному рівні — створення міжвідомчих "центрів психологічної роботи в умовах війни" у кожному регіоні, що надають цілісну підтримку: психологічну, соціальну, юридичну, освітню. Вони мають включати роботу з батьками щодо повернення до ролей «опори» та побудови стабільної прив'язаності, навіть в умовах загроз.

На рівні громад — підтримка проєктів родинного наставництва для сімей у кризі: досвідчені сім'ї з відповідною підготовкою можуть супроводжувати переміщених або вразливих дітей і батьків, створюючи спільноти безпечного дорослішання.

На інституційному рівні (дитячі садки, школи) — впровадження психологічного кейс-менеджменту: установа не лише виявляє дитину з проявами стресу, а й супроводжує її та родину протягом усього періоду адаптації.

У фаховій освіті — включення до навчальних програм педагогів і психологів модулів з психотравми, вторинної травматизації батьків та практик відновлення ролей у сім'ї.

У культурі суспільства — формування нового образу сильної родини: не через “витримали все мовчки”, а через здатність просити допомогу, бути емоційно живими, підтримувати себе і близьких.

В умовах війни формування культури психологічної підтримки в Україні набуває особливої важливості. Національна програма ментального здоров'я «Ти як?», ініційована першою леді Оленою Зеленською, спрямована на створення системи якісних та доступних послуг у сфері психічного здоров'я, а також на розвиток культури піклування про ментальне здоров'я. Програма охоплює різні міністерства та відомства, забезпечуючи міжвідомчу координацію та інтеграцію психічного здоров'я в усі сфери життя суспільства.

Крім того, в Україні діють численні ініціативи та ресурси, спрямовані на надання психологічної допомоги населенню. Наприклад, платформа «Розкажи мені» надає безкоштовну онлайн-психологічну підтримку, застосунок MARTA створений для ветеранів та їхніх родин, містить освітні матеріали і вправи для самопомоги. Ці ініціативи сприяють формуванню культури психологічної підтримки на всіх рівнях суспільства, зменшуючи стигматизацію психічних розладів та заохочуючи громадян звертатися за допомогою у разі потреби.

Стрес війни кардинально змінює сімейні ролі, суттєво впливаючи на психологічне здоров'я дитини. Комплексна підтримка сімей, яка включає психотерапію, освіту і формування громадських ініціатив, є ключовою умовою для успішного подолання негативних наслідків воєнного часу, а також може сприяти менш кризовому проживанню усіх подій, які відбуваються.

#### *Список використаних джерел*

1. Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
2. Filliozat, I. (2018). *Understanding Children's Emotions*. London: Piatkus Books.
3. Olson, D. H., & DeFrain, J. (2000). *Marriage and the Family: Diversity and Strengths*. Mayfield Publishing Company.
4. Zimbardo, Ph. (2008). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. Random House.
5. Романчук, О. (2021). *Сім'я, що зцілює*. Львів: Свічадо.

**Аліна КУШПІЛЬ**, здобувачка освіти  
за ОНП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Олена ЧУЙКО**,  
докторка психологічних наук, професор,  
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СТРАХ «НЕРЕАЛІЗАЦІЇ» У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ФАХУ У КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Наша країна переживає соціально-економічні труднощі, зумовлені військовими діями, які мали початок з лютого 2022 року. Повномасштабна війна вплинула на всі сфери життя українців – економічну, продовольчу, освітню, особистісну, професійну та інші.

У цей період складним є питання здобуття освіти, і зокрема професійного самовизначення, адже відповідно до умов великої концентрації соціальних труднощів в нашій державі і збільшуються вимоги до особистісного й професійного потенціалу майбутнього молодого спеціаліста. У цьому сенсі особлива увага звернена до фахівців соціономічного фаху, адже саме на їх плечі лягає важлива роль турботи збереження психічного здоров'я населення, надання психосоціальної підтримки, подолання травм війни, що вимагає від них стійкості і ресурсності. Дослідниця О.В. Чуйко зауважує, що фахівці соціономічного фаху здатні вирішувати проблеми особистості на різних рівнях її функціонування, ними є психолог, соціальний педагог, фахівець із соціальної роботи, вчитель та ін. (Чуйко, О. В. 2013). Вони є фахівцями, професійна діяльність яких спрямована на безпосередню взаємодію по типу «людина-людина» та зміни в суспільстві, які стали нагальними в нелегкий час українців.

На мою думку, це є універсальні спеціалісти у тому сенсі, що від них залежить добробут і стан нашої держави, адже вони зосереджені на вирішенні проблем і труднощів людей, які у ній живуть.

Соціальні процеси впливають на становлення молоді, її світоглядні позиції і ціннісні орієнтири, зокрема на її професійне самовизначення.

Загалом існує декілька трактувань понять професійного самовизначення. Зокрема, А. Маслоу розглядає проблему самовизначення, вживаючи термін «самоактуалізація». На його думку, потреба в самоактуалізації власних потреб і можливостей властива психічно здоровій людині. За його теорією, це проявляється у прагненні до самовдосконалення,

самореалізації та намаганні реалізувати себе у важливій справі (Ошуркевич, Н. О. 2018).

М. Гінзбург визначає самовизначення вже не як власну потребу, а потребу суспільства. На його думку, це зумовлено особливістю психічного розвитку людини і пов'язано з потребою в самореалізації, яка найбільше зосереджена в юнацькому віці.

Г. Костюк розглядає професійне самовизначення як цикл, який формується протягом кількох вікових етапів, починаючи з дошкільного періоду. З цією думкою погоджується і Д. Закатнов, який вважає, що «професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а триває впродовж усього активного життя людини» (Закатнов, Д.О. 2012). Дослідник аргументує це тим, що для особи характерна зміна професійної діяльності у процесі власного життя.

Професійне самовизначення спрямовує молоду особистість приймати рішення щодо свого майбутнього працевлаштування. Професор Л. Харвей визначає можливість працевлаштування як здібність випускника отримати бажану роботу, звертаючи увагу, що отримання роботи не має бути головною ціллю за підготовку до роботи. Можливість працевлаштування, зазначає Л. Харвей, – це не набір навичок, а діапазон досвіду та атрибутів, отриманих в результаті навчання на більш високому рівні, тому, працевлаштування – це не наслідок, а сам процес навчання (Harvey, L. 2002).

Цей дослідник також визначає цікаве поняття як «Employability», що представляє безперервний процес освіти, адже після працевлаштування випускник не повинен припиняти навчатись. Таким чином, йдеться про формування такого спеціаліста, який в процесі виробничої діяльності буде здатний проявити себе в різних ролях, як консультант, експерт, генератор ідей та арбітр одночасно. Ці всі функції, на мою думку, більшою мірою характерні саме для соціономічних професій.

Для нинішнього українського суспільства характерним є те, що після отримання диплому молоді спеціалісти не завжди мають змогу знайти роботу за спеціальністю, а саме таку, яка б задовольняла їхні бажання та амбіції. Сьогодні на деякі професії у нашій державі попит малий, а пропозицій доволі багато. Прикрим є той факт, що після здобуття вищої освіти або у період навчання значна кількість українських здобувачів освіти не працюють відповідно своєї спеціальності, а намагаються реалізувати себе в інших, доступних сферах діяльності.

До відома, за словами ексміністра освіти і науки Сергія Шкарлета: «понад половина українців працюють не за фахом, при цьому іноді шукаючи професію своєї мрії все своє життя». Такий висновок він зробив під час презентації підсумків роботи Міністерства освіти і науки у 2021 році.

Отже, розуміючи можливий неуспіх у пошуках роботи здобувачі освіти ще до отримання кваліфікації починають переживати за своє майбутнє. Ці

переживання доволі часто переростають в страх. Цей страх ми пов'язуємо зі страхом професійної нереалізації.

За відомостями громадської спілки «Освіторія» - лише 40% українців працюють за спеціальністю. Причинами зміни професії є проблеми з пошуком роботи або відсутність кар'єрних перспектив.

Ще одне ґрунтовне дослідження ситуації працевлаштування за спеціальністю в Україні проводила компанія The Point (онлайн-журнал сайту Робота.юа). Так, станом на травень 2018 року лише 42% українців працюють за отриманою ними спеціальністю, 33% взагалі ніколи за фахом не працевлаштувалися, а 18% вирішили піти зі своєї сфери.

Причинами такої динаміки компанія The Point вказала наступні:

- робота за спеціальністю переважно не є фінансово привабливою;
- знайти роботу за фахом дуже важко, обраний сегмент ринку праці перенасичений;
- отриманий фах не подобається людині;
- побудувати кар'єру в своїй сфері досить складно;
- робота за спеціальністю передбачає високий рівень стресу.

Таким чином, окрім фінансової сторони та відсутності кар'єрного росту, ми можемо визначити ще один із аспектів непрацевлаштування за своє спеціальністю, яким є психологічні труднощі. Вони, у свою чергу, можуть бути пов'язані з першою роботою. Адже перша серйозна робота — це відчутний стрес для молодого організму.

Ця складність пошуку першого місця працевлаштування прописана у Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2021). А саме у шостій частині другого розділу «економічна безбар'єрність» зазначено про «низький рівень забезпеченості першим робочим місцем» та про низький рівень професійної орієнтації щодо потрібних навичок для працевлаштування (навички складання співбесіди, написання резюме, цифрова та фінансова грамотність). Таким чином, молодим людям важче влаштуватися на першу роботу через певний бар'єр відсутності необхідного досвіду діяльності та самопредставлення. На цей чинник накладаються ще психологічні труднощі, які характерні для здобувачів освіти соціономічних професій, чий фах спрямований на безпосередню співпрацю по типу «людина-людина». Відсутність навичок та умінь роботи з клієнтами для представників цих професій викликає сумніви і страх, що стають потенційною причиною не працевлаштування за своєю спеціальністю.

Вивчаючи питання професійної нереалізації, варто також звернути увагу на територіальні відмінності поширення та популярності психологічних послуг. Наприклад, досвід країн Європейського Союзу та США

представляє значні відкриття, дослідження у соціальній сфері, що підвищують якість та поширення надання психологічних послуг. Порівнюючи ситуацію на територіях колишнього Радянського Союзу, то поширення і стабільне становище психологічних послуг тільки формується, вивчаються і проваджуються іноземні практики. Такий стан речей посилює страх в українських здобувачів освіти щодо майбутньої професійної нереалізації як представника соціономічного фаху. Даний вид професійного страху можна віднести до страху майбутнього, який час від часу переслідує майже кожну людину, особливо у період юності.

Отже, страх та труднощі професійної нереалізації є доволі серйозним та частим випадком серед здобувачів освіти різних спеціальностей, а особливо тих професій, які спрямовані на безпосередню взаємодію з людьми. Такі професії в Україні перебувають у процесі розвитку та за умов воєнного часу попит на них стає особливо затребуваним.

#### *Список використаних джерел*

1. Harvey, L. (2002) On employability. Available at <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveyonemp.pdf> (accessed 22 April 2024).
2. Закатнов, Д.О. (2012) Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія Project Report. Педагогічна думка, м.Київ, Україна.
3. Ошуркевич, Н. О. (2018) Генеза та сутнісний зміст професійного самовизначення особистості. Педагогічний процес: теорія і практика, (Вип. 4 (63), 43-49.
4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text> (дата звернення: 24.04.2024).
5. Чуйко, О.В. (2013) Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: монографія. Київ: АДЕФ-Україна.

**Тетяна ЛАВРЕНЮК**, здобувачка освіти  
за ОНП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Марина ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ШПИТАЛІ**

В умовах повномасштабної російсько-української війни, що триває, проблема соціально-педагогічного супроводу військовослужбовців набуває надзвичайної актуальності. Особливо гостро це питання стоїть для тих, хто отримав фізичні або психологічні травми під час виконання службових обов'язків та проходить реабілітацію у шпиталях. Повернення військовослужбовців до мирного життя вимагає не лише медичної, а й комплексної соціально-педагогічної підтримки, спрямованої на відновлення їхнього психологічного стану, соціальних зв'язків та успішної адаптації (Логвінова, 2018, С. 74-75).

Соціально-педагогічний супровід відіграє ключову роль у процесі реабілітації. Він сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості, допомагає подолати стрес, страх, психологічні травми, а також підтримує розвиток умінь саморегуляції та соціальної адаптації. Ефективна підтримка дозволяє не тільки покращити загальний стан здоров'я військовослужбовців, але й забезпечити їм успішне повернення до мирного життя та професійної діяльності.

Проблемі соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями присвячено наукові пошуки багатьох вітчизняних дослідників, серед яких О. Бойко, Ю. Бриндіков, Н. Гусак, О. Міхеєва, О. Морщакова, Т. Назарчук, В. Санжаровець, І. Трубавіна та інші. Питання соціального захисту військовослужбовців також розглядали С. Ветлинський, У. Гордієнко, В. Клос, М. Кравченко, В. Пашинський, С. Ситняківська та інші. Незважаючи на зростання кількості науково-прикладних праць, присвячених цій темі, відчувається необхідність подальшої розробки з позицій ідей соціальної педагогіки.

Соціально-педагогічний супровід військовослужбовців у шпиталях носить інтегративний характер, де визначна роль належить соціальному педагогу. Він передбачає соціальний захист, соціальну підтримку, соціальне обслуговування, соціальну просвіту та соціальне інформування.

Ефективний соціально-педагогічний супровід військовослужбовців у шпиталі здійснюється за кількома ключовими напрямками:

– Соціальний напрям: спрямований на відновлення та налагодження соціальних зв'язків, допомогу в реінтеграції у суспільство, вирішення побутових питань.

– Соціально-психологічний напрям: фокусується на відновленні психоемоційного стану, подоланні наслідків стресу та травм, формуванні навичок саморегуляції, розвитку стресостійкості та психологічної стійкості.

– Соціально-педагогічний напрям: передбачає розвиток соціальної компетентності, набуття нових знань та навичок, необхідних для повноцінного функціонування в суспільстві.

– Соціально-правовий напрям: забезпечує надання правової допомоги та консультацій щодо соціальних гарантій, пільг, процедур оформлення документів.

– Медико-соціальний напрям: тісно взаємодіє з медичною реабілітацією, допомагаючи адаптуватися до змін у фізичному стані, розуміти рекомендації лікарів та дотримуватися режиму лікування.

– Соціально-економічний напрям: надає допомогу у вирішенні фінансових питань, консультуванні щодо можливостей отримання матеріальної допомоги, соціальних виплат.

– Соціально-трудова напрям: сприяє професійній реінтеграції, допомагає у визначенні нових професійних орієнтирів, перекваліфікації, пошуку роботи (Турбан, 2018, С. 343-345).

Крім того, для повноцінної реадаптації військовослужбовців вкрай необхідним є розвиток соціокультурного та освітнього напрямів. Соціокультурний напрям сприяє відновленню інтересу до мистецтва, дозвілля, культурних заходів, що є важливим для психологічного розвантаження та повернення до мирного життя. Освітній напрям передбачає можливості для продовження навчання, отримання нових знань та навичок, що розширює горизонти для подальшого працевлаштування та особистісного зростання.

Соціально-педагогічний супровід військовослужбовців у шпиталях передбачає вивчення їхніх інтересів та потреб, що є основою для індивідуалізації допомоги. Це включає діагностику, консультування, індивідуальні та групові заняття, тренінги, наставництво, а також роботу з родинами. Важливим є також аналіз та впровадження інноваційних методик та технологій соціально-педагогічної роботи, які дозволяють максимально ефективно відповідати на виклики сьогодення.

Приклади інноваційних підходів:

– Арт-терапія та музикотерапія: використання творчих методів для вираження емоцій, зниження стресу та сприяння емоційному відновленню. Це може включати малювання, ліплення, гру на музичних інструментах, прослуховування музики.

– Пет-терапія (анімалотерапія): взаємодія з тваринами (наприклад, собаками-терапевтами) для покращення настрою, зниження тривожності та створення атмосфери довіри.

– Застосування VR-технологій: використання віртуальної реальності для симуляції безпечних середовищ, допомоги в подоланні фобій або для професійної орієнтації через віртуальні екскурсії на підприємства.

– Розробка індивідуальних планів супроводу: забезпечення персоналізованого підходу до кожного військовослужбовця з урахуванням його специфічних потреб, можливостей та цілей.

– Створення груп взаємодопомоги та підтримки: організація регулярних зустрічей для ветеранів ЗСУ, де вони можуть ділитися досвідом, надавати один одному емоційну підтримку та почуватися частиною спільноти (Шолудько, 2018, С.55-68).

Соціально-педагогічний супровід військовослужбовців у шпиталях є невід'ємним елементом комплексного підходу до їхньої реабілітації та реінтеграції. Він забезпечує не тільки подолання наслідків травм, а й сприяє формуванню соціальної компетентності, життєстійкості та активної громадянської позиції, що є запорукою успішного повернення захисників до повноцінного життя у суспільстві. Подальший розвиток та удосконалення цієї системи потребує системної підтримки з боку держави, наукової спільноти та громадських організацій.

#### *Список використаних джерел*

1. Логвінова О. Г. (2018). Соціально-педагогічна адаптація військовослужбовців, які повернулися з зони АТО, засобами соціально-психологічного тренінгу. СОЦІОПРОСТІР: міждисциплінарний електронний зб. наук. праць із соціології та соціальної роботи. 2018. № 7. С. 74–78.

2. Семигіна Т. В. (2020). Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин та туризму. 275 с.

3. Соціальна робота з військовослужбовцями. URL : <https://www.kazedu.kz/referat/152813>

4. Турбан В. В. (2018). Реабілітаційна робота з військовослужбовцями, учасниками бойових дій у центрах соціальних служб: етичний аспект. Творча спадщина Г. С. Костюка: історія та сучасність. С. 343–345.

5. Шолудько Ю. О. (2018). Соціальний захист військовослужбовців за законодавством України. Актуальні проблеми сучасного права. С. 55–68.

## **ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Перша психологічна допомога (ППД) у шкільному середовищі є критично важливим інструментом забезпечення психічної безпеки учнів, педагогів та інших учасників освітнього процесу. У контексті зростаючої кількості психотравмуючих подій, пов'язаних як із воєнними діями, так і з особистими кризами дітей (насильство в родині, розлучення батьків, втрата близьких, булінг), оперативна психологічна підтримка стає пріоритетною функцією шкільної психологічної служби. Перша психологічна допомога — комплекс дій, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дитини, зниження рівня тривоги, відновлення відчуття безпеки та повернення контролю над ситуацією (National Child ..., 2006).

Наразі визначають п'ять ключових принципів ППД: відчуття безпеки, заспокоєння, підтримка соціальних зв'язків, підсилення самоефективності та надання надії. У шкільному контексті ці принципи реалізуються через прості, але структуровані дії з боку дорослого (психолога та/або класного керівника), які вміють вислухати без тиску, допомогти дитині назвати свої емоції, пояснити, що відчуття тривоги чи гніву — це нормально, і що вона не одна. Практика засвідчує ефективність використання так званого алгоритму «CALM»: Contact (встановити контакт), Assess (оцінити потреби), Listen (уважно слухати), Move forward (сприяти руху дитини вперед — до стабільності або фахової допомоги) (Hobfoll et al., 2007).

Важливо підкреслити, що ППД не потребує спеціальної психотерапевтичної освіти — вона може надаватися всіма дорослими, які пройшли тренінг з основ підтримки в кризі. Це дозволяє значно розширити мережу допомоги в школі та діяти швидко. Одним з ефективних інструментів є створення в школі простору психологічної безпеки, де учні можуть отримати підтримку не тільки від фахівця, а й від інших учнів, залучених до програм навчання навичок емпатії та кризової комунікації. Наприклад, у школах впроваджують практики «дружніх куточків» чи «ресурсних кімнат», куди дитина може прийти в момент емоційного напруження, а також проводяться тренінги «тихої присутності» для вчителів і учнів, що підвищують готовність до надання негайної підтримки без оцінювання чи тиску. ППД у школі має не лише кризовий, а й профілактичний характер: регулярне підвищення обізнаності про емоції, навчання дітей навичкам саморегуляції, формування стійкості (resilience) — усе це знижує ризик розвитку хронічних психоемоційних розладів. Досвід

міжнародних програм, як-от Psychological First Aid (PFA) for Schools від ЮНІСЕФ, доводить, що інтеграція ППД у шкільне середовище сприяє зниженню рівня тривожності серед учнів на 20–30% після кризових подій. У підсумку, надання першої психологічної допомоги в школі — це не лише інструмент екстреної підтримки, а й фундамент довготривалої стратегії турботи про психічне здоров'я дитини в системі освіти (UNICEF, 2021).

Ключовим елементом впровадження ППД у шкільне середовище є системна підготовка персоналу. Необхідно організовувати навчання для шкільних психологів, учителів, класних керівників, медичних працівників та адміністрації щодо принципів кризової інтервенції, етики взаємодії з дітьми, що пережили травму, та алгоритмів реагування у випадках надзвичайних ситуацій. Успішними практиками є регулярні симуляційні навчання, інтерв'їзійні групи та супервізія для фахівців, які надають ППД, адже вони також є вразливими до емоційного вигорання. Особливої уваги потребують діти з підвищеним ризиком: учні з досвідом внутрішнього переміщення, втрати родини, насильства або з порушеннями розвитку. Для таких груп необхідно впроваджувати індивідуалізовані протоколи підтримки, що поєднують ППД з подальшим скеруванням до спеціалізованої психологічної або психіатричної допомоги. Співпраця з батьками також є обов'язковою складовою — через просвітницькі зустрічі, тренінги з основ ППД у родині та інформування про ресурси громади (Snider et al., 2011).

З огляду на умови війни, тривожну соціальну ситуацію та інформаційне перевантаження, перша психологічна допомога у школі стає не просто інструментом реагування, а етичним і професійним обов'язком усієї освітньої системи. Інституційна інтеграція ППД у шкільні політики, кризові плани та освітні програми дозволить не лише запобігати ескалації психоемоційних проблем, а й формувати стійке, співчутливе середовище, здатне до відновлення після кризи. Таким чином, системне впровадження ППД у школах є не лише засобом підтримки психічного здоров'я, а й важливим чинником формування нової культури безпеки, турботи й гуманізму в українській освіті.

#### *Список використаних джерел*

1. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman et al. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283–369. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
2. National Child Traumatic Stress Network & National Center for PTSD. (2006). *Psychological first aid: Field operations guide* (2nd ed.). <https://www.nctsn.org/resources/psychological-first-aid-pfa-field-operations-guide-2nd-edition>

3. Snider, L., Van Ommeren, M., Schafer, A., World Health Organization., War Trauma Foundation., & World Vision International. (2011). Psychological first aid : guide for field workers. World Health Organization. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205\\_eng.pdf?sequence=1](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf?sequence=1)
4. UNICEF. (2021). I support my friends: A training manual for children and adolescents to provide peer-to-peer psychological first aid. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/documents/i-support-my-friends>

**Крістіна МАХИНЯ**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Олена ЧУЙКО**,  
докторка психологічних наук, професор,  
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ**

Сучасні реалії життя в Україні, зокрема російсько-українська війна, соціально-економічна нестабільність, в минулому пандемія COVID-19 та інші виклики, суттєво підвищують рівень психологічного стресу серед підлітків, що впливає негативно на їх психологічне благополуччя. Психоемоційне напруження, невизначеність, відсутність навичок емоційної саморегуляції та постійна адаптація до швидких змін часто стають причинами тривожності, депресивних станів, самоізоляції та агресії. Дана ситуація вимагає пошуку ефективних інструментів для зміцнення емоційної стійкості. Тому розвиток емоційної стійкості як ключової складової психологічного здоров'я є важливим завданням соціальної педагогіки.

Соціально-педагогічні тренінги можуть стати ефективним інструментом у цьому процесі, надаючи можливість підліткам розвивати навички саморегуляції, зниження тривожності та позитивного сприйняття життя.

Стресостійкість (емоційна стійкість) - це здатність особистості бути емоційно стабільною. Стресостійкість передбачає наявність сформованих умінь протистояти впливу стрес-факторів, керувати власними емоційними станами, проявляти витримку у професійній діяльності, зазначено в психологічному словнику.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що емоційна стійкість є багатовимірним і динамічним феноменом, що формується під впливом емоційних, когнітивних, мотиваційних, вольових, фізіологічних і соціокультурних чинників. Вона розглядається як здатність до адаптації в умовах стресу, ефективної саморегуляції та збереження психоемоційної рівноваги (Лялюк, 2024).

У підлітковому віці емоційна сфера проходить глибокі трансформації: посилюється здатність до рефлексії, зростає емпатія, потреба у визнанні та самостійності, проте підвищується вразливість до стресу через емоційну нестабільність та залежність від соціальної оцінки.

Серед ключових чинників розвитку емоційної стійкості виокремлюються: міжособистісна підтримка, виховні впливи, фізіологічні особливості та досвід подолання труднощів. Важливим стає соціальний контекст - воєнна ситуація, інформаційна нестабільність, економічна напруга — що підвищують запит на ефективні методи психоемоційної підтримки (Анікеєнко, 2010).

У цьому зв'язку соціально-педагогічний тренінг виступає як результативна технологія розвитку емоційної стійкості в підлітків. Його інтерактивний формат сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції, підвищенню самооцінки, розвитку соціальних компетенцій і зниженню рівня тривожності та напруги. (Матійків, І. М., 2012)

Проведене емпіричне дослідження підтвердило ефективність соціально-педагогічного тренінгу як засобу формування емоційної стійкості у підлітків віком 13–16 років. Вибір саме цього вікового діапазону обґрунтовано чутливістю підліткового періоду до емоційного розвитку, зокрема зростанням соціальної вразливості, нестабільністю самооцінки та підвищеною потребою в самоствердженні.

Дослідження відбувалося у три етапи. На першому етапі було здійснено діагностику за допомогою шкали стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10) та проєктивної методики «Людина під дощем». Це дозволило зафіксувати початковий рівень емоційної стійкості, виявити ступінь емоційної вразливості та внутрішніх ресурсів.

Другий етап передбачав реалізацію авторської тренінгової програми, адаптованої до вікових та психологічних особливостей учасників. Структура занять включала навчально-практичні, рефлексивні й корекційні компоненти з акцентом на розвиток емоційної саморегуляції, емпатії та стресостійкості.

На третьому етапі проведено повторну діагностику з метою аналізу змін. Було здійснено порівняння середніх значень за шкалою CD-RISC-10 для двох вікових груп (13–14 і 15–16 років), а також інтерпретацію проєктивних даних за критеріями емоційної вразливості, адаптаційних ресурсів та загального емоційного настрою. Це забезпечило цілісне бачення ефективності тренінгу.

Програма тренінгу була побудована на основі комплексного підходу до розвитку емоційної стійкості: поєднано психоедукаційні компоненти, інтерактивні вправи, рольові ситуації, техніки саморегуляції, рефлексивні методи й діагностичні процедури. Зміст тренінгу відповідав віковим особливостям підлітків 13-16 років та був спрямований на актуалізацію особистого емоційного досвіду, розвиток здатності до самостереження, формування внутрішньої опори й ефективних стратегій реагування на стресові ситуації. Створене підтримувальне середовище групової взаємодії

сприяло підвищенню рівня емоційної безпеки та відкритості учасників (Гурак & Долинська, 2023).

У процесі дослідження проводилось кількісне вимірювання рівня емоційної стійкості до та після тренінгу з використанням шкали CD-RISC-10, а також аналіз змін за допомогою t-критерію Стьюдента для зв'язаних вибірок, що дало змогу надійно встановити статистичну значущість отриманих результатів. Загальний рівень емоційної стійкості виявив суттєве зростання після проходження програми ( $t = 8.42$ ;  $p < 0.001$ ), що підтвердило ефективність педагогічного впливу. Додатковий аналіз результатів за окремими твердженнями шкали засвідчив статистично значущі зміни у семи з десяти пунктів (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10), зокрема щодо самоконтролю, внутрішньої впевненості, соціальної адаптивності, здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів та самозаспокоєння (Кокун, 2024).

Особливо високий рівень значущості було зафіксовано за 9-м твердженням ( $p \approx 0.0000046$ ), що свідчить про найбільш виражений вплив тренінгу на розвиток відчуття внутрішньої стабільності, емоційного самоконтролю та адаптивної гнучкості в умовах невизначеності. Також простежується закономірність, за якою найбільшій динаміки досягли учасники з початково низьким рівнем стресостійкості, що обґрунтовує потребу в диференційованому підході до роботи з підлітками, які переживають кризові або нестабільні емоційні стани.

Отримані результати також підтверджують, що учасники молодшої вікової підгрупи (13-14 років) продемонстрували вищу чутливість до тренінгового впливу, що відповідає сучасним науковим даним про сенситивність раннього підліткового віку до інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційної сфери. Це відкриває перспективи подальшої адаптації програми для раннього втручання та психоемоційної підтримки в освітньому середовищі.

Окрему увагу в розділі було приділено рекомендаціям щодо впровадження програми: значення професійної підготовки тренера, необхідність адаптації контенту до особливостей групи, важливість посттренінгового супроводу та міждисциплінарної взаємодії соціального педагога з іншими спеціалістами.

Отже, результати реалізації програми й проведеного статистичного аналізу переконливо свідчать про ефективність соціально-педагогічного тренінгу як інструменту формування емоційної стійкості в підлітковому віці. Такий тренінг є не лише засобом актуалізації внутрішніх ресурсів дитини, але й важливою складовою системної підтримки психоемоційного благополуччя в умовах сучасних соціальних викликів. Його впровадження в освітній та соціальний простір доцільне як у профілактичній, так і в корекційно-розвивальній роботі соціального педагога.

### *Список використаних джерел*

1. Анікеєнко, М. І. (2010). Аналітичний погляд на теоретико-методологічні підходи до визначення емоційної стійкості. Проблеми екстремальної та кризової психології, (3, ч. 1), 11–17.
2. Гурак, Г. М., & Долинська, Л. В. (2023). Технологія корекційно–розвивальної роботи щодо розвитку емоційної стійкості підлітків. Одеса: Видавничий дім «Гельветика».
3. Кокун, О. М. (2024). Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості: Методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
4. Лялюк, Ю. Р. (2014). Теоретичний аналіз основних підходів до вивчення емоційної стійкості особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 5(4, ч. 2), 173–180.
5. Матійків, І. М. (2012). Тренінг емоційної компетентності: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.

**Алла МОСКАЛЕНКО,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИВАЛЬНИХ І ВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДТРИМКИ ДИТИНИ В УМОВАХ ТРИВОЖНОГО СЕРЕДОВИЩА**

У сучасних умовах війни, соціальної нестабільності, внутрішнього переміщення, сімейних втрат значно зростає рівень тривожності серед дітей, що безпосередньо впливає на їхній психоемоційний розвиток, навчальну мотивацію та соціалізацію. Підвищення рівня тривожності серед дітей вимагає нових підходів до організації підтримки. Одним із найбільш перспективних напрямів є поєднання ресурсів різних галузей знань і практик у межах міждисциплінарного підходу.

Міждисциплінарний підхід ґрунтується на інтеграції знань і методів з різних наукових дисциплін для вирішення складних проблем. У контексті підтримки дітей в умовах тривожного середовища, це означає поєднання психологічних, педагогічних, медичних та соціальних стратегій для забезпечення всебічного розвитку та благополуччя дитини. Практична реалізація цього підходу передбачає створення спільного плану дій, в якому фахівці не діють паралельно, а координують кожен крок, дотримуючись єдиної логіки втручання

Психологічний блок включає діагностику психоемоційного стану, виявлення наслідків стресу й травми, формування індивідуальних стратегій підтримки. Фахівець має використовувати віковозалежні методики, адаптовані до культурного контексту та характеру пережитих подій. Дослідження доводять ефективність ігрової терапії, когнітивно-поведінкових інтервенцій, арт-терапії, а також тілесно-орієнтованих методів регуляції емоцій (Porges, 2022).

Педагогічний блок зосереджується на створенні безпечного освітнього середовища. Важливо, щоб учителі володіли базами психотравматології, прийомами ненасильницької комунікації та фасилітації емоційних обговорень (Jennings et al., 2020). Рекомендовано включення до розкладу «емоційних пауз», груп підтримки, а також щоденних зустрічей-обговорень (Maciver et al., 2023).

Медичний блок орієнтується на виявлення психосоматичних симптомів, характерних для дітей у стані травми (наприклад, головний біль, енурез, порушення сну, зміни апетиту). Медичні працівники мають бути навчені ідентифікувати ці сигнали у зв'язку з психоемоційним фоном та співпрацювати з педагогами й психологами (Barbarin et al., 2021).

Соціальний блок забезпечує координацію підтримки, правовий та інфраструктурний супровід. Соціальний працівник виступає зв'язковою ланкою між родиною, освітніми установами й державними структурами. Ключовими є принципи партнерства, гідності та поваги до дитини як активного учасника процесу допомоги.

У контексті нашого дослідження ми зосереджуємо свою увагу на міждисциплінарних підходах до розвивальних і відновлювальних практик підтримки дитини в умовах тривожного середовища.

Під тривожним середовищем у цьому дослідженні розуміється життєвий простір дитини, що містить хронічні або гострі стресогенні фактори: бойові дії, вимушене переселення, розлука з рідними, проживання у притулках, стан соціальної або економічної небезпеки. За таких умов важливо не лише стабілізувати емоційний стан дитини, але й створити умови для її гармонійного розвитку. Цьому сприяють розвивальні та відновлювальні практики.

Розвивальні практики спрямовані на стимулювання пізнавальної, емоційної та соціальної активності дитини, що реалізується через гру, навчання, сенсорну інтеграцію, спілкування. Їх застосування можливе як у стабільних умовах (закладах освіти), так і як профілактичний інструмент у роботі з дітьми, які пережили переміщення або втрату стабільності (Vygotsky, 2023). Прикладами розвивальних практик є програми «Play to Grow», методика Монтессорі, STEAM-орієнтоване навчання. Вони активізують природний потенціал дитини до навчання, розвитку саморегуляції та співпраці.

Відновлювальні практики мають терапевтичну спрямованість і реалізуються у випадках психоемоційної травми. Вони включають арттерапію, тілесно-орієнтовану терапію, ігрову терапію (play therapy) та інші техніки, спрямовані на відновлення емоційної рівноваги, зниження тривожності та формування базового відчуття безпеки. Їх застосування є необхідним у роботі з дітьми з ознаками ПТСР, порушенням сну, поведінковими розладами (NCTSN, 2021).

Отже, міждисциплінарні підходи до розвивальних і відновлювальних практик підтримки дитини в умовах тривожного середовища є ефективним інструментом для забезпечення її психоемоційного благополуччя. Інтеграція зусиль фахівців з різних галузей дозволяє враховувати всі аспекти життя дитини, забезпечуючи їй всебічну підтримку та сприяючи її відновленню.

#### *Список використаних джерел*

1. Barbarin, O. A., Barbot, B., & Grissmer, D. (2021). Trauma, poverty, and academic achievement in children. *Child Development Perspectives*, 15(2), 78–84. <https://doi.org/10.1111/cdep.12380>

2. Jennings, P. A., Frank, J. L., & Doyle, S. (2020). Teacher stress and trauma-informed practices. *School Psychology International*, 41(5), 406–423. <https://doi.org/10.1177/0143034320948601>
3. Maciver, D., Turner, M., & McNamara, N. (2023). Building safe classrooms for refugee children: Teacher perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 34–50. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
4. NCTSN. (2021). Psychological First Aid for Schools – Field Operations Guide. Retrieved from <https://www.nctsn.org>
5. Porges, S. W. (2022). Polyvagal theory and the science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16, 862753. <https://doi.org/10.3389/fnint.2022.862753>
6. Vygotsky, L. S. (2023). *Play and Development: A Cultural-Historical Perspective*. Springer.
7. Weems, C. F., & Overstreet, S. (2021). Resilience in youth exposed to disasters and war: A multi-level approach. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00339-w>

**Людмила МУХІНА,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка  
викладачка кафедри психології  
Національного університету кораблебудування  
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОЛЕКТИВУ**

Психологічний клімат – визначає специфіку взаємодії особистості у соціальному та фізичному середовищі, визначає особливості психічного стану кожного окремого учасника взаємодії в колективі.

Одним із перших дослідників, хто розкрив зміст психологічного клімату був В. Воднік. Психологічний клімат, на його думку – це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх симпатії, збігів характерів, інтересів, схильностей. Він вважав, що клімат стосунків між людьми в організації складається з трьох складових (Безмодна, 2013).

С. Занюк, виокремлює такі функції психологічного клімату в колективі:  
консолідує, що полягає у згуртуванні колективу, об'єднанні зусиль для вирішення організаційних завдань;

стимулює, яка виявляється в реалізації «емоційних потенціалів колективу», його життєвої енергії;

стабілізуюча - забезпечує стійкість внутрішньо-колективних відносин, створює необхідні передумови для успішної адаптації нових членів колективу;

регулює, сприяє утвердженню певних норм, моральних принципів, взаємин, прогресивно-етичного оцінювання поведінки членів колективу;

розкриття потенціалу – висвітлення сильних сторін кожного співробітника, вмотивованість на досягнення результату (Бохонкова, 2011).

Основними показниками соціально-психологічного клімату колективу є прагнення збереження цілісності малої групи, сумісність, спрацьованість, згуртованість, контактність, відкритість, відповідальність.

Будь-який психологічний клімат, перебуває під впливом психологічного клімату в суспільстві, умов життєдіяльності колективу, особливостей суспільної думки, психологічного зараження, наслідування, групової динаміки особливостей міжособистісного спілкування.

Позитивний психологічний клімат у групі сприяє задоволенню потреби у спілкуванні, розкриттю їхніх індивідуальних рис, позитивному ставленню до навчання та розвитку власних компетенцій.

Натомість, негативний психологічний клімат сприяє набуттю дезадаптивності, кризи особистості, зниженню вмотивованості на досягнення позитивного результату діяльності.

Ознаки несприятливого психологічного клімату: швидка зміна кадрів (люди не затримуються на роботі), відсутність позитивних відгуків, відсутність можливості кар'єрного росту та особистісної реалізації, відсутність взаємодопомоги, низький рівень виробництва, зниження конкуренто спроможності та конкурентостійкості в організації.

Ознаки сприятливого психологічного клімату в колективі: усталений колектив, швидка адаптація нових працівників, динаміка результатів виробництва, наявність поваги, допомоги, довіри між співробітниками, позитивна внутрішня конкуренція, спільна вмотивованість на результат.

Таким чином, психологічний клімат в колективі (його характер) може впливати на стан здоров'я особистості (Варе, 2016).

Позитивний психологічний клімат, сприятливі умови праці знижують гіподинамію, налагоджуються дружні взаємини, людина є більш самостійною, впевненою, вмотивованою.

Негативний психологічний клімат призводить до виснаження організму, зниження ресурсів, вмотивованості на результат, що сприяє до виникнення конфліктів та деструктивних взаємин у колективі.

#### *Список використаних джерел*

1. Безмодна, В. (2013). Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. (С. 32–37). ФОП Жовтий О.О.

2. Бохонкова, Ю. О. (2011). Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів. Монографія. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля.

3. Варе, І. С. (2016). Психологічний аналіз взаємозв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями і особистісними цінностями майбутніх психологів. Науковий вісник Херсонського державного університету. № 2. 21–25.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu\\_psi\\_2016\\_21\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2016_21_3_10)

**Софія НЕЙКОВА,**  
магістр соціальної роботи за ОНП «Соціальна педагогіка»  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Юлія УДОВЕНКО,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ**

Умови воєнного стану в Україні створюють надзвичайні виклики для всього суспільства, включаючи систему освіти. За умов воєнного стану в Україні як дорослі, так і діти перебувають в ситуації напруження та невизначеності через загрозливі обставини життя понад два останні роки. Все це має негативне відображення на внутрішньому самопочутті, міжособистісній взаємодії учнів тощо. За результатами дослідження «Діти та війна», проведеного благодійною організацією СОС Дитячі Містечка, стало відомо, що 77% дітей вимушено переміщених були свідками обстрілів і бомбардувань, 73% з них перебували у сховищі, а майже 30% пережили окупацію. Понад 4% маленьких українців пройшли через російські фільтраційні табори, а близько 8% дітей стикалися з голодом та відсутністю доступу до питної води. Дослідники також зазначають про недостатню кількість соціальних фахівців, а іноді й повну їх відсутність на деяких територіях. За офіційними даними, від початку повномасштабного вторгнення в Україні на обліку перебуває понад 5 мільйонів внутрішньо переміщених осіб. Однак, за неофіційною інформацією, кількість людей зі статусом ВПО є значно більшою і становить понад 7 мільйонів осіб (Осадча, 2023, електронний ресурс).

У зв'язку з усіма викликами, які виникають перед освітою в Україні в наш час, постає нагальна потреба забезпечити учнів належною соціально-педагогічною підтримкою для збереження їх ментального здоров'я.

У нашому дослідженні ми ґрунтуємося на розумінні змісту соціально-педагогічної підтримки української дослідниці Т.Ф. Алексеєнко, яка визначала її як соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу особистості чи групі осіб у соціальній адаптації та інтеграції до соціуму з метою позитивного розвитку, подолання труднощів соціалізації, активізації зусиль у самопомозі, сприяння у розкритті творчого потенціалу (Алексеєнко та ін., 2017, с. 24). Метою нашого дослідження стало вивчення змісту соціально-педагогічної підтримки учнів в закладі загальної середньої

освіти (далі ЗЗСО) в умовах воєнного стану в Україні. В ході теоретичного дослідження було з'ясовано такі різновиди надання соціально-педагогічної підтримки учням в умовах воєнного стану, як (Алексєєнко та ін., 2020, с. 23; Алексєєнко, 2017, с. 26):

- соціальна адаптація учнів, які були вимушено переміщені в межах нашої країни;
- дистанційна соціально-педагогічна підтримка зовнішньо переміщених дітей, які продовжують навчання в межах своєї країни;
- організація дистанційного надання соціально-педагогічної підтримки дітям в різних онлайн асинхронних формах;
- підтримка волонтерських ініціатив та проєктів для дітей;
- виконання професійних обов'язків в умовах стресу та нестабільності;
- інформування учнів про всі небезпеки, пов'язані з війною, з якими вони можуть стикатися в сучасних реаліях;
- забезпечення безпечного фізичного простору для навчання та надання підтримки дітям;
- організація виховних заходів для розвитку навичок психологічної стійкості;
- організація консультування учнів та їх батьків для подолання наслідків отриманого стресу від війни.

В контексті надання соціально-педагогічної підтримки безпосередньо в ЗЗСО існує потреба у:

- формуванні навичок стресостійкості та саморегуляції учнів;
- формуванні громадянської відповідальності та навичок критичного мислення учнів;
- розвитку компетентності соціально-психологічної служби школи у наданні соціально-педагогічної підтримки під час війни;
- структуруванні нормативно-правової бази, що забезпечує діяльність соціального педагога в умовах війни;
- чіткому визначенні обов'язків соціального педагога;
- систематизації теоретико-методологічних підходів та практичних інструментів для надання соціально-педагогічної підтримки (Чуйко О., Гладишко Є., 2022, с. 59)

Враховуючи зазначене в межах результатів теоретичного аналізу, вважаємо, що соціально-психологічна служба ЗЗСО України в умовах повномасштабної війни на території нашої держави потребує змін та вдосконалення з урахуванням визначених потреб.

Упродовж лютого – березня 2024 р. нами було проведено емпіричне дослідження на базі закладу загальної середньої освіти м. Києва. Методами емпіричного дослідження були: а) анкетування дітей (анкетування

проводилося в оф лайн форматі – взяли участь 45 осіб); б) анкетування батьків із застосуванням засобу ІКТ – Google form – вибірка склала 21 особу; в) напівструктуроване інтерв'ю адміністрації та представників психологічної служби школи (завуч з навчально-виховної роботи, соціальний педагог, психолог – 3 особи); г) фокусоване групове інтерв'ю педагогічних працівників: класні керівники 5 – 7 класів – 5 осіб. За результатами емпіричного дослідження було з'ясовано, що більша частина учасників освітнього процесу виділяють наступні проблемні аспекти: відсутність належного бомбосховища, що могло б забезпечити знаходження у ньому одразу всіх учасників освітнього процесу, не припиняючи освітній процес. Відповідно через змішану форму навчання і повітряні тривоги втрачається можливість структуровано і в повному обсязі засвоювати навчальний матеріал. Поряд з цим, різноманітні наслідки впливу війни негативно відображаються на психоемоційному стані дітей. Адміністрація школи також зазначає, що за час війни дуже знизився рівень навчальної успішності у дітей.

Результати відповідей учнів про психологічний стан та засобів саморегуляції показали, що 49% дітей іноді нервують під час повітряної тривоги через військові загрози, а 51% зазначили, що переважно відчують себе спокійно.

Що стосується навичок саморегуляції 44% учнів зазначили, що заспокоїтися їм допомагає прослуховування музики, 42% виділили гру/читання/перегляд відео, 11% допомагає поговорити з кимось і 3% допомагає фізична активність.

На жаль, більша частина учнів зазначила, що лише чули про посаду соціального педагога і психолога у школі, а із заходів проводилося психологічне тестування. Водночас варто зазначити, що соціально-психологічна служба та ЗЗСО загалом реалізує багато дієвих підходів та інструментів в контексті соціально-педагогічної підтримки учнів. В першу чергу хочеться виділити формування свідомого і відповідального ставлення учнів до громадянської позиції шляхом участі у різноманітних міських і державних волонтерських ініціативах.

Таким чином, за результатами даного теоретичного та емпіричного дослідження, нами була запропонована модель соціально-педагогічної підтримки учнів закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні, яка має охоплювати у роботі з учнями, батьками та працівниками закладу такі ключові напрями діяльності, як: 1) безпеку та захист; 2) психологічне здоров'я; 3) соціальну адаптацію до освітнього процесу; 4) соціальну підтримку; 5) міжособистісну взаємодію. При цьому соціальні педагоги повинні відігравати ключову роль у забезпеченні психологічного та соціального благополуччя учнів та створенні сприятливого освітнього середовища. Визначені напрями діяльності акцентують увагу на

психологічній та емоційній підтримці учнів, сприянні мирному вирішенню конфліктів та залученні всіх учасників освітнього процесу до спільної роботи над забезпеченням безпеки та благополуччя учнів.

*Список використаних джерел*

1. Алексеєнко Т. Ф., Бибик Д. Д., Гончар Л. В, Куниця Т. Ю. (2020) Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців (Т. Ф. Алексеєнко, Ред.). Імекс-ЛТД
2. Алексеєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Куниця Т. Ю., Малиношевський Р. В., Сергеева Н. В. (2017) Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику (Т. Ф. Алексеєнко, Ред.). ТОВ «Задруга»
3. Осадча Я. (2023, 18 лютого) Скільки дітей-переселенців пережили бойові дії та окупацію – дослідження. Українська правда. Життя. URL:<https://life.pravda.com.ua/society/2023/02/18/252919/>
4. Офіційне інтернет-представництво Президента України (2024, 26 лютого). Як війна змінила українських дітей та які виклики на них чекають попереду? Фондація Олени Зеленської презентувала результати дослідження «Індекс майбутнього». <https://zelenskafoundation.org/news/yak-vijna-zminila-ukrayinskih-ditej-ta-yaki-vikliki-na-nih-chekayut-poperedu-fundaciya-oleni-zelenskoyi-prezentovala-rezultati-doslidzhennya-indeks-majbutnogo>
5. Чуйко О., Гладишко Є. (2022). Зміна контексту педагогічної взаємодії як умова організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія «Соціальна робота», 1(8). 57– 62

**Анна НЕСВІТ**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Маргарита ПЕРЕВОРСЬКА**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ**

Рівень якості освіти за минулі 5 років помітно погіршився. Пандемія COVID-19 у 2020 році та повномасштабне вторгнення росії на територію України у 2022 році створили несприятливі умови для здійснення навчального процесу. У зв'язку з цим було прийнято рішення перевести всіх учасників освітнього процесу на дистанційну форму навчання, але так зване «онлайн-навчання» мало низку негативних наслідків.

Виявлено, що цифровізація вищої освіти, організація навчання в дистанційному режимі можуть спричинити освітні втрати: у навчальному часі, знаннях, уміннях і навичках, компетенціях, мотивації; супутнім фоном проблеми освітніх утрат виступають такі дисфункції: мотивації, перевірки та оцінки освітніх результатів, комунікації, соціалізації (Марчук, 2023).

Як зазначають дослідники, «феномен дистанційного навчання, як будь-яке складне педагогічне явище, потрібно досліджувати в кількох аспектах. Перший аспект – навчальний. Функціонально – це не більше, ніж спрощена система теоретичної самопідготовки студента або учня, модульована віртуальним викладачем... Сприйняття слухачем інформації у дистанційному форматі передачі знань йде дещо інакше, ніж наживо. Технічні пристрої не можуть повноцінно донести до студента ті емоційно-психологічні, образотворчі та інтелектуально-глибинні сили викладача, які становлять важливу (і невід'ємну) частину освітнього процес... Практичні навички роботи з лабораторним обладнанням теж залишаються поза межами «пам'яті м'язів». Спрощується контроль знань. Тести та презентації локалізують свідомість студента або учня по вже готових рішеннях» (Зеленов, Кобзарь, & Теміров, 2021, с. 85).

Другий аспект – соціальний, а точніше антисоціальний. Дистанційний формат не може забезпечити реальне спілкування з однолітками, через це школярі та студенти втрачають базові навички комунікації.

Третій аспект – правовий або кваліфікаційно-правовий. Він стосується офіційного визнання рівня освіти, здобутої дистанційно. У деяких провідних країнах світу чинне законодавство щодо надання громадянства та працевлаштування іноземців віддає перевагу фахівцям, які здобули освіту за

очною формою. Якщо ж диплом дистанційної форми навчання буде порівняно до очного, суспільство може опинитися перед дилемою: що робити з великою кількістю дипломованих, але недостатньо кваліфікованих працівників (Зеленов, Кобзарь, & Теміров, 2021, с. 85).

Учні, які перебувають у зоні бойових дій або на тимчасово окупованих територіях, не мають доступу до освітніх послуг упродовж тривалого часу через безпекову ситуацію, зруйновану інфраструктуру, відсутність інтернету тощо. Натомість навіть у безпечних (або відносно безпечних) регіонах навчання (як очне, так і дистанційне) періодично переривається, зокрема у випадку повітряної тривоги. Безпосередньо впливають на якість дистанційного навчання й відключення електроенергії, оскільки перестають функціонувати гаджети, за допомогою яких воно здійснюється. Так лише за першу чверть 2022–2023 навчального року початкова школа Києва втратила понад 900 хвилин навчального часу через повітряні тривоги (Топузов, Головка, & Локшина, 2023, с. 9).

Науковці Інституту педагогіки НАПН України провели опитування учителів та учнів закладів загальної середньої освіти з метою виявлення загальних тенденцій освітніх втрат в умовах воєнного стану, за допомогою технології гугл-форм. Дослідження, проведене співробітниками відділу математичної та інформативної освіти, охоплювало 550 вчителів математики та 560 учнів із 24 областей України. За результатами можна зрозуміти, що 89% учнів 5–6 класів, 62% учнів 7–9 класів і лише 40% учнів 10–11 класів, що взяли участь в опитуванні, систематично виконують домашні завдання, які їм пропонують учителі в умовах дистанційного навчання. Близько 20% пропускають навчальні заняття з різних причин. За результатами опитуваних учителів майже 12% учителів математики не мали змоги систематично перевіряти засвоєння учнями навчального матеріалу, у 40% учителів було відставання за програмою, у 45,7% – не залишилось часу для повторення матеріалу наприкінці року (Топузов, Головка, & Локшина, 2023, с. 7).

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що упродовж останніх років якість освіти в Україні суттєво знизилася, що зумовлено пандемією COVID-19 та повномасштабною війною. Перехід на дистанційну форму навчання виявив численні недоліки, зокрема освітні втрати, зниження мотивації, погіршення контролю знань та ускладнення соціалізації учнів і студентів. Технічні обмеження, перебої з електропостачанням і повітряні тривоги призвели до систематичних збоїв у навчальному процесі. Дистанційний формат суттєво обмежує можливості розвитку практичних навичок та емоційного контакту між учасниками освітнього процесу. Учні з прифронтових або окупованих територій часто взагалі позбавлені доступу до освіти. Така ситуація формує ризик появи великої кількості недостатньо підготовлених фахівців, незважаючи на наявність дипломів про вищу освіту.

### *Список використаних джерел*

1. Зеленов, Є. А., Кобзарь, М. В., & Теміров, В. І. (2021). Проблеми дистанційного навчання: досвід та перші висновки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(100), 83–92. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-83-92>
2. Марчук, А. (2023). Якість вищої освіти в надзвичайних умовах: освітні втрати й дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 1(47), 80–89.
3. Топузов, О., Головка, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

**Анна НЕСВІТ**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Юлія КРАСІЛОВА**,  
кандидатка психологічних наук,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ**

Проблема профілактики суїцидальної поведінки серед підлітків набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану. Збройний конфлікт спричиняє значне зростання психоемоційної напруги серед молоді, що у свою чергу, підвищує ризик формування суїцидальних думок і вчинків. Війна є потужним джерелом хронічного стресу, що може значно впливати на психічне здоров'я підлітків, поглиблюючи вразливість до кризових станів.

Самогубство – це свідомий акт самознищення, спричинений вкрай фрустраційною ситуацією. До спроби самогубства доходить, коли людина відчуває нестерпні страждання, що викликані ситуацією, у якій вона знаходиться, безсилля щодо цієї ситуації і відсутність надії на її зміну (Кожедуб, О. В., & Клімішина, Н. П. (2020).

Значну увагу цій проблемі приділяють українські науковці. Зокрема, Л. Адамська досліджує соціально-психологічні причини суїцидальної поведінки підлітків в умовах війни, наголошуючи на впливі травматичних подій на психіку молоді (Адамська, З. (2024).

За даними Державної служби статистики України, протягом останніх років зафіксовано такі випадки смертей серед дітей унаслідок від навмисного самоушкодження: 2017 року – 106 дітей;

2018 року – 82 дітей;

2019 року – 88 дітей;

2020 року – 94 дитини;

2021 року – 94 дитини.

За оперативною інформацією обласних військових адміністрацій, у 2022 році було зафіксовано 127 спроб самогубства серед дітей. С станом на 15 листопада 2023 зафіксовано вже 116 випадків дитячих суїцидів за неповний рік (Уповноважений Верховної Ради України з прав людини (2023).

Профілактика суїцидальної поведінки підлітків повинна здійснювати контролюючу і обмежуючу функції щодо доступу до різних засобів аутоагресії та контролювати чинники суїцидальної поведінки, групи ризику

молодих людей, надавати медико-психологічну допомогу кожній потребуючій особі (Почерняєва, В. І. (2017)).

В. І. Почерняєва розробила психолого-педагогічну програму профілактики суїцидальної поведінки, що включає психологічну просвіту, покращення мікроклімату та діагностичну роботу (Почерняєва, В. І. (2017)).

Одним із ключових напрямів профілактики є діяльність освітніх закладів, соціальних служб, психологів і соціальних педагогів. Важливу роль відіграють інформаційно-просвітницькі програми, як українські (наприклад, «Ти Як?») так і зарубіжні (Signs of Suicide у США). У цьому контексті особливо важливим є підхід до формування безпечного освітнього середовища, що сприяє відкритості, прийняттю та довірі. Варто постійно наголошувати на необхідності розпізнавання ранніх сигналів небезпеки, адже саме на цьому етапі профілактика є найефективнішою.

Гейткіпінг – це відносно новий профілактичний підхід у сфері запобігання суїцидам, який передбачає підготовку людей до надання первинної підтримки особам у кризових станах. Гейткіпер не обов'язково має психологічну освіту, але володіє навичками розпізнавання ознак суїцидальної поведінки, вмінням підтримати, оцінити ризики та скерувати людину до відповідних фахівців чи служб. Така підготовка дозволяє своєчасно реагувати на тривожні сигнали, особливо серед підлітків – однієї із найвразливіших категорій населення. Гейткіпери також сприяють подоланню стигми, пов'язаної із самогубством, яка часто заважає відкритому обговоренню цієї теми. Тому, їхня діяльність формує більш уважне, чутливе та турботливе суспільства.

Ефективність гейткіпінгу підтверджено дослідженнями в різних країнах, зокрема, в освітніх та трудових колективах. Водночас важливо, щоб сам гейткіпер піклувався про власний емоційний стан і не допускав вигорання. Встановлення особистих меж і своєчасний запит на підтримку – необхідні умови збереження його внутрішнього ресурсу (Петухова, І., & Заушнікова, М. (2022)).

Профілактика суїцидальної поведінки серед підлітків є надзвичайно важливою, особливо в умовах воєнного стану, коли рівень психоемоційної напруги значно зростає. Війна призводить до втрат, переміщення, відчуття небезпеки та нестабільності, що особливо гостро впливає на психіку дітей та підлітків – групи, яка є вразливою до емоційних потрясінь.

Ефективне запобігання суїцидам потребує комплексного системного підходу. Він має включати: психологічну підтримку на рівні закладів освіти та громад; просвітницьку діяльність, спрямовану на підвищення обізнаності про ментальне здоров'я; виявлення груп ризику та створення безпечного соціального середовища у якому підлітки можуть вільно висловлювати свої переживання. Важливу роль у цьому процесі відіграють гейткіпери – спеціально підготовлені особи, які здатні розпізнати ознаки суїцидальних

намірів і надати первинну допомогу. Гейткіперами можуть бути не лише фахівці, а й педагоги, батьки, волонтери або інші дорослі, які перебувають у тісному контакті з підлітками. Їхня діяльність сприяє подоланню соціальної стигматизації теми суїциду та формуванню культури уважності, емпатії та відкритого діалогу в суспільстві. Для збереження ефективності своєї діяльності гейткіперам важливо піклуватися про власний емоційний стан і встановлювати здорові межі у взаємодії з іншими.

У сучасних умовах, коли підлітки стикаються з численними викликами, профілактика суїцидальної поведінки має розглядатися як стратегічний пріоритет державної, освітньої та соціальної політики.

#### *Список використаних джерел*

1. Адамська, З. (2024). Соціально-психологічні причини суїцидальної поведінки підлітків у воєнних умовах. Матеріали IV Міжнародної наукової конференції «Військові конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки» (18–19 квітня 2024 р.) (с. 16–19). ФОП Паляниця В. А. <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/44793>
2. Кожедуб, О. В., & Клімішина, Н. П. (2020). Суїцид: поняття та фактори ризику. Молодий вчений, 1(77), 382–386. <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/05/Science-theory-and-ways-to-improve-methods.pdf>
3. Петухова, І., & Заушнікова, М. (2022). Гейткіпери як важливий компонент профілактики самогубств в Україні. Transactions of Telavi State University, 1(34), 170–177. <https://journals.4science.ge/index.php/TUW/article/view/991>
4. Почерняєва, В. І. (2017). Соціально-психологічна профілактика суїцидальної поведінки у підлітків. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/57281>
5. Уповноважений Верховної Ради України з прав людини. (2023). Моніторинг випадків суїцидів серед дітей. [https://www.ombudsman.gov.ua/news\\_details/monitoring-vipadkiv-suyicidiv-sered-ditej](https://www.ombudsman.gov.ua/news_details/monitoring-vipadkiv-suyicidiv-sered-ditej)

**Вікторія ОЛІЙНИК**, здобувачка освіти  
за ОНП «Соціальна реабілітація» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ  
старший викладач кафедри практичної психології та соціальних технологій  
ПВНЗ «Європейський університет», м. Київ  
членкиня Асоціації дитячих та сімейних психологів України

**Дмитро КОСТЕНКО**,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів  
Навчально-наукового інституту філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК РЕСУРС ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

Ситуація тривалого воєнного конфлікту в Україні з ознаками постійної небезпеки та тривоги за власне життя (стан фізичного існування людини) та психічне здоров'я, негативно відображається на психологічному благополуччі особистості. «Воєнний конфлікт є надзвичайною ситуацією, яка завдає значних психологічних страждань і призводить до соціальних поневірянь серед постраждалого населення. Травматичні події сьогодення призводять до загального зниження почуття безпеки та захищеності серед різних категорій населення. «Травма є неочікуваним, раптовим чинником, який виходить за межі досвіду особистості».

Надзвичайної актуальності в умовах сьогодення набувають питання ефективного протистояння негативному впливу дії стресогенних чинників, формуванню здатності долати складні життєві ситуації, оптимально ефективно адаптуватися до умов, які постійно змінюються. Завдяки наявності у людини низки індивідуально-психологічних властивостей та характеристик, однією з яких виступає життєстійкість як здатність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігати внутрішню збалансованість, існує можливість допомогти їй не знижувати успішність своєї життєдіяльності в складних умовах надтривожного середовища.

Наразі актуальність досліджень проблеми життєстійкості як багатофакторного процесу формування та збереження особистісного протистояння стресовим ситуаціям та травматизації має соціальне забарвлення та потребує пошуку нових практичних форм діяльності. Відновлення та збереження власного потенціалу є запорукою ефективного функціонування особистості, що є найважливішою умовою для її подальшого відновлення, професійної реалізації, самоактуалізації власного особистісного потенціалу.

Поняття «резилієнс» (англ., resilience) в науку про людину увійшло з механіки, що визначає фізичну здатність матеріалу «повертатись у вихідний стан». Термін широко використовується у психології, медицині, соціальних науках, у ситуаціях впливу на людину та її стани екстремальних, загрозливих, стресових умов (тривожного середовища), що розглядається науковцями як аспект здатності особистості до збереження та нормального функціонування психіки (та/або соціальної системи) під час та після такого впливу чи ситуаціях довгострокового перебування у тривожному середовищі. У вітчизняній психологічній літературі «резилієнс» визначають як стресостійкість, життестійкість, життездатність, стійкість до травми, емоційну стійкість, визначаючи ресурси відновлення після стресових та травмуючих подій, психологічних наслідків травматичного стресу, втрати та інших лих. «Життестійкість вважається стійкою якістю особистості, а також рисою, що характеризує здатність захищати себе від негативних стресових впливів». До характеристики особистості, що відображають життестійкість, включають «...високу самооцінку, чітке відчуття мети життя, спокійне ставлення до небезпеки та готовність робити помилки». За визначенням Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), резилієнс — це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, сповнення особистими ресурсами.

У науковій літературі опис варіантів визначення поняття «резилієнс» з'являється ще з 90-х років ХХ ст. і має достатньо широкий спектр тлумачення:

- збереження позитивної адаптації попри значний досвід перебування у стресових ситуаціях, хороше відновлення після травми;

- збереження стану благополуччя (англ., well being), незважаючи на негаразди;

- позитивну відповідь на негативні події життя, компетентне функціонування в умовах стресу;

- компетентність у протистоянні з нещастями;

- здатність до конструктивного відображення складних подій (Богданов С. О. та ін, 2017).

Вітчизняні дослідники (Агаєв Н. А., Кокун О. М. та ін., 2014) вже понад 10 років (з 2014 р.) проводять дослідження стресу, спричиненого війною та наголошують на тому, що спостерігається і позитивний вплив посттравматичного особистісного зростання.

Вітчизняні дослідники вже понад 10 років (з 2014 р.) проводять дослідження стресу, спричиненого війною та наголошують на тому, що спостерігається і позитивний вплив посттравматичного особистісного зростання (Агаєв, та ін., 2014).

Так салютогенний теоретичний підхід (Antonovsky, 1979) фокусується на тому що, зазнавши однакового стресу, різні люди в

подальшому житті мають різні наслідки: одні – хворіють, а інші – залишаються здоровими. Відповідно до концепції, особистісне зростання, що відбувається в результаті боротьби з травматичними подіями, формує позитивні психологічні зміни в структурі особистості, яких вона набуває у процесі протистояння з викликами життєвих криз або травматичних ситуацій. Автори відповідного підходу обґрунтували та визначили «...три широкі сфери особистісного зростання: зміни у сприйнятті себе, зміни в міжособистісних стосунках і зміни у філософії життя». Також в межах трьох сфер авторами було визначено ще п'ять окремих факторів, які певною мірою впливали на позитивні зміни особистості (стосунки з оточуючими, нові можливості, особистісне зміцнення, духовні та екзистенційні зміни та поцінування життя).

Наведені дані дають підставу зробити висновки про те, що враховуючи як негативні, так і позитивні впливи стресових факторів на формування особистісного зростання можливо усвідомлене переосмислення власних ресурсів та загалом резильєнтності кожної окремої людини та розбудову індивідуального шляху посттравматичного розвитку і зростання.

Поняття “розвитку”, “особистісного зростання”, “самоактуалізації” та ін., що по суті є синонімами, та є центральними у всіх основних напрямках психології: глибинному (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Еріксон, Е. Фром, К. Юнг, В. Райх, Е. Берн та ін.); біхевіористичному (Д. Уотсон, Б. Скіннер, та ін.); гуманістичному (Р. Перлс, К. Роджерс, В. Франкл, Д. Морено, А. Маслоу, С. Джулард, Ш. Бюлер, Дж. Олпорт, Р. Мей та ін.). Активний розробник проблеми самоактуалізації Абрагам Маслоу вважав, що самоактуалізація є найвищою потребою людини, відповідно до запропонованою ним «піраміди потреб».

Самоактуалізація - (від лат. *actualis* — дійсний, справжній), самореалізація — прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. Самоактуалізація – властивість особистості, яка виявляється в її прагненні до як найповнішої самореалізації та самовдосконалення, самосності, бажанні бути тим, ким вона може бути. У процесі безперервної реалізації потенційних можливостей, здібностей і талантів, особистість усвідомлює своєю місію, або покликання долі, що у свою чергу прокладає шлях до самопізнання та самоусвідомлення , повнішого прийняття своєї власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньо гармонії особистості.

Потреба в самоактуалізації може бути базисом у процесі самостійного пошуку власних ресурсів для задоволення базових потреб у житті та джерелом знаходження нових сенсів життя для позитивного самоналаштування у самих кризових ситуаціях. Розділяємо думку А.Маслоу щодо «...усвідомлення власної самоефективності стимулює активність

особистості, тоді як сумніви у своїх можливостях збільшують можливість невдач, знижують самоповагу, гальмують особистісне зростання.» Спираючись на опис дослідника основних чотирьох шляхів набуття самоефективності: здатність вибудувати поведінку, опосередкований досвід, вербальне переконання та стан оптимального фізичного (емоційного) збудження, пропонуємо декілька орієнтирів для реалізації процесу самоактуалізації в кризових ситуація:

- формування здатності до самоактуалізації як допомога у пошуку внутрішніх ресурсів особисті та методів для подолання труднощів та стресових ситуацій;

- реалізація творчого потенціалу особистості для досягнення професійних цілей як сприяння психологічному благополуччю та запобіганню виникнення емоційного вигорання;

- навчання новим методикам та підходам , участь у професійних групових дискусіях та групах підтримки для більш оптимального пошуку розв'язання складних проблем у професійній діяльності;

- залученість до різноманітних гуманітарних ініціатив як спосіб розширення кола знайомства з різними видами діяльності та активностями у спільнотах, які сповідують спільні цінності;

Фахівці соціальної сфери потребують постійної підтримки від організацій та колег, щоб мати можливість реалізувати свій потенціал. Професійна підтримка має допомагати у збереженні та посиленні професійної резильєнтності, що є важливим для якісної роботи та особистісного зростання. Самоактуалізація, як потреба в реалізації свого потенціалу та розвитку творчих здібностей, є важливим компонентом професійної резильєнтності фахівця соціальної сфери. Вона допомагає не лише покращити професійну діяльність, але й сприяє збереженню психологічного благополуччя в умовах стресових ситуацій. Підвищення рівня розвитку життєстійкості при визначенні вже існуючих індивідуальних ресурсів так і пошук та формування нових перспективних можливостей щодо подолання постстресових розладів шляхом самоактуалізації та визначення самоефективності свого індивідуального життєвого шляху. Самоактуалізувати в людині – людину, може стати місією фахівця соціальної сфери у період післявоєнного відновлення.

#### *Список використаних джерел*

1. Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. Jossey-Bass
2. Агаєв, Н.А., Кокун, О.М., Пішко, І.О., Лозінська, Н.С., Герасименко, М.В., & Ткаченко, В.В. (2014). Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.
3. Богданов, С. О., Чернобровкін, В. М. (ред.), Панок, В. Г. (ред.), та ін. (2017). Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх

навчальних закладах: навчально-методичний посібник (208 с., іл., табл.). Університетське видавництво «ПУЛЬСАРИ».

[https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707663/1/Bohdanov2017\\_1.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707663/1/Bohdanov2017_1.pdf)

4. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. (2023). Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості: Матеріали IV Науково-методичного семінару (м. Київ, 21 вересня 2023) (88 с.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

5. Кокун, О. М., Корніяка, О. М., Гуменюк, Г. В., та ін. (2024). Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник (О. М. Кокун, ред.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Елліна ПАНАСЕНКО,**  
докторка педагогічних наук, професорка,  
завідувачка кафедри практичної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» Дніпро-Слов'янськ

**Софія БЕРЕЗКА,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри практичної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» Дніпро-Слов'янськ

## **АРТТЕРАПІЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРОЄКТИВНО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД У МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІЙ ПРАКТИЦІ**

Актуальність проблеми обумовлена зростанням кількості дітей в Україні, які зазнали психотравм через війну. Психологічні наслідки воєнного досвіду – страх, тривожність, втрата безпеки, порушення адаптації – потребують негайного фахового втручання. Арттерапія, як м'який, ресурсний та безпечний метод, дозволяє дитині символічно виражати складні емоції, які вона не здатна вербалізувати. Проективно-креативний підхід дає змогу виявляти внутрішні конфлікти та потреби дитини через образотворчу діяльність. В умовах війни особливо важливим є міждисциплінарний підхід, який передбачає взаємодію психологів, педагогів, соціальних працівників і медиків. Такий підхід забезпечує цілісну підтримку дитини як у психоемоційному, так і в соціальному вимірі.

Арттерапевтичні методики адаптуються до вікових і когнітивних можливостей дитини, що робить їх універсальним інструментом допомоги. У світовій практиці арттерапія визнана ефективною у роботі з наслідками травм, викликаних воєнними конфліктами. В українських умовах, де війна триває, зростає запит на фахівців, здатних поєднувати творчі методи з психотерапевтичною компетентністю. Тема є важливою для розвитку системної допомоги дітям у кризовому середовищі та інтеграції арттерапії у практику психосоціальної підтримки.

Війна є глибокою психологічною травмою не лише для дорослих, а й особливо для дітей, чия психіка ще формується. Втрата домівки, близьких людей, відчуття небезпеки та тривалий стрес залишають значний слід у внутрішньому світі дитини. Традиційні вербальні методи психологічної допомоги не завжди ефективні в роботі з дітьми, особливо молодшого віку, адже їм часто бракує слів для вираження пережитого досвіду. У цьому контексті арттерапія виступає як важливий інструмент роботи з дитячою

травмою, оскільки базується на невербальному, символічному вираженні емоцій та досвіду.

Арттерапевтична діяльність дає змогу дитині не лише виразити свої емоції, а й поступово їх осмислити, впорядкувати внутрішній хаос і віднайти опору у власному ресурсі. За допомогою малювання, ліплення, аплікацій, колажу або роботи з природними матеріалами дитина виводить на поверхню те, що не може бути висловлено словами. Це створює простір безпечного контакту з болісним досвідом. При цьому саме творчий процес має цілющий потенціал – він не вимагає правильності чи оцінювання, а підтримує самовираження та самопізнання (Вознесенська та ін., 2017; Тараріна, 2018; Терлецька, 2016).

Проективно-креативний підхід в арттерапії дозволяє фахівцю побачити глибші рівні переживань дитини. Через символи, кольори, композиції, вибір образів, дитина проектує свої внутрішні конфлікти, страхи, потреби, а також надії. Аналізуючи ці вияви, психолог може встановити діагностично важливу інформацію, яка потім використовується для побудови індивідуальної корекційної стратегії. Проективні методи особливо цінні в роботі з дітьми, які пережили травму, оскільки вони забезпечують непрямий доступ до психотравмивного матеріалу, не активуючи при цьому захисні механізми у вигляді уникнення або агресії.

Сучасна мультидисциплінарна практика в умовах війни передбачає взаємодію різних фахівців: практичного психолога, педагога, соціального працівника, лікаря, іноді арттерапевта, психіатра або логопеда. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексну допомогу дитині, враховуючи її індивідуальні особливості, психоемоційний стан, соціальне оточення та медичні показання. Арттерапія в цьому контексті стає не лише методом психокорекції, а й важливою комунікативною ланкою, що об'єднує зусилля різних спеціалістів. Наприклад, педагог може використовувати арттехніки для створення емоційно безпечного середовища в класі, а соціальний працівник – для встановлення довіри у сім'ї.

У роботі з дітьми, які постраждали від війни, важливим є дотримання принципу добровільності, безпеки, індивідуалізації, опори на ресурси дитини. Арттерапія відповідає цим принципам, оскільки дає можливість працювати в темпі, зручному для дитини, використовуючи знайомі їй форми діяльності. Малюнок, глина, кольоровий папір або природні матеріали стають інструментами не лише вираження, а й відновлення. У процесі творчості дитина вчиться структурувати простір, контролювати дії, а отже – формує навички регуляції та самозаспокоєння.

Особливу роль відіграють групові форми арттерапії, які сприяють формуванню почуття спільності, зниженню відчуття ізоляції, розвитку навичок спілкування та взаємопідтримки. В умовах евакуаційних центрів, тимчасового проживання або шкільного середовища ці форми допомоги

мають потужний реабілітаційний ефект. Діти, які пережили схожі обставини, під керівництвом фахівця об'єднуються у творчій діяльності, де кожен має можливість бути почутим через символ і образ. Це особливо цінно для дітей, які втратили близьких або стали свідками насильства.

Важливим компонентом арттерапії є надання дитині суб'єктної позиції – вона не є об'єктом лікування, а активним учасником власного процесу відновлення. Це сприяє формуванню почуття контролю, автономії, віри у власну здатність впоратися з труднощами. У цьому контексті фахівець виконує роль фасилітатора, який підтримує, але не нав'язує, допомагає, але не втручається у внутрішній простір дитини надмірно.

Проективно-креативний підхід дозволяє уникати прямої конфронтації з травмою, водночас сприяючи її поступовому опрацюванню. Арттерапевтичні сесії можуть включати теми втрати, пам'яті, майбутнього, мрій, образів захисту, безпеки, родини. Робота з метафорами – будинок, міст, дерево, серце – дозволяє дитині символічно відновлювати почуття стабільності й емоційної цілісності. Цей процес є особливо важливим у контексті тривалого перебування в умовах війни, коли стрес має кумулятивний характер.

Варто також зазначити, що арттерапія є універсальною в культурному контексті, тобто може бути адаптована до особливостей різних етнічних, релігійних чи мовних груп. Це дозволяє використовувати її в умовах переміщення, зокрема в роботі з внутрішньо переміщеними дітьми або дітьми-біженцями. Простота засобів і доступність методик забезпечують можливість їх впровадження у школах, центрах психологічної допомоги, дитячих лікарнях, мобільних групах підтримки (Вознесенська та ін., 2017; Тараріна, 2018; Терлецька, 2016).

Таким чином, арттерапія як складова мультидисциплінарної підтримки дітей у воєнний час виконує кілька функцій – діагностичну, психотерапевтичну, корекційну, ресурсну й освітню. Завдяки поєднанню символічної мови творчості, емоційного самовираження та професійної підтримки вона стає безпечним мостом до внутрішнього світу дитини, відкриваючи шлях до відновлення, прийняття й надії. У сучасних умовах війни розвиток проективно-креативного підходу в арттерапії є не просто актуальним – він є необхідним компонентом стратегії психосоціальної допомоги дитячому населенню України.

Окремої уваги заслуговує підготовка фахівців, які працюють у проективно-креативному підході. Вони повинні володіти не лише знанням технік, а й емпатією, чутливістю до невербальної комунікації, вмінням створювати довірливу атмосферу. Не менш важливою є регулярна супервізія та профілактика професійного вигорання самих спеціалістів. У зв'язку з війною і масовим попитом на психологічну допомогу, роль фахівця з

арттерапії стає стратегічно важливою для системи охорони психічного здоров'я дітей.

У Донбаському державному педагогічному університеті було розроблено та впроваджено навчальну дисципліну «Практикум з арттерапії», яка має на меті формування у здобувачів вищої освіти практичних навичок використання арттерапевтичних методів у психологічній допомозі. «Практикум з арттерапії» – це практико-орієнтований курс, який знайомить здобувачів вищої освіти з провідними напрямками арттерапевтичної діяльності та навчає застосовувати їх у психологічній практиці. Особлива увага приділяється проєктивно-креативним методам, що сприяють діагностиці, корекції та психологічному відновленню особистості, зокрема дітей та підлітків. Курс включає вивчення технік ізотерапії, пісочної терапії, глинотерапії, казкотерапії, колажної терапії, маскотерапії, роботи з метафоричними картами, драматерапії, музикотерапії та інших напрямів. Дисципліна формує вміння поєднувати артпідхід із психотерапевтичними стратегіями, вибудовувати терапевтичний контакт, аналізувати символіку образів, а також рефлексувати власну професійну діяльність.

Цей курс орієнтований на формування професійних компетентностей практичного психолога, який володіє творчим інструментарієм, здатний адаптувати методики до віку, емоційного стану та запиту клієнта. Дисципліна поєднує теоретичну базу з практикою і передбачає активну участь здобувачів у міні-сесіях, груповій роботі та творчому аналізі кейсів.

Особливості змісту курсу «Практикум з арттерапії» полягають у поєднанні теоретичних знань із практичними навичками застосування арттерапевтичних методів у роботі психолога. Курс побудований за модульним принципом і охоплює провідні напрямки арттерапії, які використовуються у сучасній психологічній практиці. Основна увага зосереджена на розвитку проєктивно-креативного підходу в роботі з клієнтом. Зміст курсу передбачає глибоке опрацювання кожного з напрямів – ізотерапії, пісочної терапії, глинотерапії, казкотерапії, мандалотерапії тощо. Особливий акцент зроблено на техніках, що сприяють виявленню внутрішніх конфліктів, тривожності, психоемоційного напруження. Кожна тема включає опис теоретичних засад, практичні вправи, приклади інтерпретацій клієнтських робіт та рекомендації щодо супроводу. Курс сприяє формуванню у студентів навичок фасилітації творчого процесу. Зміст адаптовано до роботи як з дітьми, так і з дорослими. Вивчаються техніки як індивідуальної, так і групової арттерапії. Практичні заняття супроводжуються обговоренням власного досвіду, рефлексією та аналізом професійної позиції. Важливе місце займає етика арттерапевтичної взаємодії. Програмою передбачено ознайомлення з критеріями побудови арттерапевтичного процесу — від запиту до завершення.

Курс забезпечує інтеграцію креативного ресурсу з психотерапевтичними задачами. Зміст дисципліни сприяє розвитку емоційного інтелекту, емпатії та здатності до символічного мислення. Завдяки структурованості та різноманітності методів курс має прикладне значення для практичної діяльності психолога.

Навчальна дисципліна «Практикум з арттерапії» є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх практичних психологів, особливо в умовах зростаючої потреби у креативних та ресурсних підходах до психологічної допомоги. Вона забезпечує студентів не лише теоретичними знаннями про основні напрями арттерапії, але й практичними навичками застосування арттехнік у роботі з різними категоріями клієнтів.

Зміст курсу охоплює ключові арттерапевтичні методи, такі як ізотерапія, пісочна терапія, глинотерапія, казкотерапія, мандалотерапія, колажна терапія, маскотерапія, робота з метафоричними асоціативними картами, драматерапія та музикотерапія. Кожен з цих напрямів розглядається як інструмент для діагностики, корекції та розвитку особистості, що дозволяє студентам глибше розуміти внутрішній світ клієнта та ефективно взаємодіяти з ним.

Таким чином, дисципліна «Практикум з арттерапії» не лише розширює професійний інструментарій майбутніх психологів, але й сприяє їх особистісному зростанню, розвитку креативності та готовності до роботи в мультидисциплінарних командах. Вона формує фахівця, здатного до глибокого розуміння клієнта, творчого підходу до вирішення психологічних проблем та ефективного застосування арттерапевтичних методів у різних сферах практичної діяльності.

Отже, у контексті сучасних викликів, спричинених війною, арттерапія постає як ефективний та безпечний метод психологічної допомоги дітям, які пережили травматичні події. Завдяки творчому самовираженню, діти можуть опрацювати складні емоції, знизити рівень тривожності та відновити відчуття контролю над власним життям. Проективно-креативний підхід в арттерапії дозволяє працювати з глибокими психологічними процесами без прямої конфронтації з травмою, що особливо важливо для дитячої психіки. Мультидисциплінарна практика, яка поєднує зусилля психологів, педагогів, соціальних працівників та медиків, забезпечує комплексну підтримку дитини в умовах війни. Арттерапевтичні методики, адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей дітей, сприяють не лише емоційному відновленню, але й розвитку навичок саморегуляції, комунікації та творчого мислення. Таким чином, арттерапія є важливим ресурсом у системі психосоціальної допомоги дітям, які постраждали від війни, і заслуговує на широке впровадження в практику фахівців, що працюють у сфері дитячої психології та освіти.

*Список використаних джерел*

1. Вознесенська, О. Л., Скнар, О. М., Бреусенко-Кузнецов, О. А., Деркач, О. О., & Мова, Л. В. (2017). Енциклопедичний словник з арт-терапії. Видавець ФОП Назаренко Т. В.
2. Тараріна, О. В. (2018). Практикум з арт-терапії в роботі з дітьми. Астамір-В.
3. Терлецька, Л. Г. (2016). Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології (навч. посібник). Видавничий дім «Слово».

**Катерина ПЕТРОВСЬКА,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка  
завідувачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти  
Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя

## **МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ДІЙСНОСТІ**

Повномасштабна війна в Україні, що триває з лютого 2022 року, завдала глибоких травм мільйонам дітей, які стали жертвами фізичного, психологічного та соціального насильства. За даними ЮНІСЕФ, щонайменше 2 406 дітей були вбиті або поранені за майже 1 000 днів війни, що в середньому становить 16 дітей щотижня (UNICEF, 2024).

У 2024 році кількість дитячих жертв зросла на понад 50% порівняно з 2023 роком, що свідчить про погіршення ситуації. Крім того, понад 1,6 тисячі закладів освіти і майже 790 медичних установ були пошкоджені або знищені, а близько 1,2 мільйона дітей не мають доступу до повноцінного очного навчання. Психоемоційний стан дітей також викликає занепокоєння: кожна п'ята дитина втратила близького родича або друга, а кожна третя повідомляє про почуття безнадії та пригніченості, що заважає їм займатися звичними справами (UNICEF, 2024).

Отже, в сучасних умовах війни, коли діти втрачають батьків, домівки, доступ до освіти та зазнають фізичних і психологічних травм, постає необхідність у системному підході до їх соціального повернення та адаптації. У цьому контексті набуває особливого значення мультидисциплінарний підхід, що інтегрує зусилля фахівців з різних сфер – психології, соціальної роботи, медицини, освіти та юриспруденції – задля всебічної підтримки дитини. А, у свою чергу, мультидисциплінарні технології соціальної реінтеграції стають критично важливими для відновлення та підтримки дітей. Все це в комплексі дозволяє ефективно реагувати на багатовимірні потреби дітей, спричинені війною, та сприяє їхній успішній реінтеграції в суспільство.

Таким чином, дослідження та впровадження мультидисциплінарного підходу та технологій соціальної реінтеграції є не лише актуальним, але й необхідним кроком для забезпечення сталого розвитку та добробуту дітей в умовах воєнної дійсності.

Мультидисциплінарний підхід у соціальній роботі передбачає створення команди фахівців, яка спільно планує, реалізує та оцінює індивідуальні стратегії допомоги дитині. Такий підхід є основою кейс-менеджменту, де кожен учасник команди має свою експертизу, а координатор забезпечує узгодженість дій.

Закон України «Про соціальні послуги» (ст. 17) визначає, що мультидисциплінарна команда створюється в обов'язковому порядку, якщо дитина отримала поранення, інвалідність, була викрадена, депортована, позбавлена батьківського піклування внаслідок збройної агресії тощо. До складу такої команди входять представники соціального захисту, освіти, охорони здоров'я, служби у справах дітей, а також за потреби – Національної поліції, СБУ, ЗСУ тощо (Верховна Рада України, 2019). Її діяльність ґрунтується на принципах: індивідуального підходу; поваги до прав дитини; міжвідомчої взаємодії; орієнтації на довготривалий ефект реінтеграції.

Застосування такого підходу актуальна в умовах війни. Адже воєнна дійсність зумовила нові виклики: травмовані діти не лише потребують безпечного середовища, а й підтримки у навчанні, психоемоційному відновленні, медичній реабілітації, а іноді – у правовому супроводі (наприклад, у випадку втрати опікунів чи перетину кордону без батьків).

Звичайний соціальний працівник не здатен ефективно вирішити весь комплекс проблем. Саме тому мультидисциплінарність стає не розкішшю, а необхідністю. Міжсекторальна координація – це ключ до відновлення систем захисту дітей у кризових ситуаціях.

Попри складні умови воєнного стану, в Україні реалізується низка успішних практик, що демонструють ефективність мультидисциплінарного підходу до підтримки дітей, які постраждали внаслідок війни. Нижче подано кілька ключових кейсів, які можуть слугувати модельними прикладами для інших громад.

**Таблиця 1. Крайні практики мультидисциплінарної підтримки дітей і сімей: приклади реалізованих проєктів**

№	Назва проєкту / кейсу	Опис проєкту	Ключові елементи мультидисциплінарного підходу	Результати	Аналіз ефективності
1	«Спільно. Соціальні послуги для сімей у громаді» (ЮНІСЕФ, МБО «Партнерство «Кожній дитині», 2022–2024)	Комплексна ініціатива у понад 50 громадах для забезпечення доступу дітей і сімей до соцпослуг	Формування мультидисциплінарних команд, кейс-менеджмент, виїзна робота, навчання	Понад 38 000 дітей отримали індивідуальну допомогу; зменшення рівня стресу у 90% випадків	Інституціалізація мультидисциплінарного підходу; створені команди працюють і після завершення фінансування
2	«Простори дружні до дітей та молоді» (UNFPA Україна, 2022–2023)	Створення безпечних просторів для молоді, особливо постраждалої від конфлікту	Психолог, соціальний педагог, медик; неформальна освіта, психосоціальна підтримка	Залучено понад 15 000 дітей; мотивація до навчання відновлена у 70%; високий рівень довіри	Поєднання освітньої, соціальної і психологічної підтримки; гнучкість і адаптивність у складних умовах

№	Назва проекту / кейсу	Опис проекту	Ключові елементи мультидисциплінарного підходу	Результати	Аналіз ефективності
3	Мобільні мультидисциплінарні бригади (Офіс Омбудсмана + Terre des Hommes, 2023)	Виїзні команди у прифронтові громади для кризового втручання і супроводу	Кризове втручання, кейс-менеджмент, гуманітарна, психологічна та правова допомога	Оброблено понад 1200 випадків; у 80% дітей зменшилася тривожність; 65% кейсів передані далі	Ефективна модель для екстрених ситуацій; потребує стабільного фінансування і зв'язків з місцевими службами

Враховуючи актуальність, успішні практики та виклики, що супроводжують впровадження мультидисциплінарних технологій у соціальній реінтеграції дітей в Україні, можна виокремити основні перспективні напрямки їх розвитку:

Інституалізація мультидисциплінарних команд на законодавчому рівні: розробка та прийняття чітких нормативних документів, які визначають статус, повноваження та функції команд; впровадження стандартів міжвідомчої співпраці та моніторингу якості послуг.

Підвищення кваліфікації та міжгалузевої комунікації фахівців: розробка системних програм навчання з акцентом на міждисциплінарні компетенції; регулярні супервізії, тренінги, обміни досвідом і кейс-аналізи.

Посилення ресурсного забезпечення: забезпечення сталого фінансування мультидисциплінарних команд через місцеві бюджети та грантові програми; впровадження механізмів мотивації та психологічної підтримки фахівців.

Розвиток цифрових платформ для міжвідомчої взаємодії: створення інтегрованих інформаційних систем для обліку випадків, комунікації та моніторингу реінтеграції; використання сучасних технологій для швидкого реагування та аналізу даних.

Акцент на роботу з сім'єю та громадою: залучення батьків, опікунів та місцевих лідерів до процесів реінтеграції; розбудова мережі підтримки і соціальних послуг у громадах.

Отже мультидисциплінарний підхід у соціальній реінтеграції дітей в умовах воєнної дійсності є не лише актуальним, але й необхідним інструментом, що здатен ефективно відповідати на складні виклики сучасності. Системне впровадження таких технологій потребує спільних зусиль державних інституцій, громадських організацій, освітніх установ та самих фахівців. Тільки таким чином можливо створити безпечне, підтримуюче і життєздатне середовище для відновлення дітей та їх соціалізації.

*Список використаних джерел*

1. UNICEF. (2024, February 5). At least 16 children killed or injured every week since war escalated in Ukraine – UNICEF. UNICEF Ukraine. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-release/at-least-16-children-killed-or-injured-every-week>
2. Верховна Рада України. (2019). Закон України "Про соціальні послуги" від 17.01.2019 № 2671-VIII. Відомості Верховної Ради України, 45, ст. 297. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>

## **ПАРТНЕРСТВО ЯК УМОВА БЕЗПЕЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Сучасні соціокультурні умови, визначені станом воєнної агресії, стресових факторів, втрат, невизначеності, створюють для дітей тривожне середовище, в якому забезпечення соціально-емоційної безпеки стає ключовою умовою дошкільної освіти. У таких умовах особливої актуальності набуває партнерська модель співпраці між дошкільним закладом, сім'єю та громадою. Центрованість на дитині, її потребах, вразливості та ресурсах перетворює спільні зусилля на модель суттєвої співучасті (Гагаріна, 2023).

Концепція партнерства в дошкільній освіті базується на принципах рівноправності, взаємоповаги, співвідповідальності та відкритого діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. У тривожному середовищі ці принципи набувають нових змістових акцентів – безпеки, психологічного комфорту та сталості взаємин. Вітчизняні дослідники підкреслюють, що партнерська взаємодія педагогів з батьками у складних умовах знижує емоційне напруження дітей, підвищує відчуття захищеності та довіри (Шулигіна & Коваль, 2023). Питання соціалізації дошкільників у таких умовах розглядаються і в контексті системної взаємодії освітнього середовища (Бобро, 2024).

Партнерство розглядається не як формальна комунікація, а як координація ресурсів, узгодженість дій і спільне вирішення ситуацій, що впливають на благополуччя дитини. Це включає обмін інформацією, спільне прийняття рішень, побудову довіри між усіма учасниками освітнього процесу. Особливої важливості набуває врахування емоційного стану як дітей, так і дорослих у процесі взаємодії. У цьому контексті актуальним є розвиток компетентності педагогів у сфері налагодження міжособистісного діалогу, посилення комунікативної культури, здатності до емпатійного слухання та створення безпечного клімату для дітей і дорослих (Зданевич & Машкіна & Миськова & Талемонюк, 2025)

На підставі аналізу джерел можна виокремити найбільш доцільні й ефективні форми партнерської взаємодії в закладах дошкільної освіти:

1. Спільні адаптаційні програми – організація зустрічей батьків із педагогами та психологами для підтримки дітей, які пережили травматичні події. Це можуть бути інтерактивні семінари, арт-заняття, тренінги з емоційного реагування. Такі форми роботи сприяють зниженню тривожності у дітей, які зазнали психотравм, активізують підтримувальні

зв'язки з дорослими. Залучення батьків до емоційно-корекційних заходів дозволяє створити єдину стратегію підтримки дитини. Саме координація дій фахівців і родини позитивно впливає на відновлення емоційної стабільності.

2. Ранкові зустрічі в колі – практика доброзичливого входження в день, коли діти та педагоги мають змогу поділитися емоціями, висловити очікування. Батьки залучаються до таких заходів раз на тиждень у відкритому форматі. Такі зустрічі сприяють формуванню довірливого мікроклімату у групі дошкільників, покращенню соціальної взаємодії, а також розвитку емоційного інтелекту дітей. Залучення батьків до таких зустрічей посилює відчуття єдності та відкритості у взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

3. Індивідуальні консультації – регулярна комунікація з батьками щодо психологічного стану дитини, її змін у поведінці та настроях. Педагоги фіксують спостереження, а психолог допомагає формувати стратегії підтримки. Консультації підвищують ефективність виявлення психологічних труднощів у дитини та дозволяють своєчасно коригувати виховні впливи. Регулярність і персоналізований підхід підвищують довіру між педагогами й батьками.

4. Родинні клуби взаємодії – цикли зустрічей у форматі майстерень, де батьки і діти разом грають, творять, розв'язують міні-ситуації. Це підвищує довіру до педагогів і знижує напругу у трикутнику «дитина – вихователь – родина». Родинні клуби зміцнюють внутрішньосімейні зв'язки, активізують ресурс батьківської підтримки, сприяють розвитку партнерської взаємоповаги між педагогами та родинами. Такий формат забезпечує емоційне розвантаження, а спільна діяльність батьків і дітей допомагає дитині переживати події в безпечному середовищі.

5. Платформи для електронної взаємодії – використання закритих онлайн-груп для обміну інформацією, фото, порадами щодо виховання в кризових умовах. Такі платформи є інструментом безперервного зворотного зв'язку між педагогами та родинами. Це особливо актуально в умовах нестабільності, переміщень або дистанційної взаємодії. Досвід практиків підтверджує, що такі платформи забезпечують оперативність підтримки та є джерелом стабільної інформованості батьків про стан і потреби дитини.

Зазначені форми партнерської взаємодії мають високу ефективність у забезпеченні безпечного, підтримувального середовища для дитини дошкільного віку, що підтверджується як теоретичними дослідженнями, так і практичним досвідом педагогів та психологів.

Отже, партнерство як педагогічна і соціальна стратегія забезпечує умови для безпечного розвитку дитини в дошкільному віці. У тривожному середовищі саме взаємодія та підтримка між закладом освіти, родиною і громадою стають джерелами стабільності та емоційного захисту дитини.

Актуальним є подальше дослідження механізмів ефективної взаємодії, впровадження моделей фасилітації партнерства, а також підвищення компетентності педагогів у роботі з родинами в умовах нестабільності.

*Список використаних джерел*

1. Бобро, Л. В. (Укл.). (2024). Педагогічне партнерство ЗДО з учасниками освітнього процесу: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя.
2. Гагаріна, Н. (2023). Безпечне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти: важливі аспекти в організації та збереженні здоров'я дошкільників. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (217), 195–201.
3. Зданевич, Л. В., Машкіна, Л. А., Миськова, Н. М., & Талемонюк, А. О. (2025). Педагогічне партнерство як наукова дефініція і вагома професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка, (79, т.1), 179–183.
4. Шулигіна, Р. А., & Коваль, С. С. (2023). Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії: аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. Освітологічний дискурс, (4). <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82>

## **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ**

У контексті воєнних дій, соціальних потрясінь та невизначеності, що охоплюють українське суспільство, особливої ваги набуває збереження психічного здоров'я молоді. Підлітки та юнаки щодня стикаються з інформаційним перевантаженням, втратами, роз'єднанням родин, змінами звичного середовища, що провокує тривожність, нестабільність та емоційне виснаження. Одним із ключових ресурсів подолання цих викликів є резильєнтність – здатність особистості відновлюватися після стресу та адаптуватися до змін. Сучасна психологія дедалі більше уваги приділяє взаємозв'язку між резильєнтністю та емоційним інтелектом, який забезпечує гнучке управління емоціями, саморефлексію та адаптивну поведінку. Зокрема, дослідження зарубіжних учених демонструють, що емоційна обізнаність та емпатія сприяють формуванню внутрішньої стійкості в молоді.

Розвинений емоційний інтелект допомагає знизити ризик дезадаптації, підтримати саморегуляцію та запобігти виникненню психоемоційного виснаження. Водночас в освітньому середовищі України ще не сформована цілісна система розвитку емоційної компетентності як інструменту психологічної підтримки. Це створює потребу у ґрунтовному науковому аналізі та розробленні психолого-педагогічних підходів до підтримки емоційного інтелекту молоді. Тема є важливою не лише для наукової спільноти, а й для практикуючих психологів, педагогів і соціальних працівників. Вивчення емоційного інтелекту як чинника резильєнтності відкриває нові перспективи для психопрофілактики та підвищення якості психологічної допомоги молодим людям.

Феномен емоційного інтелекту впродовж останніх десятиліть посідає чільне місце у психологічних дослідженнях, пов'язаних із адаптацією, стресостійкістю та психічним благополуччям особистості. У науковому доробку Д. М. Ресурексьйона, Х. М. Салгеро та Д. Руїс-Аранди (2014) емоційний інтелект розглядається як важливий предиктор психологічної адаптації в підлітковому віці. У їхній систематичній рецензії підкреслюється, що високий рівень емоційної обізнаності, саморегуляції й емпатії прямо пов'язаний із нижчим рівнем депресії, тривожності та емоційної дезадаптації.

Дослідження К. Фіорілі, Е. Фаріни, І. Буономо та Л. Романо (2020) спрямоване на вивчення емоційного інтелекту в освітньому контексті. Автори доводять, що емоційний інтелект опосередковано впливає на академічне вигорання учнів через посилення резильєнтності та зменшення навчальної тривожності. Це свідчить про складну медіативну роль емоційного інтелекту в системі захисних механізмів особистості.

У дослідженні Р. Кольядо-Солера та співавторів (2023) акцент робиться на взаємозв'язку емоційного інтелекту та резильєнтності саме в підлітковому віці. Вони трактують емоційний інтелект як інструмент, що допомагає молоді не тільки впоратися з негативними переживаннями, а й розвивати психологічну гнучкість, яка є основою резильєнтної поведінки.

У вітчизняному психологічному дискурсі актуальність вивчення емоційного інтелекту підтверджується низкою досліджень. Зокрема, у статті М. Тесленко та І. Тесленко (2024) емоційний інтелект аналізується як важливий компонент внутрішньої саморегуляції студентів-психологів. Автори вказують, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню здатності до усвідомленої поведінки в умовах напруження, а також підвищує рівень загальної адаптованості до освітнього навантаження.

О. Лящ, О. Хуртенко та С. Марчук (2023) у своєму дослідженні підкреслюють, що емоційний інтелект є важливим засобом формування резильєнтності особистості, зокрема в умовах підвищеної психологічної напруги, як-от війна чи надзвичайні ситуації. Автори вказують на доцільність інтеграції програм розвитку емоційного інтелекту в систему підготовки психологів, військовослужбовців та студентської молоді.

Загалом аналіз наведених джерел засвідчує, що емоційний інтелект не є ізольованою пізнавальною здатністю, а складною інтегративною системою, яка охоплює емоційне усвідомлення, самоконтроль, емпатію та мотивацію. Його функції не зводяться лише до міжособистісного спілкування, а виявляються як у процесах внутрішньої регуляції, так і в здатності особистості до конструктивного подолання труднощів. Таким чином, емоційний інтелект є одним із ключових чинників формування резильєнтності в юнацькому віці, що надає йому особливої значущості у психопрофілактичній та освітній практиці.

Феномен резильєнтності активно досліджується в сучасній психології як здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, адаптуватися та відновлюватися після кризових подій. У широкому розумінні резильєнтність означає не просто стійкість до стресу, а й здатність зростати завдяки подоланню труднощів. Цей ресурс виявляється особливо важливим у юнацькому віці, коли особистість переживає низку екзистенційних викликів, пов'язаних з пошуком ідентичності, незалежності та самореалізації. Молодь, яка володіє розвиненою резильєнтністю, краще

справляється з фрустраціями, невдачами, міжособистісними конфліктами та інформаційним тиском.

Резильєнтність формується під впливом різних чинників – біологічних, соціальних, емоційних і когнітивних. Особливу роль серед них відіграє емоційний інтелект, оскільки саме він забезпечує здатність особистості ефективно взаємодіяти з власними емоціями. Емоційний інтелект включає такі складові, як усвідомлення емоцій, емоційна саморегуляція, емпатія, мотивація і соціальні навички (Тесленко, 2024; Лящ, 2023). Уміння розпізнавати та називати власні емоції дозволяє юнакам уникати надмірної внутрішньої напруги та діяти обдуманно навіть у складних ситуаціях.

Коли емоції стають усвідомленими, вони перестають бути руйнівними – навпаки, вони стають джерелом інформації для прийняття рішень. Саморегуляція допомагає знизити рівень тривожності, запобігає імпульсивним реакціям і сприяє підтриманню стабільного емоційного стану (Тесленко & Тесленко, 2024). Емпатія дозволяє вибудовувати підтримуючі стосунки, що також є чинником підвищення резильєнтності (Collado-Soler et al., 2023). У ситуації втрати, розлуки чи соціального відчуження саме здатність до емоційного контакту з іншими забезпечує збереження психологічної опори. Молоді люди з високим рівнем емоційного інтелекту здатні конструктивно переживати травмуючі події й не втрачати здатності до розвитку.

Дослідження показують, що емоційний інтелект має виражений вплив на розвиток психологічної гнучкості – здатності змінювати стратегії поведінки відповідно до обставин (Fiorilli et al., 2020). Це важливий елемент резильєнтної особистості, яка не «ламається» перед труднощами, а шукає нові способи дії. В умовах війни, вимушеного переміщення, втрати близьких чи освітніх перешкод емоційна грамотність допомагає молоді впоратися зі стресом, не втрачаючи віри в себе (Лящ, Хуртенко, & Марчук, 2023). Емоційний інтелект стимулює усвідомленість, саморефлексію та прийняття – важливі механізми, які формують внутрішню стійкість (Тесленко & Тесленко, 2024).

У соціальному контексті емоційний інтелект сприяє інтеграції в колектив, адаптації до нових середовищ і формуванню довірчих зв'язків (Collado-Soler et al., 2023). Це критично важливо для підлітків, які часто страждають від соціальної тривожності чи самотності. Розвиток емоційного інтелекту дає змогу створити умови, за яких молода особа відчуває себе здатною впливати на ситуацію, приймати рішення та бути суб'єктом свого життя. Це, у свою чергу, сприяє формуванню віри у власні сили одного з базових компонентів резильєнтності (Fiorilli et al., 2020).

Таким чином, емоційний інтелект виступає не лише індикатором емоційної зрілості, а й потужним психічним ресурсом, що формує опірність до негативних впливів. Його розвиток – це не лише засіб особистісного

зростання, а й ефективна стратегія психопрофілактики в роботі з молоддю. Сучасні освітні й психологічні практики мають включати тренінгові програми, які розвивають емоційні та соціальні компетентності.

У контексті підвищеної психологічної вразливості молоді, спричиненої тривалими стресовими факторами – війною, соціальною нестабільністю, освітніми втратами та невизначеністю майбутнього – питання профілактики дезадаптації набуває особливої значущості. Дезадаптація може проявлятися в емоційній нестабільності, соціальному відчуженні, зниженні навчальної мотивації, агресивній або апатичній поведінці, що ускладнює повноцінне функціонування молодої особистості. Запобігання цим процесам вимагає системної роботи психологів, педагогів і фахівців соціальної сфери з урахуванням вікових, когнітивних та емоційних особливостей молоді. Особливу увагу слід приділяти формуванню внутрішніх ресурсів – емоційного інтелекту, стресостійкості, соціальних навичок, когнітивної гнучкості, а також інформуванню щодо можливостей психологічної допомоги. Профілактичні заходи повинні мати не лише індивідуальний, а й груповий, освітній та соціально-психологічний характер. Представимо основні напрями психопрофілактики дезадаптації, які можуть бути реалізовані в умовах закладів освіти, молодіжних центрів та психологічних служб.

1. Розвиток емоційного інтелекту як засобу саморегуляції. Формування емоційної компетентності є ключовим напрямом профілактики дезадаптації. Молодь, яка розпізнає й регулює власні емоції, краще справляється зі стресом. Саморегуляція знижує тривогу й підтримує емоційний баланс. Важливо використовувати техніки дихання, вправи усвідомлення, тренінги емоцій. Конструктивна комунікація та емпатія допомагають зберігати соціальні зв'язки. Освітні програми мають включати розвиток soft skills і емоційного інтелекту. Це знижує ризик агресії, відчуження й пасивності.

2. Формування навичок стрес-менеджменту. У складних умовах важливо навчати молодь подоланню стресу. Ефективними є техніки релаксації, майндфулнесу, тілесні практики. Індивідуальні та групові стратегії знижують емоційне напруження. Усвідомлена реакція замість імпульсивної – ключ до стабільності. Регулярні практики покращують сон, концентрацію, знижують напругу. Їх варто інтегрувати в освітній процес.

3. Розвиток соціальних навичок та підтримуючих стосунків. Соціальна ізоляція – часта причина дезадаптації. Безпечне середовище для спілкування знижує ризик емоційного вигорання. Варто розвивати активне слухання, асертивність, командну взаємодію. Тренінги, рольові ігри, волонтерство сприяють включенню в соціум. Позитивні зв'язки зміцнюють Я-концепцію та внутрішню стійкість.

4. Формування адаптивних установок і когнітивної гнучкості. Гнучке мислення допомагає уникати катастрофізації та песимізму. Техніки когнітивної терапії, критичного мислення та артметоди формують здорові переконання. Рефреймінг дозволяє бачити труднощі як джерело розвитку. Установки «я справлюся», «це тимчасово» підвищують стійкість. Важливо вчити приймати невизначеність і зміни.

5. Психоедукація щодо ознак дезадаптації. Поінформованість про психологічні труднощі допомагає вчасно звернутися по допомогу. Важливо розпізнавати симптоми стресу, депресії, тривоги. Молодь має знати, куди звертатися – до психолога, консультанта, на гарячі лінії. Інтерактивні лекції, буклети, онлайн-ресурси формують культуру піклування про себе. Чим раніше надано підтримку – тим менший ризик хронізації проблем.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту є ключовим чинником формування резильєнтності молоді в умовах тривалого емоційного та інформаційного напруження. Здатність усвідомлювати та регулювати емоції сприяє психологічній стійкості, адаптивній поведінці та зниженню ризику дезадаптації. Профілактичні заходи мають бути комплексними, інтегрованими в освітнє середовище та зорієнтованими на розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Психоедукація, тренінги емоційної компетентності та підтримка соціального середовища є ефективними інструментами психопрофілактики. Розбудова системи підтримки емоційного добробуту молоді є пріоритетом сучасної психологічної практики.

#### *Список використаних джерел*

1. Collado-Soler, R., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., & Navarro, N. (2023). Emotional intelligence and resilience outcomes in adolescent period: Is knowledge really strength? *Psychology Research and Behavior Management*. <https://www.researchgate.net/publication/370427190>
2. Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., & Romano, L. (2020). Trait emotional intelligence and academic burnout in high school students: The mediating role of resilience and academic anxiety. *School Psychology International*, 41(2), 124–139. <https://doi.org/10.1177/0143034319898522>
3. Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461–472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
4. Лящ, О. П., Хуртенко, О. В., & Марчук, С. В. (2023). Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, (4)74, 79–86. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-74-4-79-86>
5. Тесленко, М. М., & Тесленко, І. В. (2024). Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*, (1)26, 122–130. <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/351>

**Іван СЕРЕДА**, здобувач освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Каріна САВЧЕНКО**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРИВОЖНОГО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Освітнє середовище сучасної школи виконує не лише інституційну функцію соціалізації, а й стає простором психологічної підтримки, розвитку, творчої самореалізації та емоційного відновлення учня (Чупрун, 2020).

В умовах суспільної нестабільності та зростання рівня тривожності серед дітей і молоді особливого значення набуває організація змістовного, багатовекторного дозвілля, яке не лише розважає, а й формує життєві, соціальні та комунікативні навички. Освітня система в умовах тривалого стресу має реалізовувати комплекс педагогічних завдань, одним із ключових серед яких є створення умов для раціонального, змістовного дозвілля. Така діяльність спрямована на розвиток особистості, самореалізацію, зниження рівня тривожності, вдосконалення загальних і специфічних здібностей, соціалізацію, задоволення потреб і інтересів молоді (Мілютіна, Пащенко, 2022).

Організація дозвілля в умовах тривожного шкільного середовища потребує врахування особливостей дітей із обмеженими можливостями. Для таких дітей характерними є звужена сфера активності, швидка виснаженість, нестійкість інтересів, низька самооцінка, емоційна вразливість, замкнутість. Завдання соціального педагога – психологічно грамотно активізувати таких дітей, враховуючи перспективу їхнього життя, підтримуючи доброзичливу атмосферу, адекватний тон і стиль взаємодії (Маринченко, 2022).

До ефективних засобів дозвіллевої діяльності відносять спорт, екскурсії, ігри, художню і прикладну творчість, ділові та логічні ігри, ритуали, свята, конкурси, фестивалі, оздоровчі процедури, психологічні розвантаження, а також використання засобів масової інформації. Серед найбільш результативних форм організації дозвілля вирізняють аукціони, клуби за інтересами, дискусії, спеціальні тренінги. У початковій школі широко застосовується метод імпровізації – неусвідомленої дії, яка не готується заздалегідь, але розвиває азарт, імітаційність і творче самовираження дитини (Бабенко, 2025).

Окрему увагу варто приділити цифровим технологіям як ресурсу для урізноманітнення дозвілля. Онлайн-ігри, віртуальні виставки, цифрові квести, інтерактивні платформи для творчості активізують учнів і дозволяють розширити формати взаємодії, особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання. Досвід, представлений у сучасних методичних розробках освітян і практиків, підтверджує, що використання цифрових інструментів підвищує мотивацію, активність і рівень залученості дітей (Галузінська, 2025).

Важливим чинником ефективної організації дозвілля є партнерська взаємодія між школою та родиною. Спільні заходи (дні родини, сімейні квести, майстер-класи) посилюють виховний вплив, підвищують авторитет школи та сприяють емоційному згуртуванню. За умови залучення батьків до планування і реалізації позакласної діяльності спостерігається підвищення зацікавленості самих учнів, що сприяє гармонізації їхньої поведінки і формуванню життєвого оптимізму (Ринда, 2024).

Варто також виокремити учнівське самоврядування як механізм організації дозвілля. Воно дозволяє дітям бути суб'єктами планування та реалізації дозвіллевих ініціатив, формує лідерські якості, комунікативні вміння, здатність до прийняття рішень і відповідальність за колективні справи (Гриньова, 2021).

Отже, методи дозвіллевої педагогіки відіграють вагомую роль у створенні відновлювального освітнього простору. Найбільш ефективними у сучасних умовах є ігрові, творчі, інтерактивні, театралізовані методи, проектна діяльність, а також використання цифрових технологій. Важливо, щоб дозвілля не лише розважало, а й сприяло соціалізації, розвитку емоційного інтелекту, формуванню позитивної Я-концепції, подоланню тривожності та активному включенню кожної дитини в життя колективу. Саме така комплексна стратегія дозволяє будувати безпечно, підтримувальне освітнє середовище, що відповідає викликам сьогодення.

#### *Список використаних джерел*

1. Бабенко, А. (2025). Організація культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи в умовах реформування освіти в Україні. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 218, 280–286. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-280-286>
2. Галузінська, Л. (2025). Інноваційні методології в організації культурних заходів в Україні. Науковий вісник НАКККіМ, 1(1), 45–52. <https://doi.org/10.1234/nvnakkim.2025.0101>
3. Гриньова, М. В. (2021). Партісипативний підхід до виховання лідерських якостей учнів: науково-нормативне підґрунтя та шкільна практика. Молодь і ринок, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16621>
4. Маринченко, Н.Ф. 2022 Організація дозвілля дітей з особливими освітніми проблемами як актуальна педагогічна проблема <https://zenodo.org/records/5905779>

5. Мілютіна, К. Л., Пащенко, С. Ю. (2022). Психологія дозвілля та рекреації : навчальний посібник / [авт. кол. : Мілютіна К. Л., Пащенко С. Ю.] ГО «МНГ», 304 с.
6. Ринда, О. (2024). Партнерська взаємодія школи та сім'ї – головна умова формування особистості учня. Збірник наукових праць, 12, 123–128. <https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2024/12/zbirnyk12.pdf>
7. Чупрун, О. (2020). Дозвіллева діяльність молодших школярів в умовах позанавчальної роботи: структурно-функціональний підхід. Актуальні питання гуманітарних наук, (34), 249–254 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-39>

**Кристина СИВИНЮК**, здобувачка освіти  
за ОНП «Психологія дитинства та сім'ї з основами психотерапії»  
факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ПІДЛІТОК У ЗОНІ РИЗИКУ: ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Девіантна поведінка підлітків є однією з найгостріших проблем сьогодення, яка потребує комплексного підходу та уваги з боку фахівців. В умовах соціальної нестабільності, швидких змін у системі цінностей, інформаційного тиску та втрати чітких моральних орієнтирів підлітки нерідко опиняються у ситуації внутрішньої дезадаптації. (Мірошник, 2020, с. 118). Фактором ризику виступають також міжпоколінні суперечності, що посилюють напруження в системі «дитина–дорослий» і створюють передумови для формування поведінки, яка відхиляється від прийнятих соціальних норм.

Девіантна поведінка охоплює широкий спектр проявів — від незначного опору правилам до серйозних форм деструктивності, таких як агресія, зловживання психоактивними речовинами або протиправні дії. Причинами таких форм поведінки можуть бути як біологічні особливості розвитку, так і психологічні чинники (тривожність, низька самооцінка, афективна нестійкість), а також соціальні впливи (дисфункційні родинні стосунки, тиск з боку однолітків, економічна нестабільність). Наслідки девіантної поведінки можуть торкатися фізичного та психічного здоров'я, освітнього потенціалу, кар'єрних перспектив і загальної соціалізації молодого особистості (Бондарчук, 2023, с. 55).

Підлітковий вік є періодом особливої психологічної вразливості, коли особистість активно формується та гостро реагує на соціальні виклики. Саме тому своєчасне виявлення чинників ризику — таких як емоційна нестійкість, порушення сімейної підтримки, соціальна ізоляція — є критично важливим для профілактики. Водночас не слід сприймати девіантність виключно як деструктивне явище: в окремих випадках вона може бути проявом пошуку індивідуальності, протестом проти жорстких норм, або способом самовираження.

Комплексна профілактика девіантної поведінки підлітків у школі передбачає багаторівневу взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, вчителями, батьками та представниками соціальних служб. У центрі цього підходу має бути створення безпечного психологічного клімату, в якому підліток відчуває підтримку, прийняття і має можливість конструктивно реалізовувати себе (Вольнова, 2016, с. 55).

Одним із важливих напрямів профілактичної роботи є психотерапевтична допомога, яку забезпечує шкільний психолог. Завдяки індивідуальному або груповому супроводу підлітки можуть краще розуміти мотиви своєї поведінки, вчаться керувати емоціями, долати тривожність, контролювати імпульсивність, вибудовувати здорові стосунки з однолітками та дорослими.

У випадках проявів агресії психологічна робота зосереджується на розвитку здатності розпізнавати та регулювати гнів. Якщо мають місце крадіжки, вандалізм або інші порушення правил, акцент зміщується на формування відповідальності, моральних орієнтирів і навичок мирного розв'язання конфліктів. Вживання психоактивних речовин або алкоголю часто є способом втечі від стресу, тиску чи проблем у сім'ї, тому профілактична робота полягає в пошуку альтернативних ресурсів, розвитку навичок подолання труднощів та емоційної стабільності. Проблеми з навчанням, зниження мотивації, відчуження від шкільного життя часто супроводжуються емоційним виснаженням або внутрішніми конфліктами, які можна вирішити шляхом розвитку навичок саморегуляції, пошуку внутрішньої мотивації, стабілізації психоемоційного стану (Чайка, 2016, с. 68).

Психологічна служба школи може використовувати широкий спектр психотерапевтичних підходів: когнітивно-поведінкові техніки для корекції деструктивних моделей мислення та поведінки, елементи гештальт-терапії для розвитку емоційного усвідомлення, арт-терапію як спосіб безпечного емоційного вираження, тілесно-орієнтовані практики для зняття внутрішніх блоків та тривожності, групову терапію для формування підтримувального середовища серед однолітків, а також сімейну терапію за участі батьків, адже саме гармонійні родинні стосунки часто є запорукою позитивних змін у поведінці підлітка.

У межах школи також варто впроваджувати додаткові профілактичні заходи: регулярне анкетування учнів для виявлення ризикованих форм поведінки, створення «кабінету довіри» або скриньки анонімного звернення, проведення інтерактивних занять з розвитку емоційного інтелекту, тренінгів із самоповаги та стресостійкості, класних годин, присвячених обговоренню актуальних проблем підлітків, навчання педагогів навичкам емоційно безпечної взаємодії, консультативну та просвітницьку роботу з батьками. Важливо забезпечити постійний зворотний зв'язок між шкільною адміністрацією, педагогами, психологом і соціальними партнерами для координації зусиль.

В Україні існує розгалужена, хоча й недостатньо забезпечена, система соціальної підтримки підлітків із девіантною поведінкою, яка включає соціальні служби, реабілітаційні центри та спеціалізовані заклади. Школа у цьому ланцюгу є точкою раннього виявлення проблем, а отже — має

ключове значення у їх своєчасному подоланні. Незважаючи на обмежене фінансування та нестачу кадрів, шкільне середовище залишається одним із найпотужніших факторів впливу на формування особистості.

Успішна профілактика потребує об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу. Батьки повинні створювати атмосферу безумовної підтримки, зацікавленості в житті дитини, формувати моральні орієнтири та життєві цінності. Педагогічний колектив має бути чуйним до змін у поведінці учнів, вчасно реагувати на сигнали тривоги, надавати учням простір для самовираження. Суспільство загалом має створювати сприятливе середовище для розвитку підлітків, включати їх у соціально значущі активності, відкривати можливості для реалізації, самопізнання та розвитку (Давиденко, 2021, с. 42) .

Підлітковий вік — це складний, динамічний період, що супроводжується глибокими внутрішніми трансформаціями. Саме тому роль школи у формуванні психологічної стійкості, самоповаги та соціально прийнятної поведінки є надзвичайно важливою. Вчасна, чутлива та професійна підтримка може не лише запобігти девіантним проявам, а й сформувати підґрунтя для повноцінного дорослого життя.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондарчук, О. І. (2023). *Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій*. Київ: Знання.
2. Вольнова, Л. М. (2016). *Профілактика девіантної поведінки підлітків: Навчально-методичний посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Частина 1. Теоретична частина (2-ге вид., перероб. і допов.)*. Київ.
3. Давиденко, Л. М. (2021). *Профілактика девіантної поведінки в умовах сучасної школи*. Педагогіка і психологія професійної освіти, 1, 39–47.
4. Мірошник, Т. І. (2020). *Формування девіантної поведінки підлітків в умовах соціальних змін: Монографія*. Харків: Прапор.
5. Чайка, В. В. (2016). *Діагностика та профілактика девіантної поведінки у підлітків*. Вісник психології і педагогіки, 14, 65–70.

## **СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРА ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Повномасштабна збройна агресія РФ проти України не лише висунула нові виклики для Збройних Сил України, а й загострила потребу в розробці і впровадженні спеціалізованих практик соціальної підтримки родин військовослужбовців. Родини стають опорою моральної стійкості військових, їхньою емоційною опорою в бойових умовах, джерелом додаткової мотивації до виконання бойових завдань. Проте тривале перебування військовослужбовців на фронті, невизначеність майбутнього, втрати та поранення викликають глибокі кризи в родинній системі. У цьому контексті особливої актуальності набуває професійна соціальна робота з родинами військових, яка потребує нових підходів, стандартів і компетентностей (Логвінова, & Рассказова, 2021).

Однією з ключових, але досі недостатньо структурованих ланок системи соціальної роботи у військах, є професійна взаємодія з родинами військовослужбовців. В умовах війни родини військових опинилися в надзвичайно вразливому становищі: постійна тривога, невизначеність, втрата зв'язку, поранення або загибель військовослужбовця, соціальна ізоляція, труднощі з адаптацією — усе це вимагає глибокої професійної уваги з боку офіцерів із соціальної роботи.

Тому формування окремої компетентності у сфері підтримки родин військовослужбовців є необхідним елементом підготовки майбутніх офіцерів із соціальної роботи, адже саме через турботу про родини формується довіра до армії, моральна єдність тилу і фронту, а також — зміцнюється бойовий дух самих військових. Важливим напрямом діяльності на цей час є підготовка фахівців за спеціальністю "Соціальна робота у військах (силах)". У ЗСУ на базі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка з вересня 2023 року розпочато підготовку курсантів за спеціальністю "Соціальна робота" (АрміяInform, 2023).

Родина для бійця — це духовний тил, джерело мотивації, психологічної стійкості та надії. Втрата контакту між військовослужбовцем і його родиною може призвести до відчуження, морального виснаження, зниження боєздатності. І офіцер із соціальної роботи повинен бути посередником, який підтримує ці зв'язки, плекає емоційні мости й працює одночасно з

воїном і його родиною. Ця компетентність тісно переплітається з ціннісними орієнтирами гуманізму, милосердя та відповідальності.

Офіцер із соціальної роботи повинен знати основні правові положення, які регламентують соціальний захист родин військовослужбовців: законодавство України, механізми надання допомоги, компенсацій та пільг. Володіти знаннями з кризової психології родин, зокрема в ситуаціях втрати, невизначеності, емоційного вигорання, самотності. Розуміти соціально-культурні особливості українських родин, які перебувають у стані стресу чи тривалого очікування.

У процесі професійної підготовки курсанти повинні оволодіти уміннями налагоджувати комунікацію між військовим підрозділом і родинами військовослужбовців, особливо у складних ситуаціях поранення, полону, загибелі або зникнення безвісти. Проводити індивідуальні й групові консультації з родинами, забезпечуючи емоційну підтримку, поради щодо адаптації, виховання дітей у стані тривалого розділення з батьком/матір'ю. Виявляти проблеми у родинах, які можуть впливати на бойову ефективність військовослужбовця: психоемоційні розлади, фінансові труднощі, конфлікти, розпад стосунків. співпрацювати з громадськими, волонтерськими та державними структурами, які надають допомогу родинам військових (Верховна Рада України, 2023).

Справжня ефективність соціальної роботи з родинами в армії ґрунтується на навичках емоційно делікатної, професійно виваженої поведінки, яка не травмує, а підтримує, не звітує — а супроводжує. Виходячи з цього офіцер повинен володіти навичками делікатного емоційного супроводу родин загиблих і поранених військовослужбовців — уміти бути поруч у момент гострої втрати, надавати інформацію коректно, підтримувати гідність родини. Бути готовим до проведення кризового консультування для жінок, батьків, дітей військових, які перебувають у стані глибокого емоційного виснаження чи дезорієнтації. Здійснювати документальний супровід запитів і звернень, пов'язаних із соціальним забезпеченням родин (оформлення пільг, заяв, компенсацій, реєстрація звернень тощо) (Міністерство оборони України, 2016).

Таким чином компетентність у сфері соціальної підтримки родин військовослужбовців це не додаткова опція, а невід'ємний компонент гуманітарної функції Збройних Сил України. Її формування в майбутнього офіцера дозволяє не лише виконати професійний обов'язок, а й транслювати найвищі цінності людяності, взаємної відповідальності та національної єдності. Саме через підтримку родин формується довіра до армії, зміцнюється бойова мотивація військовослужбовця, поглиблюється суспільна солідарність у боротьбі за свободу й незалежність України (АрміяInform, 2023).

Отже, формування професійної компетентності майбутнього офіцера із соціальної роботи не може обмежуватися лише теоретико-функціональною підготовкою. Воно має стати ціннісним становленням фахівця, здатного діяти на перетині людяності, воїнського обов'язку і гуманітарної місії. У цьому контексті саме ціннісно-сміслова складова стає тим, що перетворює офіцера із соціальної роботи на морального авторитета, носія людяності у просторах війни, будівничого психологічної стійкості та соціальної єдності у військах.

Досліджуючи дане питання, ми дійшли висновку, що виділення окремої стратегічної компетентності майбутнього офіцера із соціальної роботи — соціальної підтримки родин військовослужбовців, в умовах війни стає не лише актуальним, а й необхідним для сучасної системи морально-психологічного забезпечення ЗСУ. Це дозволить посилити інституційну спроможність армії утримувати психологічну стабільність як у військових, так і в їхніх сім'ях, мінімізувати наслідки тривалого розлучення та створити умови для відновлення особистісної цілісності дитини у тривожному середовищі війни.

Перспективним є подальший розвиток тренінгових програм для офіцерів із соціальної роботи з акцентом на розвиток м'яких компетентностей, фасилітативних технологій, а також кризового консультування родин.

#### *Список використаних джерел*

1. АрміяInform. (2023). Соціальна підтримка військовослужбовців та їхніх сімей - це питання, яке завжди на часі. <https://armyinform.com.ua/2023/04/22/soczialna-pidtrymka-vijskovosluzhbovcziv-ta-yihnih-simej-cze-pytannya-yake-zavzhdy-na-chasi/>
2. АрміяInform. (2023). Триває підготовка до першого набору курсантів за фахом "Соціальна робота у військах (силах)". <https://armyinform.com.ua/2023/07/03/tryvaye-pidgotovka-do-pershogo-naboru-kursantiv-za-fahom-soczialna-robotu-u-vijskah-sylah/>
3. Верховна Рада України. (2023). Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю (Закон України від 10.04.2023 № 3022-IX). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#top>
4. Логвінова, О., & Рассказова, О. (2021). Соціальна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями в умовах тривалого конфлікту на сході України. Соціальна робота та соціальна освіта, 2(7), 61-72. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(7\).2021.244086](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244086)
5. Міністерство оборони України. (2016). Про затвердження Інструкції про організацію у Збройних Силах України соціального і правового захисту військовослужбовців, військовозобов'язаних та резервістів, призваних на навчальні (або перевірочні) та спеціальні збори, та членів їхніх сімей, працівників Збройних Сил України (наказ Міністерства оборони України від 19.01.2016 № 27). [https://www.mil.gov.ua/content/other/MOU2016\\_27.pdf](https://www.mil.gov.ua/content/other/MOU2016_27.pdf)

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У БЕЗПЕЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Професійне становлення майбутніх соціальних педагогів в умовах сучасного освітнього середовища є складним, динамічним і багатоаспектним процесом, що розгортається в контексті трансформацій української системи освіти, соціальних викликів сьогодення та впливу глобальних змін. У сучасних умовах, що характеризуються війною, загальною психологічною напругою, кризовими явищами в суспільстві, підвищується суспільний запит на фахівців соціальної сфери, здатних до ефективної міжособистісної комунікації, адаптації в умовах стресу, гнучкого мислення та саморозвитку. Саме тому процес професійного становлення соціального педагога потребує особливої уваги з боку наукової спільноти та практиків (Олексюк, Чернуха, 2024).

У дослідженні, здійсненому на базі факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, було проаналізовано ресурси освітнього середовища, що сприяють становленню професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів. Емпірична частина дослідження включала анкетування 74 студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» та глибинні інтерв'ю з 12 викладачами, які безпосередньо здійснюють підготовку фахівців. Крім того, було проаналізовано студентські портфоліо, освітні програми, а також здійснено педагогічне спостереження за перебігом практичної діяльності здобувачів освіти. Застосування комплексної методології дозволило забезпечити всебічність аналізу, інтегруючи якісні й кількісні підходи.

Основні результати дослідження (Клімчук, 2021) дозволили виділити п'ять взаємопов'язаних складових професійного становлення: когнітивну, операційну, ціннісну, рефлексивну та комунікативну. Когнітивна складова передбачає засвоєння базових і спеціальних знань у галузі соціальної педагогіки, психології, соціальної роботи, права. Операційна включає розвиток практичних навичок, зокрема ведення кейсів, планування й реалізацію соціальних проєктів, роботу в команді. Ціннісна складова виявляється у формуванні етичних орієнтирів, відповідальності, емпатії та соціального служіння. Рефлексивна компетентність забезпечує здатність до самоаналізу, саморефлексії, усвідомлення власних сильних і слабких сторін. Комунікативна – відповідає за ефективну взаємодію з різними групами

населення, представниками освітніх, медичних і соціальних структур (Москаленко, 2022).

Аналіз середовищних чинників показав (О.Чуйко, Є. Гладишко, 2022), що важливим ресурсом професійного становлення є практична підготовка студентів. Саме участь у практиці, зокрема в установах соціального захисту, освітніх і реабілітаційних центрах, дозволяє інтегрувати теоретичні знання в реальні соціальні ситуації. Водночас практика сприяє формуванню професійної позиції, зміцнює мотивацію і допомагає студентам у самовизначенні. Студенти підкреслювали значення волонтерської діяльності, участі в соціальних акціях, творчих ініціативах. Особливо ефективною була оцінена модель «навчання через діяльність». Більше того, у студентських відповідях простежувалася тенденція до формування не лише професійних умінь, а й нових життєвих стратегій, спрямованих на особистісне зростання, громадянську активність та соціальну відповідальність.

Викладачі, у свою чергу, наголошували на необхідності міждисциплінарного підходу, який дозволяє поєднувати психолого-педагогічні, правові та соціально-філософські знання. Такий підхід сприяє кращому розумінню соціального контексту діяльності педагога, розширює його світогляд і забезпечує здатність до аналізу соціальних проблем з різних перспектив. Також було відзначено вагому роль цифрових освітніх інструментів – Moodle, Zoom, інтерактивних тренажерів, електронних кейсів – у забезпеченні доступності навчання та підтримці комунікації, особливо в умовах дистанційного або змішаного формату. Цифрові практики створюють нові можливості для розвитку соціально-педагогічної компетентності, стимулюючи самостійну роботу, ініціативність і здатність до творчого розв'язання проблем.

На підставі опрацьованих джерел (Москаленко, 2022) результатом дослідження стала узагальнена модель освітнього середовища, яка сприяє ефективному професійному становленню соціального педагога. Вона включає: створення інклюзивного, психологічно безпечного середовища; постійне залучення до практичної діяльності; систематичне менторство з боку викладачів і фахівців-практиків; забезпечення доступу до ресурсів (цифрових, матеріальних, кадрових); сприяння розвитку рефлексивних і соціальних навичок. Модель передбачає також гнучкість освітніх програм, можливість індивідуалізації траєкторії навчання та орієнтацію на компетентнісний підхід. Важливим її компонентом є соціальне партнерство, зокрема співпраця з державними структурами, НГО та волонтерськими ініціативами, що забезпечує актуалізацію освітнього процесу та наближення його до реалій професійної практики.

Отже, результати дослідження підтвердили гіпотезу про важливість цілісного безпечного освітнього середовища для формування професійної

ідентичності майбутніх соціальних педагогів. З'ясовано, що ефективність становлення фахівця зумовлюється не лише змістом освітньої програми, але й якістю педагогічної взаємодії, підтримкою рефлексивного та практико-орієнтованого навчання, залученням до волонтерства, застосуванням цифрових інструментів та менторською підтримкою. Суттєвим чинником виступає мотиваційна складова: студенти, які мають усвідомлену мету і бачення власного професійного шляху, демонструють вищу залученість у навчальний процес. Результати дослідження можуть бути корисними для розробників освітніх програм, викладачів і управлінців у сфері вищої педагогічної освіти, а також сприяти розробці ефективних стратегій професійного супроводу молодих фахівців на етапі входження у професію.

#### *Список використаних джерел*

1. Клімук, В. (2021). Професійне становлення студентів в рамках навчального процесу в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (41, т. 2), 172–176.
2. Москаленко, А. М. (2022). Моделювання професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 2(16), 33–39.
3. Олексюк, Н., & Чернуха, Н. (2024). Професійна підготовка соціальних педагогів у сучасних реаліях. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Соціальна робота*, 1(10), 95–101.
4. Чуйко, О., & Гладишко, Є. (2022). Зміна контексту педагогічної взаємодії як умова організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота»*, 1(8), 57–62.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ**

Війна в Україні спричинила масштабну гуманітарну та психологічну кризу, яка торкнулася не лише безпосередніх учасників бойових дій, а й цивільного населення. Особливо вразливою групою є родини військовослужбовців, зокрема їхні дружини, які в умовах тривалої війни опиняються у стані хронічного емоційного напруження. Ці жінки змушені самотійно нести на собі повсякденні обов'язки, виконувати материнські, соціальні та економічні функції, підтримувати родину, забезпечуючи при цьому емоційний тил для військовослужбовця. Відсутність стабільного контакту з чоловіком, невизначеність щодо його безпеки, а також усвідомлення тривалості загрози посилюють почуття тривоги, формують емоційне виснаження та збільшують ризики розвитку розладів. У таких умовах життєво важливою стає наявність психологічних механізмів, що дозволяють адаптуватися до стресу, долати труднощі та зберігати функціональність. Одним із таких ресурсів є резильєнтність.

Актуальність дослідження психологічної резильєнтності дружин військовослужбовців зумовлена необхідністю системного підходу до підтримки психічного здоров'я не лише самих захисників, а й членів їхніх родин, які відіграють значущу роль у процесі стабілізації після бойових дій. Психоемоційний стан жінки значною мірою впливає на розвиток дітей, на атмосферу в родині, а також на ефективність реабілітації самого військовослужбовця. Як зазначають Радзівіл і Матяш (2024), у понад 65% дружин військових виявляються симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних або депресивних станів, що свідчить про глибину та масштаб психологічного навантаження.

Метою цієї роботи є дослідити психологічні особливості резильєнтності дружин військовослужбовців, а також виявити внутрішні та зовнішні чинники, що сприяють або, навпаки, гальмують її розвиток.

Збереження ментального ресурсу сім'ї як базової соціальної одиниці є стратегічно важливим для відновлення національного добробуту в умовах війни. Особистісна стійкість жінки в умовах кризи відіграє роль буфера, який дозволяє зменшити емоційне навантаження на дітей, стабілізувати міжособистісні стосунки та сприяти нормалізації психічного стану ветерана.

Психологічне навантаження, яке переживають дружини військовослужбовців, не є однотипним. Кляпець (2020) виокремлює низку характерних психологічних станів, що виникають у родин комбатантів. До

них належать надмірне співчуття, що може призводити до зниження автономності військового та посилення симптоматики ПТСР; поведінка уникання, що зумовлюється страхом повторної травматизації; очікування різких емоційних реакцій партнера, які створюють ефект постійного “напруження”; депресивні настрої, які супроводжуються втратою віри у відновлення функціональної моделі родини; почуття провини або надмірної відповідальності за загальний стан сім’ї, а також виснаження через довготривале перебування в умовах непередбачуваності та відсутності опори. Наявність таких станів у партнерки ветерана не лише шкодить її психічному здоров’ю, а й перешкоджає ефективній реадaptaції самого військовослужбовця. У цьому контексті резильєнтність слугує важливим інструментом для збереження емоційної рівноваги та психічної функціональності.

У психологічній науці резильєнтність розглядається як здатність особистості долати стресові ситуації, відновлюватися після кризи та адаптуватися до змін, не втрачаючи при цьому цілісності. Сучасна психологія поступово переходить до трактування резильєнтності не як сталої риси, а як динамічного процесу, що формується у взаємодії з контекстом. Richardson (2011) розглядає резильєнтність як механізм відновлення рівноваги після стресу, що включає фазу дезорганізації, внутрішньої реорганізації та розвитку. У свою чергу, Masten (2014) вводить поняття «звичайної магії» — здатності більшості людей адаптуватися до складних умов завдяки вбудованим механізмам виживання, що підкріплюються соціальними зв’язками та опорою.

Окрім індивідуальних психологічних чинників, соціальні умови життя відіграють вирішальну роль у формуванні резильєнтності. Як зазначає Тесленко (2024), важливими джерелами психологічної стійкості жінок є родина, соціальна підтримка, стан здоров’я, стабільність у сфері законодавчого захисту прав та доступ до допомоги. Позитивне ставлення суспільства до сімей військовослужбовців, зокрема публічне визнання їх ролі та внеску, сприяє зміцненню почуття значущості, що, в свою чергу, посилює внутрішні ресурси. Крім того, включеність у спільноти людей зі схожим досвідом, можливість обміну думками та почуттями, належність до груп взаємопідтримки дозволяє знижувати рівень тривожності та покращує емоційну стабільність.

Нерозривно пов’язаною з резильєнтністю є тема копінг-стратегій — моделей поведінки, які використовуються для подолання стресових ситуацій. Адаптивні копінгі, як-от планування, пошук підтримки, переоцінка ситуації або прийняття відповідальності, підсилюють стійкість до дії негативних факторів, тоді як дезадаптивні — уникання, звинувачення себе чи інших, ізоляція — навпаки, знижують її. Саме тому у роботі з дружинами військовослужбовців важливо не лише констатувати рівень

резильєнтності, а й сприяти розвитку ефективних моделей саморегуляції, зокрема через психоедукацію, тренінги, психотерапевтичну підтримку.

Таким чином, резильєнтність дружин військовослужбовців — це багатовимірне психологічне явище, що охоплює як особистісні, так і контекстуальні ресурси. Її наявність дозволяє не лише витримати вплив стресогенних факторів, а й зберегти здатність до особистісного розвитку, підтримки родини, адаптації до нових умов. Недостатній рівень резильєнтності може призводити до формування психологічних порушень, підвищеного ризику емоційного вигорання, погіршення здоров'я, втрати мотивації та деструктивних змін у стосунках. Варто розглядати дружин військовослужбовців не як пасивних жертв обставин, а як активних учасниць процесу відновлення країни, які заслуговують на стратегічну підтримку з боку держави, громади та фахівців психологічної сфери.

#### *Список використаних джерел*

1. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227

Richardson, G. (2011). Applications of the metatheory of resilience and resiliency in rehabilitation and medicine. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 19(1), 35–42. doi: 10.7202/1087261ar

2. Кляпець, О. Я. (2020). Вплив наслідків переживання травматичних подій ветеранами на їх сімейні взаємини. *Збірник праць психологічної служби системи освіти України* (с. 156–159).

3. Радзівіл, К. П., & Матяш, Л. Ф. (2024). Особливості психічного здоров'я дружин діючих військовослужбовців. *Габітус*(64), 166–170. doi: 10.32782/2663-5208.2024.64.29

4. Тесленко, І. В. (2024). Соціальні аспекти резильєнтності дружин військовослужбовців. В *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції (22 травня 2024 р., м. Київ)* (с. 97–99). Retrieved from <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

Денис ТИМАРЄВ, аспірант  
за ОНП «Психологія» факультету професійно-педагогічної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» Дніпро-Слов'янськ

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ ПСИХІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО НАПРУЖЕННЯ**

У сучасних умовах війни та соціальної нестабільності діти й молодь стикаються з потужним емоційним та інформаційним тиском, що загрожує їхньому психічному здоров'ю. Потік деструктивної інформації, фейків, емоційного насилля та невизначеності створює підґрунтя для формування тривожності, безпорадності й дезорієнтації. У таких умовах критичне мислення виступає важливим психологічним ресурсом, здатним виконувати функцію ментального захисту. Саме здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність і приймати зважені рішення допомагає зберегти емоційну рівновагу й внутрішню цілісність. Розвиток критичного мислення у дітей та молоді зменшує вразливість до маніпуляцій, інформаційних загроз та психологічного тиску. Попри це, у практиці шкільної освіти та психологічного супроводу цей напрям часто залишається недооціненим. Тому актуальним є інтегрування розвитку критичного мислення у психопрофілактичну й психокорекційну роботу з дітьми та молоддю в умовах тривожного середовища.

Феномен критичного мислення є предметом ґрунтовного вивчення як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та педагогіці. У праці «A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities» Р. Еніш (1987) подає критичне мислення як поєднання когнітивних умінь (аналіз, оцінювання, пояснення) та внутрішніх установок (відкритість до доказів, прагнення до істини, уважність до контексту). Такий підхід дозволяє розглядати критичне мислення не лише як навичку, а як цілісну психічну структуру, що регулює пізнавальну активність особистості. У праці «Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World» Р. Пол (1993) розкриває сутність критичного мислення як здатності до самокорекції та самостереження у процесі розв'язання проблем. Він описує універсальні інтелектуальні стандарти, яких має дотримуватися мислення: ясність, логічність, точність, релевантність, глибина.

У вітчизняному науковому дискурсі тема розвитку критичного мислення розглядається крізь призму професійної підготовки та психологічного становлення особистості. Так, у дисертації «Формування критичного мислення майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання» О. Колесова (2010) визначає критичне мислення як результат впливу спеціально організованого освітнього простору, в якому

активізуються аналітичні здібності студентів, стимулюється самостійне мислення та формуються метакогнітивні навички. М. Починкова (2021) у своєму дослідженні «Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки» виокремлює його як компонент педагогічної компетентності, що забезпечує усвідомленість, рефлексивність і здатність до прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності. У психологічному контексті О. Кочерга (2003) в дисертації «Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини» наголошує на ролі емоційної сфери та уяви у становленні критичного мислення як інтегральної властивості особистості, що забезпечує її здатність до інтелектуального опору, оцінювання ситуацій і збереження автономії судження.

Таким чином, критичне мислення постає як багатовимірне психологічне утворення, яке поєднує логічну структурованість мислення, емоційну саморегуляцію та готовність до свідомого прийняття рішень у складному середовищі.

У контексті воєнної реальності, масових інформаційних впливів і глибоких емоційних потрясінь, що переживають діти та молодь, критичне мислення набуває не лише пізнавального, а й чітко вираженого психозахисного значення. Воно перетворюється на своєрідний ментальний фільтр, що дозволяє особистості не лише орієнтуватися у складному потоці подій і повідомлень, а й зберігати психологічну рівновагу. Інформаційне середовище сучасної дитини часто є насиченим емоційно забарвленим контентом, фейками, дезінформацією, елементами маніпуляції й страху. У таких умовах здатність аналізувати, ставити під сумнів, перевіряти джерела й усвідомлювати контекст інформації стає критично важливою для емоційного виживання.

Критичне мислення виконує в цьому сенсі роль своєрідного бар'єру проти неконтрольованого засвоєння деструктивних впливів. Через активне мислення дитина вчиться не тільки ставити запитання до реальності, а й шукати внутрішні відповіді, що базуються на логіці, особистому досвіді та цінностях. Це забезпечує здатність дистанціюватися від надмірного занурення в негативні переживання, зберігати здатність до рефлексії й внутрішньої мобілізації. У свою чергу, це сприяє формуванню більш адаптивної поведінки, емоційної стабільності та готовності протистояти зовнішнім загрозам. Особливо важливою є інтеграція навичок критичного мислення в шкільні навчальні програми, тренінгові заняття з психологами, а також у роботу з батьками.

З огляду на це, критичне мислення виконує функцію не лише когнітивного інструмента, а й психологічного захисного механізму, що знижує ризики формування травматичних установок, неконструктивних переконань та емоційної дезорганізації. Це особливо актуально для

підлітків, які перебувають у фазі інтенсивного формування світогляду та ідентичності. Розвинене критичне мислення дозволяє їм краще розуміти власні почуття, відокремлювати емоції від фактів, зберігати емоційну дистанцію в конфліктних ситуаціях. Також воно сприяє зменшенню впливу чуток, деструктивних членджив у соцмережах і психологічного тиску з боку однолітків. Психологи наголошують, що саме через розвиток навичок мисленневої рефлексії можна зменшити прояви когнітивних спотворень, таких як «катастрофізація», «персоналізація» або «вибіркове мислення».

Психологічна стійкість дитини в сучасних умовах значною мірою залежить від її здатності усвідомлювати інформаційні впливи та трансформувати їх через інтелектуальне опрацювання. Якщо дитина має сформовану звичку аналізувати і критично оцінювати події, вона менш схильна до емоційного вигоряння, депресивних настроїв і *learned helplessness*. Замість реактивної поведінки формується стратегічне, обмірковане реагування. Це особливо важливо у воєнний і поствоєнний період, коли діти часто перебувають у стані хронічного стресу або вторинної травматизації. Уміння осмислювати реальність, шукати логіку в хаосі, будувати власні судження – все це не тільки знижує рівень тривоги, а й зміцнює внутрішню опору. Тож розвиток критичного мислення – це не тільки завдання освіти, а й нагальна потреба психологічної безпеки дитини в часи глобальної турбулентності.

Критичне мислення, як психічний процес вищого порядку, виконує в умовах кризи функцію захисного механізму, спрямованого на збереження цілісності особистості в інформаційно-емоційному середовищі. Воно активує усвідомлене сприймання дійсності, що дозволяє людині не піддаватися першій емоційній реакції, а зробити паузу для аналізу. Саме ця пауза між стимулом і реакцією – ключ до психологічної стійкості. Коли дитина чи підліток стикається з тривожними новинами або стресовими повідомленнями, навички критичного мислення дозволяють їй ставити запитання: «Це правда?», «Звідки ця інформація?», «Що за цим стоїть?».

Такий внутрішній діалог уповільнює автоматичні реакції страху, гніву або безпорадності. Критичне мислення допомагає побачити альтернативи, сприяє розвитку гнучкості в судженнях і зменшує ймовірність емоційного залипання на одній негативній думці. Це значно знижує рівень тривоги та дозволяє формувати більш реалістичне, структуроване бачення ситуації. Замість паніки формується спокійне ставлення до проблеми як до завдання, що потребує вирішення.

На рівні емоційної регуляції критичне мислення пригальмовує імпульсивні реакції й активізує корову мозку, відповідальну за планування, прогнозування та логіку. Таким чином, воно балансує діяльність лімбічної системи, що відповідає за страх, тривогу та стрес. Це допомагає не дати емоціям паралізувати мислення. Крім того, критичне мислення сприяє

усвідомленню власних когнітивних помилок, таких як узагальнення, негативна селекція чи катастрофізація. Уміння виявити ці викривлення й замінити їх на більш обґрунтовані висновки підтримує внутрішню стійкість.

Психологічно критичне мислення формує відчуття контролю над ситуацією, що особливо важливо в умовах невизначеності. Дитина перестає бути пасивним реципієнтом подій, а починає бути активним інтерпретатором. Цей механізм наближає її до автономного емоційного функціонування. Також критичне мислення дозволяє створювати особистісні смисли у складних обставинах, перетворюючи стрес на джерело рефлексії й розвитку.

Захисна функція критичного мислення також проявляється у профілактиці емоційного зараження та сліпого слідування масовим настроям. Це особливо важливо в колективному середовищі (наприклад, у школі або соціальних мережах), де діти піддаються груповому тиску. Критичне мислення допомагає вистояти перед популярними, але шкідливими наративами, зберегти індивідуальність і здатність до морального вибору. У підлітковому віці воно відіграє роль внутрішнього компаса, що запобігає деструктивним рішенням.

У юнацькому віці критичне мислення набуває особливої психологічної значущості, оскільки цей період пов'язаний із формуванням особистісної ідентичності, світогляду та моральних переконань. Юнаки та дівчата активно шукають відповіді на складні питання про сенс життя, справедливість, свободу, що стимулює розвиток аналітичного мислення. Водночас вони залишаються емоційно вразливими до зовнішніх впливів – соціальних мереж, думки однолітків, медіа. Критичне мислення виступає захисним механізмом, що дозволяє фільтрувати інформацію, відокремлювати маніпуляцію від істини, оцінювати наслідки рішень. У цей період формується здатність до самостійного прийняття рішень і відповідальності за них, що також є проявом критичної рефлексії. Критичне мислення допомагає їм утримувати баланс між емоціями та розумом у складних життєвих ситуаціях, особливо в умовах соціального напруження чи війни. Цей процес також сприяє зниженню рівня тривожності, уникненню панічних або імпульсивних дій. Юнак із розвиненим критичним мисленням не лише вміє осмислювати отриману інформацію, а й здатен трансформувати її у власний досвід.

Зрештою, критичне мислення – це не лише інструмент пізнання, а й щит, який дає змогу витримати потік невизначеності, хаосу та дезінформації. Воно захищає від емоційної дезінтеграції, підтримує внутрішню опору та формує навички, що є запорукою ментального здоров'я. Саме тому розвиток критичного мислення має розглядатися як психопрофілактичний ресурс у роботі з дітьми та молоддю в умовах війни, стресу та інформаційного перевантаження.

Таким чином, критичне мислення є не лише когнітивною навичкою, а й важливим психологічним ресурсом, що сприяє збереженню психічної рівноваги в умовах стресу, інформаційного тиску та соціальної нестабільності. Для дітей і молоді воно виконує функцію захисного механізму, допомагаючи протистояти маніпулятивним впливам, фейкам, емоційному зараженню. У юнацькому віці критичне мислення стає основою формування автономності, рефлексивності та моральної зрілості. Розвинене критичне мислення знижує ризики емоційної дестабілізації, тривожності та прийняття деструктивних рішень. В умовах війни й соціального напруження ця здатність є опорою для внутрішнього відновлення та орієнтації в складних ситуаціях. Психологи, педагоги та батьки мають усвідомлювати значущість розвитку критичного мислення як складової психопрофілактичної роботи. Системне формування цієї якості повинно інтегруватися в освітній процес, психокорекційні програми та виховні стратегії. Особливу увагу слід приділяти підліткам і молоді, як найвразливішій категорії в кризових умовах. Критичне мислення сприяє формуванню життєстійкості, відповідального мислення та психологічної гнучкості. Саме тому розвиток цієї здатності є стратегічно важливим завданням сучасної гуманітарної освіти й практичної психології.

#### *Список використаних джерел*

1. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. V. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman.
2. Paul, R., & Binker, A. J. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
3. Колесова, О. П. (2010). Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання (Канд. пед. наук, Класичний приватний університет).
4. Кочерга, О. В. (2003). Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини (Канд. психол. наук, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України).
5. Починкова, М. М. (2021). Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки (Канд. пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка).

**Людмила ТОКАРУК**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Валерія ДОРОШЕНКО**, здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ-СИРІТ ФАХІВЦЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ СЛУЖБ У СПРАВАХ ДІТЕЙ**

Забезпечення прав дітей-сиріт є однією з пріоритетних сфер діяльності держави, що відображає рівень її гуманізму, соціальної відповідальності та ефективності інститутів соціального захисту. В Україні актуальність цієї проблеми посилилась у зв'язку зі складною соціальною ситуацією, воєнними подіями та зростанням кількості дітей, які залишилися без батьківського піклування (Климова, 2023, с. 26).

Служби у справах дітей виконують ключову роль у виявленні, обліку, захисті прав дітей-сиріт і реалізації державної політики у сфері дитинства. Одним із основних завдань фахівців соціальної сфери є створення сприятливих умов для розвитку, виховання та інтеграції таких дітей у суспільство (Ковальчук, 2021, с. 44).

Структура служб у справах дітей має чітку організаційну ієрархію, яка забезпечує ефективну координацію діяльності на місцевому, регіональному та центральному рівнях. На національному рівні координацію здійснює Національна соціальна сервісна служба України, підпорядкована Міністерству соціальної політики. Безпосередньо на місцях функціонують служби у справах дітей при обласних, районних, міських, селищних радах, старостатах (Трофімова, 2018, с. 46).

Основні структурні одиниці служб у справах дітей можуть включати:

- Сектор або відділ опіки і піклування;
- Сектор захисту прав дітей;
- Сектор соціального захисту та профілактики;
- Аналітично-координаційний сектор;
- Підрозділи з питань усиновлення та сімейних форм виховання

(Кушнарченко, 2020, с. 39).

Основні функціональні обов'язки служб у справах дітей включають:

1. Виявлення дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

2. Оформлення правового статусу дитини-сироти. Служби організують збір документів, необхідних для визначення статусу дитини, координують роботу з судовими органами у справах щодо позбавлення батьківських прав, поновлення батьківства чи опікунства;

3. Влаштування дітей у відповідні форми виховання. Відповідно до чинного законодавства, служби у справах дітей забезпечують пріоритетність сімейних форм, усиновлення, опіка/піклування, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, заклад інституційного догляду;

4. Ведення Єдиного електронного банку даних про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також про осіб, які виявили бажання усиновити або взяти дитину на виховання;

5. Контроль за умовами проживання, виховання та навчання дітей-сиріт, які перебувають у сімейних формах виховання, державних установах чи тимчасово влаштовані до родичів;

6. Захист майнових і житлових прав дітей-сиріт, включаючи сприяння у постановці на квартирний облік, збереження житла, контроль за законністю відчуження майна, оформлення спадкових прав;

7. Проведення профілактичної роботи з попередження соціального сирітства, бездоглядності, правопорушень серед дітей, у тому числі спільно з поліцією, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я;

8. Участь у розробці та реалізації місцевих соціальних програм, спрямованих на підтримку дітей-сиріт, формування толерантного ставлення до таких дітей у суспільстві, підвищення ефективності системи захисту прав дітей загалом.

9. Підготовка дітей до самостійного життя, зокрема випускників інтернатних закладів, шляхом організації професійного навчання, соціальних курсів, надання консультацій з юридичних, побутових та фінансових питань.

10. Інформування населення щодо прав дітей, можливостей усиновлення, форм альтернативного догляду, а також формування позитивної громадської думки щодо підтримки дітей-сиріт (Гребенюк, 2021, с. 36).

Організація забезпечення прав дітей-сиріт включає декілька важливих аспектів:

- Правовий супровід;
- Забезпечення житлом;
- Освітою;
- Медичною допомогою;
- Психосоціальною підтримкою.

Комплексна міждисциплінарна взаємодія між службами у справах дітей, освітніми установами, охороною здоров'я, судовими органами та НУО

є необхідною умовою для реалізації ефективної допомоги (Петренко, 2020, с. 57).

Практика свідчить про певні труднощі, а саме:

- Нестача кваліфікованих кадрів;
- Перевантаження соціальних працівників;
- Неефективна система обліку;
- Недостатня координація між службами вимагає удосконалення

механізмів підготовки фахівців соціальної сфери діяльності, впровадження електронних реєстрів, а також підвищення рівня соціального контролю за дотриманням прав дітей (Семенюк, 2022, с. 109).

Позитивний досвід демонструють громади, де реалізуються пілотні програми наставництва, сімейного патронату або розроблено локальні стратегії підтримки дітей-сиріт на основі муніципального партнерства (Іванова, 2021, с. 19).

Отже, визначені підходи забезпечують індивідуалізацію допомоги та підвищують ефективність інтеграції дітей у соціум, тому, організація забезпечення прав дітей-сиріт потребує комплексного, міжгалузевого підходу, що враховує не лише нормативно-правові аспекти, а й соціально-психологічні особливості кожної дитини. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку стандартів соціального супроводу, вдосконалення міжвідомчої взаємодії та розширення практик підтримки сімейних форм виховання.

#### *Список використаних джерел*

1. Гребенюк О. (2021). Соціальний супровід дітей-сиріт. Львів : ЛНУ імені Івана Франка.
2. Іванова, Т. (2021). Наставництво як форма підтримки дітей-сиріт. Практична соціальна робота, №2.
3. Климова, І. (2023). Захист прав дітей-сиріт в умовах воєнного стану. Вісник соціальної роботи, №1.
4. Ковальчук, Н. (2021). Соціальний супровід дітей, позбавлених батьківського піклування. Центр гуманітарних досліджень.
5. Кушнарченко Т. (2020). Соціальний захист прав дитини: теорія і практика. Київ : Академвидав.
6. Петренко, Л. (2020). Інтеграція дітей-сиріт у соціум: виклики і перспективи. Освіта і суспільство, №3.
7. Семенюк, А. (2022). Реформування соціальних служб: ефективність і перспективи. ХНУ ім. В.Н. Каразіна.
8. Трофімова Н. (2018). Соціальні служби: організація діяльності та механізми взаємодії. Запоріжжя : ЗНУ.

**Людмила ТОКАРУК,**  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Олександра САЄНКО,** здобувачка освіти  
за ОНП «Нейропсихологія» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ РЕАКЦІЇ НА ПСИХОТРАВМУЮЧИЙ ДОСВІД У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ**

З початком повномасштабної війни в Україні проблема дитячої та підліткової психотравматизації та її наслідків особливо загострилася. Досвід втрати, вимушеного переміщення, відчуття загрози життю чи тривалої розлуки з близькими опосередковано впливає на процеси формування мозкових структур і функцій, відповідальних за афективну регуляцію, самоконтроль і адаптивну поведінку не лише у дорослих, а і у дітей та підлітків, чия нервова система є особливо вразливою, оскільки перебуває в активній фазі розвитку та дозрівання.

У контексті українських реалій дослідники Матяш М., Луньов В., Прудка Л., Руденко Я., Принц В., підкреслюють актуальність хронічного виснаження та когнітивного дефіциту у цивільного населення, зокрема дітей та підлітків. Родини, які постійно проживають у зоні бойових дій або перебувають під впливом тривалого стресу, часто скаржаться на знижену увагу, труднощі з пам'яттю, порушення сну, що комплексно впливають на якість життя. Автори наголошують на важливості створення мультидисциплінарних програм корекції, до яких входять не тільки медикаментозна підтримка та психотерапія, але й структуровані нейрокогнітивні тренування. Впровадження таких тренінгів у післявоєнних реабілітаційних центрах може значно покращити процес соціального відновлення дітей, підлітків, дорослих осіб (Матяш, 2024, с.12).

Психотравмуючий досвід дитини – це ситуація або подія, яка завдає серйозного емоційного, психологічного чи фізичного травмування і може впливати на її подальший розвиток та соціалізацію. Психотравма, пережита в дитинстві, може глибоко змінити сприйняття світу та спосіб взаємодії дітей з ним. Однією зі значущих змін є втрата довіри до оточуючих. Діти, підлітки, які пережили травмуючі події, можуть відчувати небезпеку навколишнього світу і навіть боятися найближчих оточуючих, що може призвести до важкостей у встановленні й підтриманні близьких відносин, а також у взаємодії з ровесниками, яка є важливою для нормального

соціального розвитку. Психотравма може вплинути на спосіб життя, як діти реагують на стресові ситуації, що може мати підвищену вразливість до стресу та труднощі у вирішенні конфліктів, що може вплинути на їхні взаємини з оточуючими та на загальну психологічну стійкість (Лісовенко, 2022, с. 167).

Психотравма впливає на життєві аспекти дитини, підлітка, включаючи її соціальні відносини, біологічний стан і психологічне благополуччя. Розуміння психотравмуючих аспектів допомагає розробляти ефективні підходи до діагностики, підтримки та лікування дітей і підлітків, які пережили психотравмуючі події.

Соціальні аспекти дитячої психотравми – грають важливу роль у формуванні та подоланні дитячо-підліткової психотравми. Психотравмуючі події можуть відбуватися в різних соціальних контекстах з різними наслідками.

Сімейне середовище завжди вважалася основним блоком суспільства, місцем, де діти та підлітки знаходять безпеку, підтримку і виховання. Проте, життя не завжди щасливе, і деякі діти стикаються зі складними сімейними обставинами, які можуть призвести до дитячої психотравми. Відносини в сім'ї, стиль виховання батьків, наявність сімейного насильства або конфліктів можуть бути джерелом психотравми для дітей. Підтримка з боку сім'ї може відігравати важливу роль у подоланні наслідків психотравми. Сімейне середовище відіграє ключову роль у формуванні й подоланні психотравми у дітей, і це є важливим соціальним аспектом вивчення дитячої психотравми. Перш за все, важливо враховувати, що сімейне середовище може бути як позитивним, так і негативним фактором у розвитку дитини. Психотравмуючі сімейні обставини, такі як розлучення батьків, сімейне насильство, зловживання або згубні конфлікти, можуть створити у дитини емоційний стрес і травмуючий досвід. Негативні впливи сімейного середовища можуть призвести до формування посттравматичного стресового розладу або інших психічних розладів у дитини. Підтримуюче та здорове сімейне середовище може відігравати роль бар'єру перед психотравмою та сприяти подоланню наслідків страшних подій. Сім'ї, які забезпечують емоційну підтримку, відкритий діалог та можливість висловити свої почуття й страхи, допомагають дітям і підліткам відновити емоційне рівновагу і відчувати комфортну зону безпеки (Блискун, 2022, с. 8).

Окрему увагу привертає дослідження Джулії Міхалек, яке демонструє, що у дітей, які пережили травматичний досвід, пов'язаний з війною, фіксується підвищена стійка увага до загрозових стимулів (*sustained attention to threat*), який асоціюється з гіперактивацією мигдалини (*amygdala*) і зниженою функціональною зв'язністю з префронтальною корою, що призводить до менш ефективної емоційної регуляції. Автори також відзначають роль порушеної префронтально-лімбічної взаємодії як

чинника ризику для формування патологічної тривожності. Такий стан є не лише адаптивною відповіддю, а й передумовою формування патологічної тривожності, тому саме для дітей та підлітків доцільною є розробка програм ранньої нейрокорекції, що включають вправи на зниження сенсорної чутливості та ігрову терапію (Міхалек, 2022, с.32).

Водночас Валентина Поуль звертає увагу на особливості адаптації дітей дошкільного віку у контексті хронічного стресу. Авторка акцентує увагу на необхідності поєднання нейропсихологічного підходу з індивідуальним планом розвитку дитини, що дозволяє своєчасно виявити порушення в емоційній регуляції та когнітивній сфері. Запровадження підтримувальних програм у дитсадках і сім'ях, за її висновками, є одним із найефективніших шляхів подолання вторинних наслідків травматизації. Варто відзначити, що найбільш ефективні втручання — це ті, що впроваджуються в екологічно звичному для дитини середовищі (родина, дитсадок), із залученням батьків та педагогів (Поуль, 2022, с.56).

Отже, сучасні нейропсихологічні дослідження доводять, що психотравма має багатовимірний вплив на мозок і психіку як дітей, так і підлітків. Найбільш ефективною відповіддю на виклики, які виникають внаслідок війни, є комплексна система підтримки за участю нейропсихологів, психіатрів, соціальних працівників, педагогів та родин, що дозволяє не лише діагностувати, але й попереджати довготривалі наслідки травми.

#### *Список використаних джерел*

1. Clausen, A. N., Meyers, K. R., Stamey, H. M., Spilman, S. K. (2024). Traumatic Brain Injury, Psychological Trauma Exposure, and Anxious and Depressive Symptoms in a Clinical Population. *Journal of Trauma Nursing*. URL: <https://doi.org/10.1097/jtn.0000000000000777>
2. Matiash, M., Lunov, V., Prudka, L. M., Rudenko, Ya. V., Prints, V. A. (2024). Neuropsychology of chronic fatigue syndrome in civilian population in war conditions. *International Neurological Journal*. URL: <https://doi.org/10.22141/2224-0713.20.7.2024.1118>
3. Michalek, J. E., Lisi, M., Binetti, N., Özkaya, S., Hadfield, K., Dajani, R., Mareschal, I. (2022). War-related trauma linked to increased sustained attention to threat in children. *Child Development*. URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.13739>
4. Neuropsychological fundamentals of envy. (2022). *Broad research in artificial intelligence and neuroscience*. Vol. 13, №. 1. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/274>
5. Poul, V. (2022). Issues of Adaptation and Recovery of Preschoolers and Their Parents in Unfavorable Life Circumstances. Vol. 2. *Preschool Education: Global Trends / Child and Pedagogical Psychology*. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-703x-2022-2-38-62>
6. Блискун О. (2022). Соціокультурний контекст процесу реінтеграції молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. № 3(59). С. 115–125. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-59-3-115-125>

**Людмила ТОКАРУК**,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Микола ТОЛКАЧОВ**, здобувач освіти  
за ОНП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ КОМАНДОУТВОРЕННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

Сучасна освіта перебуває в умовах постійних змін, спричинених глобалізацією, цифровізацією та новітніми суспільними викликами зумовленими воєнною ситуацією. Ефективне управління освітніми закладами потребує інноваційних підходів, які б сприяли адаптації до змін і підвищенню якості навчального процесу (Шевчук, 2023, с. 47).

Соціально-педагогічний менеджмент, як ключовий інструмент організації діяльності освітнього закладу, має інтегрувати педагогічні, соціальні та управлінські аспекти для створення сприятливого освітнього середовища (Коваленко, 2020, с.79).

Одним із таких інноваційних підходів є впровадження засобів командоутворення (team building), які спрямовані на формування згуртованих і продуктивних колективів, здатних спільно вирішувати складні завдання та реалізовувати новаторські проекти (Маслова, 2023, с.18).

Актуальність впровадження засобів командоутворення зумовлена низкою проблем, з якими стикаються сучасні освітні заклади, низький рівень мотивації педагогів, професійне вигорання, конфлікти у колективі та недостатня координація між адміністрацією і педагогічним складом (Токарук, Толкачов, 2025, с.545).

Практичне впровадження засобів командоутворення у соціально-педагогічний менеджмент освітнього закладу передбачає системний підхід, який включає кілька етапів:

Перший етап – діагностика стану колективу за допомогою анкетування, інтерв'ю та спостереження, що дозволяє виявити основні проблеми у взаємодії.

Другий етап – розробка програми заходів, адаптованої до специфіки освітнього закладу, це можуть бути тренінги з розвитку комунікативних навичок в середовищі адміністрації та педагогічного колективу, стратегічні

сесії для визначення спільних цілей або неформальні заходи, такі як квести чи волонтерські проекти.

Третій етап – реалізація програми та моніторинг її ефективності через аналіз продуктивності комунікаційних зв'язків, зворотний відгук від учасників й порівняння показників до і після впровадження (Сидоренко, 2022, с. 82).

Інноваційність засобів командоутворення полягає у гнучкості та адаптивності до вимог сучасних умов. За період дистанційного навчання командоутворення реалізовується через онлайн-платформи (Zoom, Meet, Microsoft Teams), де педагоги спільно розробляють цифрові проекти або беруть участь у віртуальних тренінгах, що сприяє формуванню команд, здатних ефективно працювати в умовах невизначеності, що є ключовою вимогою до сучасного суспільства знань (Гринько, 2021, с. 86; Литвиненко, 2022, с. 32).

Згуртований педагогічний колектив швидше адаптується до впровадження нових технологій в закладі освіти (інтерактивні дошки, електронні платформи чи методики змішаного навчання). Досвід українських освітніх закладів показує, що після командоутворювальних сесій педагоги спільно розробляли інноваційні програми позакласної роботи, що підвищило залученість здобувачів середньої освіти на 15% (Петрова, 2019, с. 34).

Впровадження командоутворення в освітніх закладах має низку переваг з підвищення мотивації педагогів, зниження конфліктності з адміністрацією, покращення психологічного клімату та зростання продуктивності в учнівських класах. Існують і виклики, серед яких – потреба у фінансових ресурсах на організацію заходів, опір змінам з боку окремих педагогів і необхідність залучення кваліфікованих тренерів, тому для подолання інноваційних бар'єрів, можна залучати грантове фінансування, а також готувати внутрішніх фасилітаторів із числа працівників закладу освіти, що знизить витрати і підвищить стійкість тимблдингового процесу (Бондаренко, 2021, с. 14).

Отже, теоретичний аналіз впровадження засобів командоутворення в соціально-педагогічний менеджмент освітнього закладу дозволяє сформулювати цілісне уявлення про механізми, що забезпечують ефективність управлінських процесів і згуртованість педагогічних колективів. Проведене дослідження виявило, що командоутворення становить інтегративний процес, який ґрунтується на принципах групової динаміки та сприяє гармонізації міжособистісних взаємодій. Зокрема, модель групового розвитку, запропонована Б. Такменом, окреслює послідовність стадій формування команди, що створює теоретичну основу для розробки управлінських стратегій.

Соціально-педагогічний менеджмент, як система, охоплює планування, організацію, мотивацію та контроль, які уможливають інтеграцію засобів командоутворення в управлінську діяльність. Визначені компоненти забезпечують структурну основу для реалізації спільних проєктів і тренінгових програм, спрямованих на підвищення комунікативних компетенцій педагогів й формування групової синергії. Особливості впровадження засобів командоутворення зумовлені необхідністю врахування специфіки освітнього середовища, що вимагає адаптивних підходів до координації та мотивації учасників навчального процесу.

Центральною ланкою в освітньому процесі є соціальний педагог, який виконує функції координатора, фасилітатора, медіатора та консультанта, діяльність якого спрямована на створення сприятливого соціально-педагогічного середовища через організацію діалогових платформ, розв'язання конфліктів і надання індивідуальної підтримки педагогам. Визначені зусилля сприяють формуванню згуртованих колективів, здатних ефективно реалізовувати управлінські завдання. Дослідження ролі соціального педагога у формуванні принципів командоутворення у закладі середньої освіти підкреслює його значення як агента змін, що оптимізує групову динаміку та підвищує мотивацію до співпраці.

Впровадження засобів командоутворення у соціально-педагогічний менеджмент освітнього закладу є перспективним напрямом розвитку освіти, який відповідає сучасним викликам та сприяє інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, формуванню ефективних педагогічних команд і створенню інноваційного освітнього середовища. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку конкретних методик командоутворення для різних типів освітніх закладів та оцінку їхнього довгострокового впливу на якість освіти і професійний розвиток педагогів.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондаренко, Н. (2021). Соціально-психологічні основи ефективного менеджменту в освіті. Освітній простір України.
2. Гринько, Т. (2021). Інноваційні підходи до управління освітніми закладами. ЛНУ імені Івана Франка.
3. Коваленко, О. (2020). Соціально-педагогічний менеджмент: теорія і практика. Освіта.
4. Литвиненко, С. (2022). Формування командного духу в умовах дистанційного навчання: практичні рекомендації. Дніпро : ДНУ імені Олеса Гончара.
5. Маслово, Ю. (2023). Team building у професійному розвитку педагогів. Методичний посібник. Запоріжжя.
6. Петрова, І. (2019). Психологічні аспекти командної роботи в освіті. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова.

7. Сидоренко, В. (2022). Командоутворення як інструмент управління персоналом. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна.
8. Токарук, Л., Толкачов, М. (2025). Соціальна відповідальність у формуванні командоутворення в закладі середньої освіти. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Чернігів: ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій».
9. Шевчук, А. (2023). Цифрові технології в управлінні педагогічними колективами. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка, № 2.

**Юлія УДОВЕНКО,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ: ФУНКЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасні умови, пов'язані з війною в Україні, гостро піднімають питання про необхідність фахівців соціально-педагогічного профілю у різних сферах практичної діяльності, де є потреба у підтримці та допомозі людям, які постраждали від війни, перебувають у складних життєвих обставинах, ситуаціях вразливості та потребують допомоги у налагодженні чи відновленні міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації, соціальному включенні, інтеграції та реінтеграції, розвитку тощо.

На сучасному етапі соціальна педагогіка є галуззю соціальної роботи, яка вивчає особливості соціального виховання особистості у процесі її соціалізації. Відповідно соціальний педагог – це фахівець, який здійснює соціально-педагогічну діяльність. В свою чергу, соціально-педагогічна діяльність – це діяльність, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (Безпалько, 2009, с. 50).

Поряд з цим, необхідно конкретизувати предмет, мету, завдання та функції соціального педагога з урахуванням потреб, труднощів клієнтів, обумовлених реаліями та викликами часу (Чуйко, 2019, с. 41; Чуйко, 2021, с. 115).

Предмет діяльності соціального педагога – це процес соціалізації особистості.

Мета діяльності соціального педагога полягає у визначенні та сприянні забезпеченню умов позитивної соціалізації клієнта.

Завдання соціального педагога:

- 1) формування й упровадження філософії і політики безпечного середовища;
- 2) сприяння психологічному благополуччю і залученості клієнта;
- 3) забезпечення найкращих інтересів дітей, молоді, дорослих;
- 4) раннє виявлення клієнтів в ситуаціях вразливості, складних життєвих обставинах, які потребують підтримки;
- 5) розвиток інклюзивної культури й стосунків участі та підтримки;
- 6) міждисциплінарна та міжвідомча взаємодія з питань представництва прав дитини.

За результатами вивчення сфер практичної діяльності соціального педагога на сучасному етапі виокремлено наступні.

– Сфера освіти: заклади загальної середньої освіти, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, позашкільні заклади, дитячі будинки, школи-інтернати, центри дитячої творчості.

– Соціальна сфера: служби у справах дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, центр соціальних служб, центри молоді сім'ї, центри усвідомленого батьківства, клуби за місцем проживання, громадські дитячі та молодіжні об'єднання, центри соціального обслуговування населення, заклади соціального спрямування, притулки, кризові центри, неурядові організації.

– Сфера охорони здоров'я: будинки дитини, дитячі санаторії, центри медико-соціальної реабілітації дітей, інтернати для дітей з інвалідністю, дитячі лікарні, дружні клініки для молоді, анонімні кабінети.

– Правоохоронна сфера: приймальники-розподільники для дітей національної поліції України, органи пробації, слідчі ізолятори, виховні колонії для неповнолітніх.

У своїй практичній діяльності соціальний педагог переважним чином реалізує такі види діяльності:

– мотивує та наснажує клієнтів до активної життєвої позиції, позитивного мислення, особистого та професійного розвитку;

– підтримує в ситуаціях вразливості, складних життєвих обставинах;

– допомагає формувати і розвивати відносини між людьми;

– виступає посередником між людьми в процесі вирішення різних питань, в тому числі конфліктних ситуацій;

– координує взаємодію між спеціалістами, які надають допомогу дітям, молоді, дорослим.

Поряд з цим, уточнено та доопрацьовано функції соціального педагога [2, 4]. Зокрема, визначено такі.

1) Функція вивчення соціальної ситуації – вивчення соціальної ситуації з урахуванням індивідуальних потреб клієнта, відповідно до віку, статі, стану здоров'я, особливостей розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної та етнічної належності; визначення батьківського потенціалу, соціально-педагогічних умов і ресурсів для задоволення потреб дитини.

2) Соціалізуюча функція – розвиток соціальних (життєвих) компетентностей, розуміння того як поводитися відповідно до соціально бажаних очікувань, норм та цінностей; протистояти груповому тиску та негативним явищам в соціальному середовищі.

3) Профілактична функція – визначення факторів ризику для клієнта, оцінка ступеню їх впливу; визначення цілей соціально-педагогічної

підтримки в залежності від ситуації клієнта та планування й проведення профілактичних заходів.

4) Мережево-ресурсна функція – збір інформації та створення ресурсної бази конкретної територіальної громади, що можуть бути спрямовані для соціально-педагогічної підтримки клієнтів; налагодження співпраці між надавачами послуг та клієнтами; розробка і впровадження плану мережевої підтримки сімей з дітьми, які мають порушення у розвитку.

5) Функція соціальної адаптації, інтеграції й реінтеграції – підготовка й супровід дітей, батьків або осіб, які їх замінюють, персоналу закладу освіти до процесів, пов'язаних із переміщенням дитини, молодшої людини, включенням їх в освітній процес; сприяння в соціальній адаптації та інтеграції клієнтів до нових умов життя, нового соціального середовища; допомога у реінтеграції клієнтів до звичних умов життя в минулому тощо.

6) Координація й моніторинг дотримання прав дитини – відстеження дотримання прав дитини в закладі освіти та інших місцях навчання, проживання, праці, що пов'язані з задоволенням її потреб у розвитку; виявлення та усунення перешкод у реалізації прав дитини в різних соціальних середовищах; здійснення захисту й представництва інтересів дитини, у разі потреби.

7) Функція соціально-педагогічної підтримки – розробка та впровадження плану соціально-педагогічної підтримки клієнтів, які постраждали від війни, перебувають у складних життєвих обставинах чи інших ситуаціях вразливості.

8) Функція зв'язку та посередництва – організація взаємодії усіх агентів (інституцій), задіяних у процесах соціалізації та соціального виховання дитини на мікро-, мезо-, і макрорівнях.

9) Охоронно-захисна функція – виявлення ознак домашнього насильства, булінгу (цькування) та здійснення втручань, які гарантують безпеку та захист дітей, а також їх фізичне та психологічне благополуччя.

В цілому, придатність соціального педагога до професійної діяльності визначається рівнем сформованості наступних компонентів: когнітивних (знання) та операційних (уміння).

Відповідно до конкретизованих предмету, мети, завдань та функцій діяльності соціального педагога запропоновано компетентнісний підхід у підготовці соціального педагога на сучасному етапі, який передбачає такі необхідні знання та уміння:

– здатність та готовність вивчати соціальну ситуацію клієнтів, виявляти ознаки вразливості, складні життєві обставини, постраждали від війни та здійснювати екстрене реагування;

– здатність та готовність здійснювати оцінку безпеки дитини в сім'ї чи в іншому соціальному середовищі, в якому перебуває дитина;

- здатність здійснювати превенцію та протидію булінгу (цькування), кібербулінгу;
- здатність надавати першу психологічну допомогу дітям та батькам, які постраждали від війни;
- здатність формувати безпечну поведінку у дітей за умов обставин війни, як у реальному житті, так і в кіберпросторі;
- здатність формувати батьківську компетентність з питань безпечної взаємодії з дітьми в умовах війни як в межах своєї домівки, країни, так і в ситуації вимушеного переміщення;
- активізувати ресурси людини, її спроможність та здатність до розвитку резильєнтності та життєстійкості;
- відновлення/формування міжособистісних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії, створюючи умови захищеного і підтримуючого середовища на мікро-, мезо- і макрорівнях;
- здатність до забезпечення найкращих інтересів дитини та її участі в питаннях, які стосуються її життя;
- здатність представляти та відстоювати потреби дитини, інших дорослих;
- здатність розробляти Політики безпеки (захисту) дітей для різних установ, в яких перебувають діти;
- здатність працювати в міжвідомчій та міждисциплінарній команді з питань представництва потреб, інтересів та захисту клієнтських груп.

Таким чином, трансформаційний етап розвитку соціальної педагогіки в Україні обумовлює нові вимоги до професійної діяльності сучасного соціального педагога в Україні, який має бути готовим працювати в умовах складних суспільних та економічних викликів для населення, а також мати широкий спектр знань, умінь та навичок для ефективної соціально-педагогічної клієнтів в процесі їхньої соціалізації, міжособистісної взаємодії у різних соціальних середовищах, особистісному та соціальному розвитку, соціальній адаптації, інтеграції та реінтеграції.

#### *Список використаних джерел*

1. Diachok N., Chernukha N., Tokaruk L., Udovenko I., Petrova M. (2020) Practical-oriented concept as a principle of professional education of the future professionals International Journal of Higher Education, 9 (4), 272–282.
2. Безпалько О. В. (2009) Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Центр учбової літератури
3. Журавель, Т., Іванюк, І., Лехолетова, М., Лютий, В., Лях, Т., Пашко, Н., Соловійова, В., Сорокіна, О., Спіріна, Т., Сулицький, В., Удовенко, Ю., Чепенко, О., Чуйко, О., Швед, О., Янковець, В. (2022) Профілактика деструктивної поведінки підлітків (Т. Журавель, Ю. Удовенко, Ред.). Видавництво ФО-П Буря О.Д.

4. Чуйко О.В. (2019) Місія і роль соціального педагога в розбудові освітнього середовища закладу освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота», 1(5), 41–46. <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal/article/view/9/9>
5. Чуйко О.В. (2021) Сучасний соціальний педагог: зміст і функції діяльності у освітньому закладі. Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики: Збірник тез (31 травня – 1 червня 2021 року, Київ) (О. В. Чуйко, за Ред.), 115–119. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36949/1/%D0%9E Tretiak DuTSRiVP IPO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36949/1/%D0%9E%20Tretiak%20DuTSRiVP%20IPO.pdf)

**Юлія УДОВЕНКО,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Ярослав БУГАЙЧУК,** здобувач освіти  
за ОНП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ РОЗ'ЄДНАНІ ЧЕРЕЗ ВІЙНУ**

Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні соціальні потрясіння, серед яких одним із найбільшійших стало вимушене роз'єднання сімей. Чоловіки залишаються на території України для служби або роботи, жінки з дітьми евакуюються за кордон, старші родичі залишаються вдома – такі приклади стали масовим явищем. Соціально-педагогічна підтримка у таких умовах набуває надзвичайної важливості.

Російське повномасштабне вторгнення в Україну у 2022 році стало викликом не лише державі, а й кожній родині. Мільйони українців були змушені залишити свої домівки, розлучитися з рідними, адаптуватися до нових умов життя. Багато сімей втратили можливість бути разом: чоловіки залишаються в Україні, жінки з дітьми перебувають за кордоном або в різних регіонах країни.

Розлука як наслідок війни призводить до дестабілізації сімейної системи, емоційного виснаження її членів, втрати відчуття безпеки та довіри. Особливо вразливими є діти, які часто не мають достатньої психологічної зрілості для розуміння ситуації, у той час як батьки самі потребують підтримки, аби залишатися опорою для своїх дітей.

Розлука як соціальне явище пов'язана з ризиком порушення емоційного зв'язку між членами родини, появою тривалого стресу у дітей, емоційного вигорання у батьків.

Серед основних соціальних та психологічних наслідків розлуки сім'ї через війну є:

- для дітей – підвищена тривожність, страх втрати, агресивність або замкнутість, проблеми з навчанням;
- для дорослих – почуття провини, втрата сенсу, конфлікти з дітьми через зміну ролей;
- для сім'ї загалом – емоційне відчуження, проблеми з плануванням майбутнього, руйнування сімейних традицій.

Оскільки переважну частину часу діти проводять в закладах загальної середньої освіти, відповідно завданнями соціального педагога є (Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2024, с. 74):

- формування та упровадження філософії й політики безпечного освітнього середовища;
- створення освітнього середовища благополуччя та соціальної справедливості;
- забезпечення прав і найкращих інтересів дитини в умовах освітнього середовища;
- раннє виявлення дітей в ситуаціях вразливості, які потребують соціально-педагогічної підтримки;
- розвиток інклюзивної культури і стосунків участі та підтримки в освітньому середовищі;
- міждисциплінарна та міжвідомча взаємодія з питань представництва прав дитини.

Основними напрямками соціально-педагогічної роботи з дітьми в умовах воєнного стану (Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2023, с. 6):

- гарантування безпеки дітей. Важливо забезпечити фізичну та психологічну безпеку дітей, запобігти будь-яким небезпечним ситуаціям і ризикам;
- підтримка позитивного психологічного стану дітей. Війна є стресовим і травматичним досвідом для дітей, що надалі може призвести до надмірної тривожності та депресії. Тому важливо створювати безпечне та сприятливе середовище для дітей, де вони можуть відчувати підтримку та зв'язок з іншими людьми;
- створення сприятливих умов для розвитку дітей як в сімейному середовищі, так і в закладах освіти, позашкільних закладах тощо;
- формування у дітей позитивних цінностей і соціальних компетенцій. Діти повинні бути навчені поважати інших, розуміти значення толерантності та взаємоповаги, а також мати навички розв'язання конфліктів;
- залучення батьків і громадськості до соціального виховання дітей. Важливо залучати батьків і громадськість до здійснення спільних заходів з дітьми, створювати спільні проекти, діяти разом для досягнення спільних цілей.

Пріоритетними напрямками соціально-педагогічної роботи в умовах війни є дотримання безпеки, підтримка здоров'я дітей, а саме їхнього психічного, соціального, духовного та фізичного благополуччя, підтримка найближчого оточення та . У цих умовах надзвичайно важливою стає соціально-педагогічна підтримка, яка є професійною діяльністю, що спрямована на збереження цілісності сім'ї, психологічного здоров'я та

функціональності сім'ї. Поряд з цим соціально-педагогічний супровід – це професійна діяльність, спрямована на створення умов для упередження розвитку негативних наслідків і різних соціально-педагогічних проблем особистості у складних життєвих обставинах та в середовищі її перебування, інтеріоризацію цінностей та узгодження соціальних очікувань суб'єктів соціальної взаємодії (Алексеєнко Т. Ф. та ін., с. 18).

Соціальний педагог виступає посередником між сім'єю та соціальним середовищем, а саме:

- проводить індивідуальні та сімейні консультації;
- забезпечує емоційну підтримку дітям та батькам;
- сприяє налагодженню дистанційної комунікації (через листи, відеозв'язок тощо);
- організовує групи взаємопідтримки для матерів та дітей;
- координує роботу з психологами, вчителями, соціальними службами.

Формами соціально-педагогічної підтримки є індивідуальна, групова, масова робота з дітьми та сім'ями.

Попри зростаючу актуальність соціально-педагогічної допомоги, фахівці стикаються з рядом системних та емоційних викликів:

1. обмежені ресурси – дефіцит фінансування, відсутність стабільної зарплати, відсутність можливості проведення офлайн-зустрічей, нестача технічних засобів для онлайн-консультацій;

2. перевантаження фахівців – соціальні педагоги працюють з великою чисельністю клієнтів, часто без чіткого розмежування обов'язків із психологами, соціальними працівниками та вчителями;

3. недовіра з боку родин – багато сімей, перебуваючи у стані у стресу, замикаються в собі, не готові звертатися по допомогу, соромляться обговорювати власні проблеми або не вірять в ефективність державної підтримки;

4. мовний та культурний бар'єр (у випадку підтримки родин за кордоном) – соціальні педагоги мають адаптувати підходи роботи з урахуванням міжкультурного різноманіття, в якому перебувають українські біженці;

5. емоційне/професійне вигорання – фахівці також переживають війну, розлуку, втрати, їм важко допомагати іншим, не маючи змоги відновити власний ресурс.

Враховуючи зазначені виклики, вважаємо, що доцільними шляхами подолання труднощів для фахівців є:

- підвищення кваліфікації фахівців у сфері кризового консультування;

- розробка цифрових платформ підтримки — чат-ботів, онлайн-груп, відеоконсультацій;
- соціально-педагогічна підтримка, психологічний супровід для самих соціальних педагогів (супервізії, інтервізії, групи емоційного розвантаження);
- партнерство з громадськими організаціями – така співпраця підсилює у додаткових ресурсах;
- формування довіри через успішні кейси, що демонструють реальні позитивні зміни в житті клієнтів.

В цілому, в умовах війни соціально-педагогічна підтримка українських сімей, що зазнали розлуки, набуває ключового значення у збереженні родинних зв'язків, емоційного благополуччя дітей і дорослих, а також у формуванні стійкості сімей до кризових обставин. Соціальний педагог виступає не лише наставником, а й координатором підтримки, який поєднує соціальні, психологічні, педагогічні компетенції, залучає всіх інших необхідних фахівців, волонтерські ініціативи для підтримки клієнтів.

Важливою перспективою розвитку є впровадження системних змін на рівні державної політики: створення єдиного національного стандарту соціальної, соціально-педагогічної роботи з сім'ями, розлученими через війну; забезпечення стабільного фінансування; популяризація професійної ролі соціального педагога у суспільстві.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка є не лише способом подолання кризи, а й важливим елементом соціального згуртування, відновлення довіри, стабільності та віри в майбутнє. Успішна реалізація цієї підтримки є запорукою сталого розвитку українського суспільства у повоєнний період.

Перспективи розвитку соціально-педагогічної підтримки в умовах післявоєнної відбудови виходять з того, що багато українських сімей залишаться розділеними надовго або назавжди, виникне потреба у створенні довготривалих програм соціальної реінтеграції, профілактики вторинної травматизації дітей, а також медіації у сімейних конфліктах, що виникли внаслідок розлуки.

Очікується, що:

- роль соціального педагога розшириться до координатора програм психосоціального відновлення;
- буде потреба у створенні державної стратегії підтримки сімей, які зазнали розлуки – л із чітким фінансуванням та освітніми, психосоціальними ініціативами.

Тому варто вже сьогодні розробляти методичні рекомендації, програми для фахівців, які працюватимуть з «післявоєнними поколіннями», та проводити підготовку фахівців щодо роботи з сім'ями, які пережили розлуку, втрати через війну.

### *Список використаних джерел*

1. Алексеєнко Т. Ф., Бибик Д. Д., Гончар Л. В, Куниця Т. Ю. (2020) Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців (Т. Ф. Алексеєнко, Ред.). Імекс-ЛТД
2. Соціальна педагогіка: теорія та практика (2024). 1, Видавничий дім «Гельветика».
3. Соціальна педагогіка: теорія та практика (2023). 2, Видавничий дім «Гельветика».
4. Український інститут досліджень (2024) Доповідь про стан родин під час війни.
5. ЮНІСЕФ в Україні (2025, 03 березня) Захистити права й інтереси кожної дитини в Україні – безумовний пріоритет. <https://www.unicef.org/ukraine/stories/protect-and-prioritize>

**Юлія УДОВЕНКО,**  
кандидатка психологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Ірина МАНЗЮК,** здобувачка освіти  
за ОПП «Соціальна педагогіка» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **РОЛЬ ГРУП ВЗАЄМОДОПОМОГИ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

В умовах воєнного часу сім'ї, в яких виховуються діти з інвалідністю, опиняються у складній ситуації, що поєднує фінансові, емоційні й організаційні труднощі та виклики. Сім'ї з дітьми з інвалідністю (з опорно-руховими, психічними, інтелектуальними, сенсорними порушеннями тощо) стикаються з потребою у додатковій підтримці, яку не завжди мають можливість отримати зі сторони найближчого оточення. До прикладу, порушення слуху у дітей, зокрема, додає специфічних бар'єрів у комунікації, освітній інтеграції та повсякденній соціальній взаємодії дітей (Жук В.В., 2023, с. 8).

Військові дії суттєво впливають на повсякденне життя сімей з дітьми з інвалідністю. Основними проблемами для них є:

переселення та втрата дому. Вимушене переміщення родин у безпечніші регіони може позбавити їх постійних джерел доходу, звичної системи підтримки (спеціалізовані школи, реабілітаційні центри);

обмежений доступ до медицини та реабілітації. Діти з порушеннями слуху потребують регулярних оглядів сурдологів, аудіологів, інколи – налаштувань кохлеарних імплантів чи слухових апаратів. У період активних бойових дій або переміщення така допомога може бути недоступною;

складний, пригнічений психоемоційний стан батьків. Хронічний стрес, тривога і невизначеність ускладнюють можливості батьків підтримувати дитину належним чином і ефективно взаємодіяти з фахівцями;

проблеми комунікації. За наявності порушень слуху або інших форм інвалідності (зокрема, розладів аутистичного спектру) під час евакуації чи проживання в тимчасових прихистках можуть виникати додаткові бар'єри в процесі переміщення та соціальної адаптації до нових умов життя.

Усе це зумовлює необхідність створення гнучких моделей підтримки, які можна забезпечити навіть у кризових умовах.

Наукові дослідження доводять, що соціально-педагогічна допомога є особливо актуальною, коли йдеться про інтеграцію дитини в освітній та

суспільний простір. Наявність порушень слуху ускладнює процес комунікації, потребує оволодіння жестовою мовою, доступних інформаційних технологій, аудіо- та відеоматеріалів з субтитрами. Якщо ж ідеться про інші види інвалідності – опорно-рухові, інтелектуальні порушення, складні медичні стани – батькам потрібні комплексні знання щодо реабілітації та адаптації дитини, а також зручний доступ до цих ресурсів і соціальної підтримки (Smith, T., Tyler, N., 2020, с. 101).

Соціально-педагогічна підтримка – це комплекс заходів, спрямованих на гармонійний розвиток сім'ї та дитини, формування оптимальних умов для задоволення базових потреб, подолання перешкод у соціалізації. Для родин, де дитина має інвалідність, такий підхід передбачає консультування, організацію тренінгів, супровід фахівців різного профілю (педагогі-дефектологи, психологи, сурдопедагоги, логопеди, реабілітологи тощо).

Однією із ефективних форм соціально-педагогічної підтримки у таких ситуаціях є групи взаємодопомоги для батьків. Цей інструмент набуває ще більшої актуальності в умовах воєнних дій, коли доступ до звичних ресурсів і послуг може бути обмеженим (Царенко Л. та ін., 2018, с. 121).

Групи взаємодопомоги добровільні об'єднання людей, котрі мають схожі проблеми та кризові життєві обставини, зустрічаються протягом тривалого часу з метою надання взаємної допомоги та підтримки, обміну інформацією та ресурсами, що можуть бути корисними для вирішення їх проблем (Заверико Н. В., 2011, с. 126). У контексті батьків дітей з інвалідністю такі групи можуть бути організовані як офлайн, так і онлайн, що особливо актуально в умовах воєнного часу.

Роль та функції груп взаємодопомоги для батьків полягають у наступному:

емоційна підтримка – це можливість поділитися переживаннями, страхами, досвідом реабілітації чи пошуку необхідних ресурсів

інформаційний обмін – батьки поширюють контакти спеціалістів, розповідають про можливості отримання допомоги (благодійні фонди, державні програми, ліки, слухові апарати тощо).

почуття приналежності – учасники групи усвідомлюють, що вони не самі у своїх викликах і отримують мотивацію долати труднощі;

адвокаційна функція – спільнота може вести перемовини з органами влади, благодійними та громадськими організаціями для захисту прав родин з дітьми з інвалідністю.

Отже, потреба в соціально-педагогічній підтримці батьків дітей з інвалідністю зростає в умовах воєнного часу, коли багато сімей стикаються з переселенням, обмеженням ресурсів і підвищеним емоційним навантаженням. Особливої уваги потребують сім'ї з дітьми, які мають порушення слуху, оскільки мовно-комунікативний бар'єр ще більше ускладнює доступ до послуг та інформації. Групи взаємодопомоги є

ефективною формою соціально-педагогічної підтримки, яка дає змогу знизити рівень тривоги, розширити інформаційне поле, створити умови для обміну досвідом і взаємної підтримки. Для успішної реалізації подібних ініціатив потрібні професійна модерація, залучення необхідних фахівців в залежності від порушень розвитку дітей, волонтерів, технічне оснащення для онлайн-зустрічей, а також організаційна та фінансова підтримка з боку держави, благодійних фондів та громадських організацій.

*Список використаних джерел*

1. Smith, T., & Tyler, N. (2020). Inclusive education: Theory, policy, and practice. *Educational Research Review*, 25, 100–112.
2. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В. (2023) Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка.
3. Заверико Н. В. (2011) Групи взаємодопомоги в системі соціально-педагогічної роботи з населенням. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. 1(14). 125–129.
4. Міщик, Л. (2018). Соціально-педагогічна допомога дітям з інвалідністю: сучасний стан та перспективи. *Педагогічний пошук*, 2(24), 45–52.
5. Царенко Л., Вебер Т., Войтович М., Гриценко Л., Кочубей В., Гридковець Л. (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. (Л. Царенко, Ред.). Том 2.

**Олена ХИМЧЕНКО,**  
кандидатка педагогічних наук,  
здобувачка освіти  
Університету економіки та права «КРОК», м. Київ

## **РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ: КЛЮЧ ДО УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Сучасний світ, що постійно генерує нові виклики як у глобальному, так і в національному масштабі, змушує науковців шукати способи підтримки стійкості та життєвої енергії. У той же час, звичайним людям доводиться оперативно освоювати навички самовідновлення та гнучкого планування, щоб ефективно реагувати на зміни, зберігаючи при цьому позитивний настрій і сенс існування.

У зв'язку з військовим станом, українська освіта адаптує соціалізацію особистості до сучасних реалій. Основні очікування від навчання тепер зосереджені на розвитку адаптивності, соціальних навичок, самостійного мислення та пізнавальних інтересів. Це узгоджується зі світовою тенденцією формування універсальних (метакогнітивних) компетенцій – таких як вміння домовлятися, розуміти інших та розв'язувати проблеми – замість традиційного акценту на предметних знаннях.

У зв'язку з науковими та практичними пошуками шляхів соціалізації особистості, резервів психіки сьогодні все інтенсивніше вивчається захисна поведінка, яка трактується як симбіоз складових характеристики психологічної резилієнтності. Будь-які суттєві зміни зовнішніх умов, внутрішнього світу особистості викликають певний відгук психіки у вигляді актуалізації механізмів психологічних захистів і подолання. При цьому наголошується, механізми захисту знижують емоційну напруженість ситуації, не дозволяючи об'єктивно оцінити її, тоді як механізми подолання творчо та адекватно вирішують ситуацію; психологічний захист неусвідомлений, пасивний та ригідний на відміну від механізмів подолання, які є гнучкими та свідомими способами подолання важких ситуацій; механізми подолання використовуються свідомо і вибираються в залежності від ситуації, механізми психологічного захисту неусвідомлювані та у разі їх закріплення стають дезадаптивними. Формування вміння проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи та плекаючи при цьому своє психічне здоров'я, особистісну цілісність та зростання, соціальні зв'язки – це і є сутність завдання для системи освіти щодо становлення резилієнтності як складової соціалізації особистості (Саутвік, С. & Чарні, Д., 2022).

Питання резилієнтності, як здатності особистості відновлюватися після стресу та проявляти психічну стійкість, є широко дослідженою

проблемою у зарубіжній (С. Лютар, А. Мастен, Дж. Річардсон, О. Фріборг та інші) та вітчизняній (З. Кіреєва, Т. Титаренко, О. Хамініч, Г. Лазос. та ін.) психології.

Найбільш універсальними та ємними трактуваннями концепту «резилієнтність» видаються такі: баланс між факторами ризику та захисними факторами (Е. Werner); динамічний процес встановлення позитивної адаптації у контексті несприятливих подій (G.A. Bonanno); ресурсна адаптація до обставин, що змінюються, і непередбачених умов середовища (G.A. Bonanno); феномен взаємодії захисних факторів та факторів ризику, індивідуальних, сімейних та соціокультурних впливів (M. Rutter); внутрішні захисні фактори, що сприяють підвищенню стійкості (N. Henderson).

Отже, визначаючи сутність терміну, ми виходимо з того, що резилієнтність – це «адаптивний динамічний процес повернення до початкового психосоціального функціонування після періоду дезадаптивного функціонування внаслідок дезорганізуючої дії психотравмуючих факторів (Ассонов, Д. & Хаустова, О. 2019).

Науковці виокремлюють такі форми резилієнтності: індивідуальна (можливість конкретної людини проявляти життестійкість), соціальна (здатність соціальної групи піклуватися один за одного та працювати разом), стосункова ( в основі – міжособистісні зв'язки та їх розвиток).

Аналіз психологічної, педагогічної та соціологічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що поняття резилієнтність конгруентно таким поняттям як невразливість, життестійкість, твердість, здатність долати стреси, стійкість перед труднощами. Перелічені синоніми більше стосуються рис характеру, тоді як резилієнтність важливо визначати як динамічний процес, адаптивну відповідь на складну ситуацію, здатність досягати успіху в важких умовах, всупереч обставинам.

Резильєнтна особистість може швидко орієнтуватися в кризових ситуаціях, справлятися з труднощами і надалі впевнено здійснювати діяльність, професійну та особистісну.

Науковцями для розвитку резилієнтності запропоновано такі психологічні умови: «1) відновлення відчуття безпеки через розуміння специфіки проживання кожною людиною ситуацій, пов'язаних із загрозою життю в умовах воєнного стану; 2) безпечне та екологічне реагування на емоційні проблеми особистості, які накопичуються через значні стрес-фактори, пов'язані із порушенням базового відчуття безпеки та військовими діями; 3) врахування особливостей функціонування мозку в умовах зовнішніх загроз; 4) формування резилієнтного освітнього середовища, наповненого груповими та суспільними цінностями; 5) опора на ресурс психологічного та фізичного комфорту, який є важливим елементом для

відновлення резилієнтності особистості» (Цюман, Т., Нагула, О. & Адамська, З., 2022).

Формування резилієнтності пов'язане з формуванням емоційного інтелекту, який розуміється як здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних завдань. Розвитку резилієнтності також сприяє фактор, названий «mindfulness», що можна перекласти як самоспоглядання, яке розуміється як занурення в осмислення конкретної ситуації (Jacobs ,Т. (2015).

Таким чином, слід підкреслити, що резилієнтність як складова сучасної соціалізації особистості є особливо важливою для успішної самореалізації людей у сучасному світі, у зв'язку з чим їй необхідно приділяти особливу увагу в освітніх програмах усіх рівнів, а також у частині управління освітніми організаціями та створення в них відповідного освітнього середовища, що сприяє формуванню резилієнтності.

#### *Список використаних джерел*

1. Jacobs, Т. (2015) More Evidence That Mindfulness Breeds Resilience. <https://psmag.com/more-evidence-that-mindfulness-breeds-resilience-b45582745bcb#.pkukwxkg0>
2. Асонов, Д. & Хаустова, О. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років Психосоматична медицина та загальна практика, 4, 36-42.
3. Саутвік, С. & Чарні, Д. (2022). Резилієнтність: мистецтво долати найбільші виклики життя. Львів : Галицька Видавнича спілка.
4. Цюман, Т., Нагула, О. & Адамська, З. (2022). Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 38 (2), 83–89.

**Надія ЧЕРНУХА,**  
докторка педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри соціальної реабілітації  
та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ГРОМАДИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ**

Сучасні реалії, соціальні трансформації, викликані повномасштабною війною, внутрішніми і зовнішніми переміщеннями населення України, зростання соціальної уразливості значної частини українських родин зумовлюють потребу в ефективних, комплексних, орієнтованих на громаду механізмах підтримки. Особливе місце в контексті зазначеного набувають соціально-педагогічні практики підтримки сімей у системі інтегрованих соціальних послуг громади.

Варто зазначити, інтегрована система надання соціальних послуг є загально визнаним та високоефективним підходом до організації надання соціальних послуг і задоволення потреб громадян України.

В контексті зазначеного особливої ваги набуває модель інтегрованих соціальних послуг, що передбачає міжвідомчу координацію та взаємодію всіх суб'єктів соціального впливу з метою забезпечення сталого розвитку, захисту прав дитини і зміцнення інституту сім'ї. В основі цієї моделі — соціально-педагогічний супровід, що виступає не лише як форма допомоги, але як цілісна система соціального партнерства та професійного супроводу.

Поділяємо позицію науковців, теоретиків та практиків, що соціально-педагогічний супровід є особливо актуальним у громадах, де виникає потреба не просто в разовому реагуванні на кризові обставини, а у створенні сталої інфраструктури підтримки, орієнтованої на довготривалий позитивний результат. Йдеться про комплексний підхід, який включає діагностику потреб, визначення індивідуального плану підтримки сім'ї, супровід освітнього та виховного процесу, активізацію внутрішніх ресурсів родини, психосоціальну підтримку, сприяння зайнятості, правову обізнаність, доступ до медичних і реабілітаційних послуг (Єрмоленко, 2020).

Актуалізуємо позицію про те, що соціальний педагог у моделі інтегрованих соціальних послуг виконує роль інтегратора та фасилітатора процесів, які спрямовані на розширення можливостей сім'ї, дітей. Зазвичай, діяльність соціального педагога охоплює оцінку потреб родини, залучення фахівців різних галузей до міждисциплінарної команди, участь у розробленні міжвідомчих маршрутів допомоги, а також координацію дій у межах громади. Надважливої ролі набуває діяльність соціального педагога в

контексті підтримки сімей військовослужбовців, зокрема тих, які пережили полон. У таких випадках потрібна глибока емпатія, культурна чутливість, знання особливостей посттравматичних станів і здатність створити довірливі стосунки для тривалого супроводу (Попик, 2016).

Зауважимо, підходи до розбудови моделі інтегрованих соціальних послуг в Україні активно підтримуються міжнародними організаціями, зокрема UNICEF, які наголошують на важливості гнучкості, адаптивності та локалізації соціальних інтервенцій. Кожна громада має свої соціально-демографічні особливості, ресурсну базу та інституційний потенціал. Відтак, успішна модель інтегрованих соціальних послуг, зокрема, соціально-педагогічні практики супроводу мають бути адаптовані до контексту та особливостей конкретної громади. При цьому важливо, щоб в основі соціально-педагогічного супроводу, соціально-педагогічних практик була не стільки система передачі допомоги, скільки механізми посилення спроможності самої родини, що відповідає сучасним засадам соціальної роботи (UNICEF Ukraine, 2022).

Світовою практикою доведено, що успішною та ефективною інтеграція на рівні громад буде лише в наслідок послідовного здійснення чотирьох інтеграційних завдань формування моделі інтегрованої системи надання соціальних послуг:

- інтеграція врядування;
- інтегрована стратегія та фінансовий простір;
- інтегровані процеси;
- інтеграція технологій (фронт офіс, ведення випадку, практики відновлення тощо).

Практичний досвід, напрацьований українськими громадами, зокрема Біловодською ОТГ, свідчить про ефективність мультидисциплінарних команд, у складі яких працюють соціальні педагоги, психологи, медичні працівники, юристи, представники освітніх закладів, які спільно координують план дій щодо підтримки сім'ї. Такий підхід дозволяє не лише зменшити фрагментарність послуг, а й забезпечити їх безперервність, цілісність і системність (Біловодська ОТГ, 2019).

Окремим напрямом є необхідність нормативно-правового забезпечення діяльності соціальних педагогів у системі інтегрованих послуг громади. В умовах реформування сфери соціального захисту, потреба у фіксації професійних меж, стандартів якості, критеріїв ефективності супроводу є особливо нагальною. Це передбачає необхідність уніфікації професійних підходів, створення типових посадових інструкцій, описів компетентностей і механізмів атестації (Інтегровані соціальні служби, 2012).

Не менш важливою є підготовка кадрів: системна, контекстно-орієнтована, з опорою на практичний досвід та сучасні методи навчання. Йдеться про інтеграцію тематики соціального супроводу у зміст освітніх

програм, організацію практик і стажувань у громадах, впровадження програм супервізії, менторства, безперервної післядипломної освіти. Професійний розвиток соціального педагога має відбуватись у тісному зв'язку з реаліями громади, запитами сімей та системою публічної політики у сфері соціального захисту.

Таким чином, соціально-педагогічний супровід у системі інтегрованих соціальних послуг громади — це не лише технологія роботи з родинами, а й концептуальний підхід до трансформації громади у простір підтримки, довіри та розвитку. Якісний та дієвий соціально-педагогічний супровід сімей у системі інтегрованих соціальних послуг громади є однією з пріоритетних передумов сталого розвитку місцевих спільнот в умовах воєнного часу та поствоєнної реконструкції, а роль соціального педагога наразі є стратегічною у побудові зв'язків між державою, громадою та родиною.

#### *Список використаних джерел*

1. UNICEF Ukraine. (2022). *Guidance on integrated social services at the community level*. <https://www.unicef.org/ukraine>
2. Біловодська об'єднана територіальна громада. (2019). *Модель інтегрованих соціальних послуг для українських громад*. <https://decentralization.ua/uploads/library/file/571/Bilovodsk.pdf>
3. Єрмоленко, О. В. (2020). Інтеграція соціальних послуг у громаді: стратегія і практика. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*, 4(39), 22–29.
4. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації. (2012). <https://www.p4ec.org.ua/upload/education/library/1345188352.pdf>
5. Попик, Ю. В. (2016). Організація діяльності інтегрованих соціальних служб в територіальних громадах. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38206/1>

**Олена ЧУЙКО,**  
докторка психологічних наук, професор,  
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР РОЗБУДОВИ ПОЛІТИКИ БЕЗПЕКИ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Питання розбудови політики безпеки в освітніх закладах набуває надзвичайної ваги в умовах сучасних викликів, зокрема повномасштабної війни в Україні. Безпека стала не лише передумовою якісного освітнього процесу, а й ключовим чинником збереження життя, здоров'я та психоемоційного добробуту учасників освітнього середовища.

Соціально-педагогічний підхід у контексті політики безпеки в школі передбачає не лише реалізацію технічних або адміністративних рішень, а формування цілісної спільноти, об'єднаної спільною метою — збереження життя, психоемоційного добробуту та гідного освітнього середовища для всіх учасників процесу. Важливим управлінським завданням є створення команди людей із відповідних та різноманітних сторін, які зацікавлені в розробці, реалізації та оцінці безпечних заходів у школі та здатних інвестувати у безпеку учнів і шкільного персоналу. Це також встановлення необхідних зв'язків з державними установами, неурядовими та громадськими організаціями, правоохоронними органами і працівниками, які здійснюють догляд, щоб побудувати мережу підтримки, на яку може спиратися школа. Залучення також поширюється на батьків, опікунів і ширшу спільноту, яку можна залучити до заходів і з якими можна поділитися відповідними інструментами та ресурсами для використання з їхніми дітьми.

Ключовими елементами політики шкільної безпеки, є :

- визначення ролей та обов'язків в рамках процесів управління ризиками
- визначення механізмів контролю ризиками
- вироблення конкретних заходів контролю, які необхідно здійснити.

Положення про безпеку та захист дітей – це важливий документ, який повинен мати кожна школа. У ньому не лише зазначається зобов'язання школи забезпечити безпеку дітей, але й окреслюються процедури, яких повинен дотримуватися персонал та інші суб'єкти, щоб захистити благополуччя дітей.

Формування ефективної політики безпеки в закладі освіти неможливе без чіткого розуміння потенційних ризиків та загроз. Саме ідентифікація

небезпек є відправною точкою для планування превентивних і захисних заходів.

На нашу думку, потенційними зонами ризику та небезпек можна виділити наступні:

1. Фізична безпека (фізична інфраструктура школи (укриття, проходи); захворювання, які виникають через погане харчування, забруднену воду та недостатнє водопостачання, санітарію та гігієну; загроза фізичному життю і здоров'ю дітей в школі або по дорозі до школи та зі школи, наприклад, від агресії, включаючи акти фізичного або сексуального насильства та жорстокого поводження).

2. Навчальне середовище (класні кімнати, обладнання, бібліотеки, ігрові майданчики, туалети, кухні та спортивні споруди).

3. Навчальні та управлінські практики (практики викладання та навчання, навчальний план, педагогічні ресурси, навчальні матеріали, культура та управління).

4. Психічне здоров'я та благополуччя (профілактика негативного стресу та симптомів тривоги, депресії та інших негативних думок і почуттів; захист від психологічного насильства, включаючи агресивну, руйнівну та іншу емоційно шкідливу поведінку та дії учнів, учителів та/або персоналу школи, особливості взаємостосунків на усіх рівнях).

5. Зв'язки та взаємодія школи (партнерство та взаємодія школи з сім'ями, службами в громаді, місцеве/національне управління ризиками лих, доступ до екстрених служб).

Відповідно, управління безпекою, це управління ризиками, їх усвідомленню, а не уникненню, що означає, що кожен із цих сегментів має бути «проінспектований» з точки зору небезпек і загроз в конкретному середовищі школи, і упередженим на рівні оформлення і упровадження відповідних процедур, правил, які регулюють безпечну поведінку, або спонукають до позитивної поведінки.

До прикладу сегмент «психічне здоров'я та благополуччя», який містить складову «стосунки». Якими чином вони регулюються в школі? Виробленням і регулюванням певних правил поведінки, яких мають дотримуватись усі суб'єкти освітнього процесу, і які декларуються у відповідних Кодексах поведінки учнів/батьків/вчителів/персоналу тощо.

Нами було проаналізовано сайт однієї із київських шкіл, на якому містяться правила поведінки для здобувачів освіти. Серед усіх інших, читаємо наступні: «Під час уроку не можна шуміти, відволікатися самому і відволікати інших товаришів від занять розмовами, іграми й іншими справами, що не стосуються уроку», «Якщо під час занять здобувачу освіти необхідно вийти з класу, то він повинен попросити дозволу у вчителя, піднявши руку», «Під час перерви здобувач освіти зобов'язаний вийти з класу, якщо попросить учитель; підкорятися вимогам чергового учня чи

учителя» та ін. Виділені курсивом словосполучення мають негативне навантаження, адже вони задають установку на покору, підпорядкування, залежність, і по суті є маркерами ексклюзії в шкільному середовищі.

До прикладу, звернемось до подібної практики вироблення правил у британській школі. На сайті (у розділі політик безпеки в школі) містяться наступні рекомендації щодо поведінки дітей: Щоб продемонструвати розуміння цінностей школи, діти повинні:

- Виконуйте шкільні очікування.
- Зверніться за допомогою, якщо ви не впевнені.
- Виявляйте повагу та увагу до інших та їх власності.
- Добре слухайте.
- Носіть шкільну форму.
- Шикуйтеся спокійно і тихо.
- Поводьтеся добре під час поїздки до школи та зі школи та під час шкільних екскурсій.
- Визнайте, що школа є частиною ширшої спільноти.
- Виявляйте повагу до всіх працівників школи та відвідувачів.
- Виявляйте повагу до шкільної будівлі та обладнання.
- Говоріть правду.
- Поводьтеся розсудливо під час змін уроку, напр. збори, перерви та обід.
- Демонструйте повагу до свого оточення (Henwick Primary School).

Наведені формулювання мають зовсім інше «психологічне навантаження», адже за своїм характером вони є спонукально-позитивними, які заохочують позитивну поведінку, стимулюють толерантність, повагу і особисті межі.

У цьому сенсі, варто зауважити, що стосунки є основою, на якій будується уся інша діяльність у школі. І так само стосунки можуть бути безпечними і небезпечними, нести загрозу і, навпаки, захищати. Звідси, необхідним є звернення до соціальної педагогіки, як науки, яка формулює головні методологічні підходи до побудови стосунків в шкільному середовищі. «Соціальна педагогіка – це все про буття – про те, щоб бути з іншими та формувати стосунки, перебуваючи в сьогоденні та зосереджуючись на ініціюванні процесів навчання, бути автентичними та справжніми, використовуючи власну особистість, та про те, щоб надавати підтримку для розширення можливостей. Як така, соціальна педагогіка – це форма мистецтва, а не навичка, яку можна придбати (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Як було зауважено, ці правила та процедури повинні охоплювати усі рівні взаємодії у шкільному середовищі: адміністрація-вчителі-батьки-учні-допоміжний персонал.

Зокрема, британський приклад шкільної політики взаємодії батьків і школи регламентований Кодексом поведінки для батьків, в якому зазначається:

З метою підтримки мирного та безпечного шкільного середовища школа не буде терпіти батьків, опікунів або відвідувачів, які демонструють таке в Інтернеті чи в реальному житті:

Деструктивну чи іншу невідповідну поведінку, яка заважає або загрожує втручанням в будь-які дії чи заходи школи;

Звернення до іншого батька чи дитини, щоб обговорити або покарати їх за проблему між дітьми. (Такий підхід до дитини може бути розцінений як напад на цю дитину і може мати правові наслідки). Будь ласка, поговоріть зі співробітником, щоб вирішити проблеми і т.д.

Таким чином, ризики і загрози у комунікації та взаємодії із батьками школярів (які часто мають місце в шкільному середовищі), упереджуються виробленням і прийняттям відповідних правил поведінки, з якими ознайомлюються батьки на початковому етапі взаємодії зі школою, підписують відповідну угоду.

У підсумку, важливо зауважити, що політика безпеки освітнього середовища, це не календарний план заходів у форматі проведення тренінгів, лекцій, акцій тощо (хоча це також в себе включає), а це «живий документ» і «жива практика» ролей, правил, процедур, обов'язків і контактів, яких повинен дотримуватися персонал та інші суб'єкти, щоб захистити благополуччя дітей.

#### *Список використаних джерел*

1. Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004>
2. Henwick Primary School. Policies. Retrieved from <https://www.henwickprimary.co.uk/School Info Policies/Policies/>

**Олена ЧУЙКО**,  
докторка психологічних наук, професор,  
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**Влада НІКОЛАЄВСЬКА**, здобувачка освіти  
за ОНП «Соціальна реабілітація» факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

У контексті сучасних викликів, пов'язаних із війною, інформаційними атаками та посиленням культурного тиску на українське суспільство, особливої актуальності набуває проблема формування національної ідентичності учнівської молоді. Психоемоційне виснаження, тривожність і відчуття відчуження, які загострилися внаслідок військових дій, ускладнюють процес становлення молодого особистості та її ідентифікації з національними цінностями. У таких умовах зростає потреба в соціально-реабілітаційних підходах, які сприяють зміцненню національної самосвідомості та емоційній стабільності учнівської молоді. Одним із ефективних засобів у цьому напрямі є застосування арт-терапевтичних методів, здатних не лише знімати емоційне напруження, а й відновлювати глибинний зв'язок особистості з власною культурою, історією та народом. Інтеграція національно-патріотичних елементів в арт-терапевтичні практики створює умови для розвитку почуття гідності, поваги до національної спадщини та посилення національної ідентичності, що є важливими чинниками соціального згуртування та стійкості молоді до зовнішніх впливів.

Ідентичність у сучасній науковій літературі трактується як комплексне утворення, що охоплює ментальні, культурні, соціальні та мовні виміри, і формується протягом усього життя індивіда через постійну взаємодію із соціальним середовищем. Вона є результатом інтеграції особистісного досвіду, ціннісних орієнтацій та емоційної потреби в стабільності (Герегова & Іванчук, 2024).

Національна ідентичність, у свою чергу, розглядається як багаторівнева система усвідомлення індивідом своєї належності до нації, держави та культурної спільноти. Вона включає в себе знання про мову, традиції, систему цінностей та історичну спадщину (Горінов & Драпушко, 2022). У Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) національна ідентичність визначається як стійке усвідомлення

належності до української нації, об'єднаної історичною пам'яттю, спільною культурою, мовою та символами.

Таким чином, національна ідентичність є інтегральним феноменом, який формується на перетині особистісного досвіду та соціально-історичних обставин. Вона охоплює відчуття належності до національної спільноти, ціннісну єдність, усвідомлення культурної спадщини, мови, символів та участі в житті громадянського суспільства. Особливого значення цей феномен набуває в періоди суспільних криз, коли є потреба в консолідації нації та мобілізації її внутрішніх ресурсів.

Важливим завданням у процесі формування національної ідентичності молоді є прищеплення цінностей національного світогляду, глибокого розуміння культури, мови, моральних орієнтирів та ідеї служіння народу.

Методи арт-терапії володіють значним потенціалом для активізації внутрішніх ресурсів молоді, сприяють емоційній стабілізації, подоланню травматичного досвіду, створюють простір для усвідомлення своєї культурної приналежності, поваги до історії, символів та традицій українського народу, а також вони здатні стати інструментом консолідації молоді навколо національних смислів. Через включення елементів національного символізму, мови, кольорової гами, традиційних форм декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема таких, як вишивка, аплікація, ткацтво, арт-терапія сприяє формуванню почуття гордості за свою ідентичність, історичну спадкоємність і культурну належність.

Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку творчі методи арт-терапії є безпечним середовищем для самовираження: вони сприяють розвитку уваги, емоційної саморегуляції, мислення, мовлення, уваги, пам'яті та моторики. У підлітковому віці арт-терапія допомагає підвищити самооцінку, подолати емоційні кризи, вирішити конфлікти з однолітками, а також виявляє особливу ефективність у роботі з дітьми з ознаками агресивної чи аутоагресивної поведінки, симптомами тривожності або депресії. Одним із найпоширеніших методів є ізотерапія – малювання, яке дозволяє у символічній формі передати почуття, емоції, внутрішні конфлікти. Через кольори, форми, композиції дитина вербалізує складні переживання, що сприяє внутрішньому розвантаженню і формуванню позитивного емоційного досвіду (Герасимова, 2020). Малюнки, створені на тему національної символіки, наприклад тризуб, прапор, герої українських казок чи історичних подій тощо, можуть сприяти засвоєнню культурного коду та відчуттю приналежності до українського народу.

Казкотерапія, завдяки використанню метафор, символів і сюжетів, сприяє глибокому самопізнанню дитини, формує моральні орієнтири, сприяє розвитку емпатії, соціальних навичок і творчого мислення. Залучення до казкотерапії українських народних казок, переказів, байок дозволяє дитині ідентифікуватися з героями, переймати національні

цінності, засвоювати моделі поведінки, притаманні українській культурі. Робота з казками, присвяченими історичним подіям чи героям, актуалізує в дітей почуття гордості за свою країну, підсилює відчуття та/або розуміння історичної й культурної спадкоємності. В свою чергу, використання пластичних матеріалів в арт-терапевтичних практиках, зокрема в рамках методів глинотерапії або пластилінотерапії, не лише активізує сенсорні та когнітивні функції, але й створює простір для проектування внутрішнього образу «Я» та символічного моделювання світу. Створення з пластичних матеріалів предметів, пов'язаних із культурною спадщиною України дозволяє в ігровій формі засвоїти важливі історичні знання, одночасно розвиваючи образне мислення, уяву та зв'язок з національною ідентичністю.

Лялькотерапія має особливе значення у контексті формування гендерної, рольової та національної ідентичності. В роботі з дітьми важливим є не лише використання готових іграшок, а й створення власних ляльок, особливо українських народних ляльок-мотанок, які є сакральними символами жіночої сили, захисту й зв'язку з родовими традиціями. Така діяльність дозволяє не лише активізувати процес ідентифікації, а й забезпечує символічне відтворення зв'язку з культурною спадщиною, надаючи глибшого значення поняттям «рід», «Батьківщина», «традиція» та «цінність». Мотанки, виконують не лише терапевтичну, але й ідентифікаційну функцію, сприяючи переосмисленню власного місця у світі та відчуттю захищеності (Бриль, 2024). Колаж є ще одним методом, що дозволяє поєднувати візуальні символи, слова зі зображеннями національних символів (прапор, вишиванка, калина, герб), вирізки з газет, уривки віршів, власні малюнки, формуючи візуальний образ своєї культурної ідентичності.

Інтеграція арт-терапевтичних методів до реабілітаційного та соціально-виховного процесу також можлива через тематичні заходи до державних свят: Дня Соборності України, Дня Незалежності, Дня української державності тощо. Наприклад, у рамках арт-терапевтичного заняття до Дня Прапора можна створити колективний колаж або розпис тканини у стилі петриківки з використанням синьо-жовтої палітри, що не лише сприяє творчому самовираженню, але й посилює відчуття національної приналежності. Такі заняття можуть бути оформлені у формі проєктної діяльності, інсталяцій, художніх виставок, що надає подієвого, символічного та комунікативного значення творчому процесу.

Таким чином, застосування методів арт-терапії в соціально-реабілітаційному процесі, спрямованому на подолання наслідків травматичних подій, відновлення емоційного ресурсу та формування відчуття безпеки й приналежності через взаємодію з національними цінностями, сприяє зміцненню національної ідентичності учнівської молоді. Залучення елементів національного символізму, традиційної культури й

народного мистецтва формує ціннісний зв'язок з історією, культурою та сучасністю України.

Подальші дослідження потребують більш глибокого аналізу особливостей формування національної ідентичності учнівської молоді, залежно від віку, соціального середовища та досвіду травматизації. Перспективним напрямом є розробка соціально-реабілітаційної програми арт-терапевтичних занять щодо формування та зміцнення національної ідентичності учнівської молоді з урахуванням різних вікових категорій.

#### *Список використаних джерел*

1. Бріль, М. (2024). Ресурсна лялька як засіб самопідтримки в арт-терапії в умовах війни. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ, 33(3-4), 7-19. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.1>
2. Герасимова Ю. А. (2020). Методичний посібник: Арттерапевтичні технології. Ізотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Кривий Ріг, 32 с.
3. Герегова, С., & Іванчук, М. (2024). Формування національної ідентичності сучасної української молоді: культурний вимір. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Історія, (60), 68-76.
4. Горінов, П. В., & Драпушко, Р. Г. (2022). Становлення національної ідентичності українців як основа національної безпеки Української держави. Юридичний науковий електронний журнал, 10.
5. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» № 2834-IX (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>

**Алла ЯРОШЕНКО,**  
докторка філософії з соціальної роботи  
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Київ

## **МІЖ СУБ'ЄКТНІСТЮ ДИТИНИ ТА ОЧІКУВАННЯМИ ДОРΟΣЛОГО: МОТИВАЦІЯ ЗАМІСНОГО БАТЬКІВСТВА**

На сучасному етапі розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики України. Процес деінституціалізації передбачає трансформацію системи інституційного догляду шляхом розбудови альтернативних форм влаштування дітей (приймна або патронатна сім'я, опіка, піклування, дитячий будинок сімейного типу), які відповідають вимогам законодавства та орієнтовані на досягнення сталих результатів (Кабінет Міністрів України, 2017).

Однак попри початкову позитивну налаштованість родини на виховання дитини, на практиці спостерігаються випадки повернення дітей до закладів, що часто зумовлено труднощами їхньої адаптації у замісних родин. Однією з провідних причин порушення стабільності сімейного влаштування виступає неусвідомлена або внутрішньо суперечлива мотивація кандидатів на роль замісних батьків (Ярошенко, 2020). У цьому контексті дослідження мотиваційної сфери майбутніх замісних батьків набуває особливої значущості як для теоретичного осмислення чинників стабільності сімейного виховання, так і для удосконалення процедур добору, підготовки та супроводу таких кандидатів.

Мета дослідження полягає в аналізі наукових підходів до вивчення мотивації кандидатів на замісне батьківство та визначенні її значення у формуванні стабільних сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Результати. У закордонній практиці мотивація майбутніх замісних батьків розглядається як один із ключових чинників успішної адаптації дитини та стабільності родини. Вона значною мірою зумовлює ризики повторної травматизації, труднощі формування безпечної прив'язаності та емоційного зв'язку. У наявних емпіричних дослідженнях акцент зроблено на вивченні мотиваційної структури кандидатів, зокрема її типології, домінантних компонентів та впливу на ефективність виховного середовища для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Дослідники розрізняють дитиноцентричні мотиви, що ґрунтуються на прагненні замісних батьків надати підтримку дитині, та егоцентричні мотиви, пов'язані з особистими потребами дорослого, зокрема з бажанням отримати досвід батьківства або взаємодії з дітьми. У фокусі наукового

аналізу перебуває також зв'язок між мотиваційним профілем кандидатів у замісні батьки та їхньою здатністю забезпечити стабільне, емоційно безпечне й розвиткове середовище для дитини.

Так, у дослідженні М. Кулі та співавт. (2021) було проаналізовано мотиваційні чинники, які спонукали одиноких дорослих стати прийомними батьками. Дослідники виокремили чотири основні групи мотивацій: (1) особистісні переконання та цінності; (2) міжособистісні зв'язки з людьми, пов'язаними із фаховими службами; (3) життєвий і професійний досвід; (4) обставини, що стосуються побудови сім'ї. Міжособистісні зв'язки з людьми, залученими до системи замісного виховання, є важливим чинником, що впливає на рішення взяти на себе функції прийомного батька/матері та подальше функціонування такої родини. Соціальні контакти з подібними родинами, вихованцями або працівниками соціальних сервісів стають джерелом підтримки, натхнення та інформування.

На думку М. Кулі та співавт. (2021) такі зв'язки не лише активізують інтерес до прийомного батьківства, а й формують очікування щодо ролі, викликів і можливостей, пов'язаних із вихованням дітей. Досвідчені прийомні батьки або фахівці (як-от соціальні працівники, психологи) нерідко слугують для потенційних кандидатів орієнтирами для ідентифікації, джерелом емоційного відгуку або, навпаки, критичного переосмислення власної готовності до батьківства.

У дослідженні С. Роджер та співавт. (2006) встановлено, що високий рівень задоволеності прийомних батьків насамперед пов'язаний із якістю командної взаємодії, ефективною комунікацією та рівнем довіри до працівників служб у справах дітей. Автори підкреслюють, що найчастішими мотивами до прийомного батьківства були альтруїстичні настанови та внутрішні моральні переконання, зокрема бажання допомогти дитині, надати їй любов і безпечне середовище. Водночас дослідження показало, що негативний досвід взаємодії з фахівцями прямо корелює з роздумами батьків щодо припинення виконання функцій прийомних батьків. Це підкреслює важливість не лише первинної мотивації, а й стабільного підтримувального середовища, у якому замісні батьки можуть реалізовувати свої наміри у співпраці із залученими спеціалістами.

Попри зростання наукового інтересу до мотивацій прийомного батьківства загалом, досліджень, присвячених готовності піклуватися про окремі соціально вразливі категорії дітей, зокрема представників різних вікових груп, залишається небагато. У цьому контексті важливо враховувати вікові особливості, поведінкові стереотипи та суспільні уявлення про «проблемність» окремих підгруп, зокрема підлітків.

Окрему увагу цьому питанню приділяють Л. Баер та Д. Діль (2019), які досліджують специфіку ставлення прийомних батьків до виховання підлітків. На їхню думку, мотивація осіб, які ухвалюють рішення стати

замісними батьками саме для підлітків, має багаторівневу та поліструктурну природу. Дослідники виокремили два основні типи мотивів: загальні (надситуативні) та специфічні, орієнтовані безпосередньо на підлітків.

Загальні мотиви характерні як для тих, хто бере на виховання підлітків, так і для тих, хто цього не робить. До них належать прагнення змінити або покращити життя дитини, бажання мати або розширити сім'ю, а також фінансова компенсація, яка, хоча й не є первинним мотивом, відіграє роль матеріального посередника, що робить можливою участь у системі прийомного виховання.

Мотиви, що безпосередньо стосуються виховання підлітків, поділяються на дві групи: орієнтовані на прийомного батька чи матір (зокрема відчуття власної здатності взаємодіяти з підлітками, відповідність стилю життя, особиста зацікавленість або позитивний попередній досвід) та орієнтовані на самих підлітків (як-от емпатійне співпереживання й прагнення підтримати молодь у складному життєвому періоді). Такий мотиваційний профіль є багатомірним і поєднує моральні переконання, особистісні потреби, соціальні очікування та емоційну залученість, що має враховуватися під час добору та підготовки прийомних батьків до роботи саме з підлітками (Baer & Diehl, 2019).

Висновки та рекомендації. Результати проведеного аналізу підтверджують, що мотивація замісних батьків є ключовим чинником стабільності виховного середовища, адаптації дитини та профілактики повторного сирітства. Встановлено, що її структура формується під впливом особистісних переконань батьків, їхніх міжособистісних зв'язків, досвіду взаємодії зі структурами соціального захисту та уявлень про потреби дитини. Зокрема, якість комунікації з фахівцями може визначати готовність до продовження участі у замісному вихованні, що підкреслює важливість не лише первинної мотивації, а й підтримувального середовища. Доцільно враховувати й тип мотивації на етапі добору кандидатів, забезпечувати соціальний супровід та розвивати партнерські стосунки між батьками й фахівцями.

#### *Список використаних джерел*

1. Baer, L., & Diehl, D.K. (2019). Foster care for teenagers: Motivators, barriers, and strategies to overcome barriers. *Children and Youth Services Review*, 103, 264–277.
2. Cooley, M.E., Mihalec-Adkins B.P., Thompson H.M., & Mehrotra A. (2021). Motivation to Foster Among Single Foster Parents. *Child Welfare*, 99(2), 55–76.
3. Rodger, S., Cummings, A., & Leschied, A. W. (2006). Who is caring for our most vulnerable children? The motivation to foster in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 30(10), 1129–1142.
4. Кабінет Міністрів України (2017). Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки. Офіційний

вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text>

5. Ярошенко, А.А. (2020). Замісна сім'я: від мотивації до успішного виховання дітей. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 1(130), 162-171.

**Микола ЯСТРЕБОВ,**  
кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

## **РОЛЬ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙНИ**

Внаслідок повномасштабної війни в Україні значна кількість дітей зазнали глибокого психоемоційного, соціального та фізичного травмування. Серед них — діти, які втратили домівки, членів сім'ї, змушені були змінити місце проживання або жити в умовах постійної небезпеки. Це накладає відбиток на їхнє психічне здоров'я, рівень тривожності, емоційну стійкість, поведінкові реакції. Забезпечення їхнього повноцінного розвитку, збереження і відновлення здоров'я потребує комплексного підходу, де ключову роль відіграє мультидисциплінарна команда

Під формуванням здорового способу життя у дітей мається на увазі не лише виховання гігієнічних звичок чи раціонального харчування, а й розвиток усвідомленого ставлення до власного тіла, психоемоційного стану, потреби у безпеці, підтримці, спілкуванні. Усі ці компоненти мають розглядатися системно і цілісно.

Мультидисциплінарна команда передбачає взаємодію фахівців різного профілю: педіатрів, психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, педагогів, фізичних терапевтів, нутриціологів, арт-терапевтів, іноді – представників духовенства або громадських організацій. Такий підхід дозволяє врахувати багатовимірність дитячого досвіду та комплексно реагувати на його наслідки (Guerra et al., 2023).

Кожен фахівець вносить у процес формування здорового способу життя свою унікальну експертизу. Так, психолог і психотерапевт займаються подоланням посттравматичних симптомів, відновленням емоційної регуляції, формуванням почуття довіри до оточення. Соціальний працівник координує допомогу, підтримує родину в адаптаційних процесах. Педіатр контролює динаміку фізичного стану дитини, попереджає загострення хронічних станів. Арт-терапевт залучає дитину до процесів творчої саморегуляції, що сприяє зниженню тривожності та розвитку творчих здібностей.

Особливу увагу слід приділяти роботі з родиною дитини. Часто батьки також є постраждалими від війни, переживають втрати, травму, нестабільність. Мультидисциплінарна команда повинна охоплювати й потреби батьків, навчати їх навичкам підтримки, формувати у них віру в себе та відновлювати внутрішні ресурси. Власне модель «дитина – родина –

команда» є базовою у кризових інтервенціях і в системній підтримці здорового розвитку (Anderson & Johnson, 2020).

Робота мультидисциплінарної команди не обмежується консультаціями. Це постійний процес моніторингу, корекції програм втручання, гнучкого реагування на зміни у стані дитини. Особливо це актуально в умовах тривалого стресу, переміщень або непередбачуваних умов життя.

Успішні приклади мультидисциплінарного підходу спостерігаються в роботі мобільних бригад підтримки, шкільних психологічних служб, волонтерських ініціатив при громадах. Зокрема, UNICEF в Україні активно впроваджує програми з акцентом на психосоціальну підтримку дітей через мобільні команди та освітні програми.

Окремим важливим аспектом є підготовка самих фахівців до ефективної міждисциплінарної взаємодії. Освіта і професійна підготовка мають включати тренінги з командної роботи, навички ненасильницької комунікації, культурної чутливості, кризового втручання. Не менш важливим є регулярне супервізійне супроводження фахівців, які працюють з травмованими дітьми, з метою профілактики професійного вигорання і збереження їхнього власного психічного здоров'я (Brown & Lee, 2021). Стійка мультидисциплінарна модель не може функціонувати без інституційної підтримки, стабільного фінансування, міжвідомчої координації, що є завданням на рівні державної політики у сфері охорони дитинства.

Варто також зазначити, що мультидисциплінарний підхід до підтримки дітей у кризі все частіше розглядається не як тимчасовий захід, а як фундамент для створення інклюзивного, дружнього до дитини суспільства. Така модель дозволяє вибудовувати системи підтримки, здатні реагувати не лише на надзвичайні ситуації, а й підтримувати благополуччя дітей у повсякденному житті.

Висновком є те, що саме мультидисциплінарний підхід дозволяє не лише реагувати на наслідки війни, а й формувати у дітей ресурси, необхідні для життя в умовах невизначеності. Здоровий спосіб життя, що включає фізичний, емоційний та соціальний аспекти життя, має стати основою не лише відновлення, а й розвитку майбутніх поколінь.

#### *Список використаних джерел*

1. Anderson, L. & Johnson, M. (2020). Integrative care for traumatized children: A multidisciplinary model. *Journal of Child Health*, 28(4), 211–223.
2. Brown, C., & Lee, J. (2021). Resilience of support workers in child trauma response. *Social Work in Action*, 34(2), 145–160.
3. Guerra, L., López, R., & Tomaszewski, D. (2023). Trauma-informed and holistic child support in humanitarian crises. *Child Development Review*, 19(2), 155–170.

4. Vukovich, K., Dovhan, T., & Iliencko, A. (2022). Healing through connection: Psychosocial practices for displaced Ukrainian children. *International Social Work*, 65(6), 937–948.
5. Петренко, С. В. (2024). Здоров'я дітей в умовах воєнного часу: соціально-педагогічний аспект. *Педагогіка і психологія*, 72(3), 14–21.