

**Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка**

*Кафедра загальної, вікової та соціальної психології імені М.А. Скока
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук*

Ben Gurion University of the Negev
Regional Alcohol and Drug Abuse Resources Center (RADAR)

University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”
Department of Psychology and Social Work

ШІСТНАДЦЯТИ СІВЕРЯНСЬКІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Матеріали Міжнародної наукової конференції

23 квітня 2026 року, м. Чернігів

***Том 2. Соціальна робота
та соціальна педагогіка***



Чернігів
2026

УДК 316.6 : 37.013 : 364

Наукова редакція:

Зайченко Н. І., доктор педагогічних наук, професор

*Рекомендовано до публікації вченою радою
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи*

*Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка (протокол № 7 від 25.05.2026 р.)*

DOI: 10.5281/zenodo.20154626

Шістнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання:

Матеріали Міжнародної наукової конференції (23 квітня 2026 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т.2. Соціальна робота та соціальна педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2026. 213 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної ювілейної наукової конференції «XVI Сіверянські соціально-психологічні читання» (23 квітня 2026 р., м. Чернігів). У другому томі розглядаються актуальні питання сучасної соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Адресовано науковцям, викладачам закладів вищої освіти, соціальним працівникам, соціальним педагогам, студентам та аспірантам.

© Автори, 2026

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКИХ МЕХАНІЗМІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БЕЗРОБІТНИХ НА РІВНІ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Сучасні економічні зміни в Україні, спричинені як внутрішніми структурними перетвореннями, так і зовнішніми факторами, роблять особливо актуальним питання ефективного соціального захисту безробітних громадян. У цьому зв'язку великої ваги набуває робота управлінських систем на рівні місцевих громад, які є важливою складовою у втіленні державної соціальної політики. Ефективність цих механізмів визначається не тільки нормативно-правовою базою, а й професійним рівнем підготовки соціальних працівників, їхньою здатністю розробляти комплексні програми допомоги та оперативно реагувати на мінливі запити населення. Більше того, застосування сучасних інформаційних технологій та систем зворотного зв'язку сприяє підвищенню прозорості діяльності відповідних установ, оптимізації управлінських процедур та забезпеченню більш персоналізованого підходу до кожного, хто потребує допомоги.

Ефективність управлінських механізмів у системі соціального захисту безробітних визначається здатністю органів місцевого самоврядування забезпечувати своєчасне, адресне та результативне надання соціальних послуг, а також створювати умови для працевлаштування та соціальної інтеграції населення. В умовах децентралізації повноважень саме територіальні громади отримали розширені можливості для формування власної політики зайнятості та соціальної підтримки (Закон України «Про зайнятість населення», 2012).

Система соціального захисту безробітних включає комплекс заходів, спрямованих на матеріальну підтримку, професійну адаптацію, перекваліфікацію та стимулювання зайнятості. Проте ефективність цих заходів значною мірою залежить від якості управлінських рішень, рівня координації між суб'єктами соціальної політики та наявності достатніх ресурсів. Важливим аспектом є інтеграція діяльності центрів

зайнятості, органів місцевого самоврядування, освітніх установ та бізнес-середовища.

Однією з ключових проблем сучасної системи є недостатня адаптивність управлінських механізмів до змін на ринку праці. Зокрема, спостерігається невідповідність між попитом і пропозицією робочої сили, що зумовлює необхідність удосконалення механізмів прогнозування та планування зайнятості (Державна служба зайнятості, 2024). У цьому контексті важливим є впровадження сучасних інформаційних систем, які дозволяють здійснювати моніторинг ринку праці в реальному часі.

Ефективне управління у сфері соціального захисту безробітних також передбачає застосування інноваційних підходів, зокрема використання цифрових технологій. Електронні сервіси, онлайн-платформи для пошуку роботи, дистанційне навчання та перекваліфікація значно підвищують доступність соціальних послуг і сприяють активізації населення (Кабінет Міністрів України, 2024). Разом з тим, цифровізація потребує належного рівня цифрової грамотності як серед працівників органів влади, так і серед населення.

Не менш важливим чинником є фінансова забезпеченість системи соціального захисту. Обмеженість бюджетних ресурсів територіальних громад часто стримує реалізацію ефективних програм зайнятості. У зв'язку з цим актуальним є залучення додаткових джерел фінансування, зокрема міжнародної технічної допомоги, грантових програм та партнерства з приватним сектором.

Ключовим фактором успішності управління є рівень кваліфікації персоналу. Навчання та розвиток працівників соціальної сфери, зокрема їх управлінських і комунікативних здібностей, позитивно впливає на якість послуг, що надаються. Також важливим є впровадження орієнтації на клієнта, що передбачає індивідуальний підхід до кожного, хто звертається за допомогою. Значну цінність має використання сучасних цифрових інструментів, які допомагають покращити процеси обліку, контролю та відстеження ефективності діяльності соціальних служб. Успішна взаємодія між відділами місцевої адміністрації, система отримання відгуків та постійний аналіз

потреб жителів гарантують швидке реагування на запити громадян та збільшують довіру до соціальних установ (Бойко О., Полехіна В., 2025).

На рівні територіальних громад доцільно впроваджувати комплексні програми підтримки безробітних, які поєднують соціальну допомогу з активними заходами сприяння зайнятості. До таких заходів належать професійне навчання, стажування, підтримка підприємницької діяльності, створення нових робочих місць. Особливу увагу слід приділяти вразливим категоріям населення, зокрема молоді, особам передпенсійного віку, внутрішньо переміщеним особам.

Авторська позиція полягає в тому, що підвищення ефективності управлінських механізмів у системі соціального захисту безробітних можливе за умови комплексного підходу, який включає удосконалення нормативно-правової бази, розвиток інституційної спроможності територіальних громад, впровадження інноваційних технологій та активізацію взаємодії між усіма зацікавленими сторонами. Важливим є також формування системи оцінки ефективності управлінських рішень, що дозволить своєчасно виявляти проблеми та коригувати політику.

Отже, ефективність управлінських механізмів у системі соціального захисту безробітних на рівні територіальної громади є визначальним фактором соціально-економічного розвитку регіону. Її підвищення сприятиме не лише зменшенню рівня безробіття, а й забезпеченню соціальної стабільності, підвищенню якості життя населення та зміцненню довіри до органів влади.

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ (НА ПРИКЛАДІ ННІ ІСТОРІЇ
ТА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ІМЕНІ О. М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО
НУЧК ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА)**

Надзвичайно важливим у сучасних умовах функціонування українського суспільства є вибір професії дітьми та молоддю. Адже від цього залежить не тільки сьогодення, а й майбутня відбудова та розвиток України. А відтак, актуальними для освіти є питання професійної орієнтації, яка залежить від динамічності ринку праці, постійних змін у попиті на професії через швидкий розвиток технологій, готовності до навчання упродовж життя, зміни життєвих пріоритетів серед молоді та інших соціально-педагогічних чинників.

Теоретичним підґрунтям профорієнтаційної діяльності в сучасних умовах є індивідуалізація підходу, сутність якого полягає в необхідності урахування при виборі професії особистісних якостей, цінностей, інтересів, здібностей кожної людини. Важливим також є використання надійних психологічних методик, коучингу, менторства, оскільки очевидно, що традиційні поради батьків, педагогів, друзів вже виявляються недостатніми.

Значний вплив на профорієнтаційну діяльність має цифровізація освіти. Завдяки чому розвивається дистанційна профорієнтація. Щоб надати допомогу у виборі професії, педагоги та інші фахівці використовують онлайн-платформи, віртуальні екскурсії, профорієнтаційні тести. Інформація про професії та освітні можливості для професійного навчання стали доступними через інтернет.

У сучасному світі профорієнтація потрібна не лише школярам або студентам, а й дорослим, які змінюють професію. Така тенденція характерна й для європейських країн. В Україні особливу увагу у процесі профорієнтації варто приділяти таким категоріям, як внутрішньо переміщені особи, ветерани, тому що вони потребують не просто інформаційної підтримки, а й психолого-педагогічної.

Як приклад, розглянемо профорієнтаційну роботу, що здійснюється в Навчально-науковому інституті (ННІ) історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Насамперед зазначимо, що вона має певну систему. Так, у 2024–2025 навчальному році було здійснено:

- підведення підсумків профорієнтаційної роботи за 2023–2024 н. р.;

- аналіз результатів вступної кампанії 2024 р.;

- анкетування студентів I курсу;

- розробка концепції профорієнтаційної роботи на 2024–2025 н. р. і планування профорієнтаційної роботи дирекції та кафедр ННІ;

- залучення до проведення профорієнтаційної роботи представників студентського самоврядування.

На початку 2024–2025 навчального року були підготовлені та оновлені матеріали (презентація, друкована продукція) для проведення профорієнтаційної роботи (онлайн і офлайн). Упродовж навчального року була підготовлена тематична локація Інституту історії; змінено рекламний буклет; розроблено інтерактивну історичну гру «Люби і знай Україну»; коротку екскурсію «Історія будівлі на Проспекті Миру 13», тематичну лекцію-презентацію «Особливості НМТ з історії України – 2025», презентацію «Цікавинки студентського життя». Проведення всіх профорієнтаційних заходів було висвітлено на сторінках соціальних мереж (Facebook, Telegram, Instagram).

Викладачі і студенти Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського взяли участь у загальноуніверситетських профорієнтаційних заходах:

- «День відкритих дверей» (офлайн та онлайн), під час якого для потенційних вступників було висвітлено особливості вступної кампанії 2025 р., проведено знайомство з інститутами та факультетами НУЧК та симуляція пробного НМТ;

- «Ярмарок вакансій», на якому представники НУЧК імені Т. Г. Шевченка розповідали про можливості освіти для дорослих.

Профорієнтаційною командою (викладачки Л. А. Юда, Н. О. Ципляк та студенти) була розроблена програма зустрічей з

випускниками міста та області. Ключові складові зустрічі – Презентація про факультети та інститути НУЧК, детальна інформація про освітні програми бакалаврату Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського, детальна розповідь про актуальні умови вступу в ЗВО та особливості НМТ – 2025 з історії України. Студенти презентували учням цікаві моменти зі свого студентського життя. Зустрічі проходили в офлайн і в онлайн форматах.

Окремий вектор профорієнтаційної діяльності ННІ історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського – співпраця з Малою академією наук. Викладачі інституту є керівниками гуртків, входили до складу журі конкурсів-захистів наукових робіт, проводили консультації для учнів. У межах цієї співпраці була організована офлайн-зустріч учасників МАН зі студентами інституту, що дало можливість школярам не лише представити свої напрацювання, а й відчутти атмосферу університетського життя.

Суттєву роль у профорієнтаційній роботі відіграли організація та проведення XI обласної історико-краєзнавчої конференції учнівської молоді, яка стала платформою для презентації дослідницьких проектів школярів та залучення їх до наукової діяльності, що може бути продовжена під час навчання на одній із освітньо-професійних програм, які реалізуються в ННІ історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського.

Активно здійснювалася індивідуальна робота зі студентами 4 курсу щодо вступу до магістратури. Була проведена онлайн-зустріч із гарантами освітніх програм, під час якої майбутні випускники бакалаврату отримали чітку інформацію про умови вступу, зміст освітніх програм, перспективи подальшого працевлаштування.

Профорієнтаційна діяльність включала активну присутність представників ННІ історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського у соціальних мережах. Регулярно оновлювалася інформація на сторінках інституту у Facebook, Telegram та Instagram, публікувалися фотозвіти, анонси та матеріали з проведених заходів.

У ННІ історії та соціогуманітрних дисциплін імені О. М. Лазаревського визначено пріоритетні напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи. Серед них:

1. Консолідація зусиль викладачів, студентів, випускників для проведення профорієнтаційної діяльності.

2. Активізація роботи щодо розміщення профорієнтаційних матеріалів на сайті інституту та в соціальних мережах.

3. Підготовка та поширення якісної рекламної продукції (буклети, плакати, відео, фотоматеріали тощо).

4. Перегляд і оновлення підходів до комунікації з цільовими аудиторіями (учнями, батьками, вчителями).

5. Проведення профорієнтаційних заходів з інтерактивними елементами (вікторини, квести, презентації) та заохочувальними призами.

6. Популяризація історій успіху випускників, створення відповідного розділу на сайті інституту.

Таким чином, сучасна профорієнтаційна діяльність є комплексною, гнучкою, базується на використанні сучасних технологій і психологічних підходів з урахуванням швидкозмінного ринку праці та різноманітних потреб людей і суспільства.

Висоцький В. І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ЕКСКОМБАТАНТІВ

Військово-соціальна діяльність охоплює широкий спектр інструментів і механізмів підтримки військовослужбовців, ветеранів (екскомбатантів) та членів їхніх сімей. Вона включає матеріальне забезпечення, консультативну допомогу у розв'язанні соціальних питань, а також медичний і психологічний супровід. Важливе місце займає реалізація спеціалізованих програм, спрямованих на адаптацію до умов військового та післявійськового середовища (Кокун В., 2016).

Окрема увага приділяється підготовці військовослужбовців до повернення до цивільного життя через програми професійної орієнтації та соціальної адаптації. Водночас важливим компонентом є підтримка сімей екскомбатантів, яка передбачає сприяння у вирішенні соціальних питань, надання психологічної допомоги та забезпечення доступу до соціальних послуг (Пішко І., 2017). Система соціальної роботи також включає механізми соціально-правового захисту, спрямовані на гарантування прав і свобод військовослужбовців і членів їхніх сімей.

Важливим напрямом виступає превентивна діяльність, спрямована на попередження виникнення соціально небезпечних явищ у середовищі військових і їхніх родин. Такі заходи реалізуються через діяльність соціальних служб, спеціалізованих центрів та громадських організацій, що забезпечують надання комплексної допомоги (Таран Т., 2020).

Соціальна робота з екскомбатантами та членами їхніх сімей здійснюється із застосуванням різних методів і технологій – організаційних, педагогічних, соціально-психологічних та соціально-економічних. Їх поєднання забезпечує комплексний підхід до вирішення соціальних проблем та сприяє ефективній адаптації екскомбатантів і їхніх родин.

Організаційні методи спрямовані на впорядкування процесу соціальної роботи та включають координацію діяльності різних служб, планування заходів і контроль їх виконання. Педагогічні методи орієнтовані на формування соціальних установок, розвиток особистості та соціалізацію через бесіди, дискусії, переконання, приклад і стимулювання поведінки.

Соціально-психологічні методи передбачають вивчення психологічних особливостей особистості та міжособистісних взаємин. Вони реалізуються через спостереження, експеримент та інші способи діагностики, що дозволяють виявляти психологічні проблеми та сприяти їх подоланню (Логінова Н., 2018). Соціально-економічні методи включають надання матеріальної допомоги, пільг і соціальних виплат, що забезпечує базову стабільність життєдіяльності сімей.

У практиці соціальної роботи застосовуються первинні та вторинні методи. До первинних методів належать індивідуальна, сімейна та групова терапія, до вторинних – планування, консультування та соціальний супровід. Вони забезпечують як безпосередню допомогу, так і організацію процесу підтримки.

Ключовими процедурами соціальної роботи є соціальна профілактика, соціальна реабілітація та соціальна підтримка. Профілактика спрямована на попередження проблем, реабілітація – на подолання їх наслідків, а підтримка – на відновлення ресурсів сім'ї та стабілізацію її функціонування.

У наукових дослідженнях соціально-психологічна робота розглядається як діяльність, спрямована на подолання наслідків бойового стресу, зниження ризиків дезадаптації та підтримку процесу повернення до цивільного життя (Агаєв Н., 2018).

Соціально-психологічна адаптація екскомбатантів передбачає формування нових соціальних ролей, відновлення здатності до повноцінного функціонування та інтеграцію у цивільне середовище. Соціальна реадaptaція включає також професійну орієнтацію та можливість перекваліфікації відповідно до функціональних можливостей особистості (Остапчук В., 2019).

Важливим напрямом є соціально-педагогічна реабілітація, спрямована на відновлення навичок соціальної взаємодії, покращення сімейних стосунків та розвиток комунікативних умінь. Значну роль відіграє формування «м'яких навичок», які забезпечують адаптивність та стійкість особистості (Чернецька Н., 2021).

Соціально-інформаційна допомога передбачає надання інформації щодо соціальних гарантій, пільг і можливостей отримання допомоги. Це сприяє підвищенню рівня обізнаності сімей та ефективному використанню доступних ресурсів (Горелов В., 2020).

Практична реалізація соціальної роботи здійснюється переважно на рівні територіальних громад відповідно до Закону України «Про соціальні послуги». Важливим механізмом є ведення випадку, що включає оцінювання потреб, розробку індивідуального плану допомоги та моніторинг результатів.

Таким чином, соціальна робота з сім'ями екскомбатантів є комплексною діяльністю, що поєднує різні методи, технології та напрями допомоги. Її ефективність визначається системністю, міждисциплінарним підходом та орієнтацією на сім'ю як цілісну систему, що забезпечує успішну адаптацію та відновлення життєдіяльності.

Ворушило К. В.

МЕДІАОСВІТА ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізацією всіх сфер життя та активним впливом медіа на формування світогляду особистості. Засоби масової інформації, соціальні мережі, відеохостинги, месенджери стали невід'ємною частиною повсякденності дітей, молоді та дорослих. У таких умовах особливого значення набуває медіаосвіта як важливий напрям підготовки особистості до безпечної, критичної та відповідальної взаємодії з інформаційним середовищем. Саме тому медіаосвіта сьогодні розглядається як одна із ключових складових сучасної соціально-педагогічної діяльності.

Проблематика медіаосвіти та її інтеграції в освітній і соціально-педагогічний простір є предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, вагомий внесок у розроблення її теоретико-методологічних засад здійснили вітчизняні дослідники Г. Онкович, Л. Найдьонова, О. Волошенко, В. Іванов та ін., а також зарубіжні науковці, зокрема Д. Букінгем та Р. Гоббс, чії праці спрямовані на розвиток медіа- та інформаційної грамотності. У працях вітчизняних учених обґрунтовано сутність медіаосвіти, висвітлено підходи до формування медіаграмотності, розвитку критичного мислення та підготовки особистості до ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства (Онкович Г., 2020; Найдьонова Л., 2015).

Мета тез – розкрити роль медіаосвіти як складової сучасної соціально-педагогічної діяльності.

Поняття «медіаосвіта» трактується як цілеспрямований процес розвитку особистості засобами масової комунікації, формування в неї навичок критичного мислення, аналізу медіатекстів, уміння створювати власний медіапродукт та усвідомлено користуватися інформаційними ресурсами. За визначенням українських дослідників, медіаосвіта є частиною освітнього процесу, спрямованою на формування медіакультури особистості та підготовку її до життя в умовах інформаційного суспільства (Онкович Г., 2020).

Особливої актуальності медіаосвіта набуває у сфері соціально-педагогічної діяльності, оскільки соціальний педагог працює з дітьми, підлітками, молоддю та сім'ями, які щоденно перебувають під впливом різноманітних інформаційних потоків. Медіапростір може виступати як ресурсом розвитку, так і джерелом ризиків: поширення дезінформації, кібербулінгу, маніпуляцій, пропаганди насильства, формування залежності від гаджетів тощо. У зв'язку з цим соціальний педагог має сприяти формуванню в учнів уміння безпечно орієнтуватися в інформаційному середовищі, розпізнавати ризики та критично оцінювати інформацію.

На думку Л. Найдьонової, медіаосвіта повинна забезпечувати психологічну стійкість особистості до негативного впливу медіа та розвивати здатність до усвідомленого сприйняття інформації (Найдьонова Л., 2015). Цей аспект є важливим для соціально-педагогічної практики, оскільки одним із завдань соціального педагога є профілактика девіантної поведінки, соціальних ризиків та емоційного неблагополуччя дітей.

Соціально-педагогічна діяльність передбачає створення умов для соціалізації особистості, захисту її прав, розвитку соціальної компетентності та адаптації до суспільного життя. У сучасних умовах ці завдання неможливо реалізувати без урахування цифрового середовища, у якому формується особистість дитини. Значна частина комунікації школярів відбувається в соціальних мережах, чатах, онлайн-іграх, тому саме там часто виникають конфлікти, прояви булінгу,

маніпуляції чи психологічний тиск. Відповідно, соціальний педагог повинен володіти основами медіаграмотності та застосовувати медіаосвітні технології у своїй роботі.

Одним із напрямів медіаосвіти у соціально-педагогічній діяльності є формування критичного мислення. Уміння аналізувати інформацію, перевіряти джерела, відрізнити факти від суджень, розпізнавати фейки та маніпулятивні повідомлення є необхідною життєвою компетентністю сучасної молоді. За даними міжнародних досліджень, медіа- та інформаційна грамотність є основою демократичного суспільства та активного громадянства (UNESCO, 2021).

Не менш важливим напрямом є профілактика кібербулінгу. Цифрове середовище значно розширило можливості для цькування, переслідування, приниження та поширення образливого контенту. На відміну від традиційного булінгу, кібербулінг може відбуватися цілодобово, а аудиторія його свідків є значно ширшою. У зв'язку з цим соціальний педагог має здійснювати системну просвітницько-профілактичну роботу з учнями, батьками та педагогами щодо правил безпечної онлайн-комунікації та відповідальності за поведінку в мережі.

Важливим компонентом медіаосвіти є формування навичок цифрової безпеки. Це передбачає знання правил захисту персональних даних, безпечного користування соціальними мережами, розуміння ризиків онлайн-спілкування та протидії шахрайству. Особливої актуальності ці питання набули в умовах активного використання дистанційних та змішаних форм навчання.

Медіаосвіта у роботі соціального педагога також виконує просвітницьку функцію. Використання сучасних медіаінструментів (презентацій, відеоматеріалів, інформаційних кампаній) дозволяє ефективно доносити до молоді важливі соціальні теми, зокрема про профілактику насильства, формування здорового способу життя, розвиток толерантності та відповідального ставлення до власної поведінки.

Важливою є і взаємодія соціального педагога з батьками через цифрові засоби комунікації. Електронні платформи, месенджери та онлайн-консультації забезпечують оперативний

зв'язок із родинами, сприяють підвищенню рівня їх обізнаності та залученості до виховного процесу. Водночас необхідним є формування медіаграмотності самих батьків.

У професійній діяльності соціального педагога медіаосвіта сприяє також власному професійному розвитку фахівця. Використання онлайн-курсів, вебінарів, професійних платформ, електронних бібліотек, цифрових сервісів для роботи з документацією та комунікацією підвищує ефективність роботи спеціаліста. Таким чином, медіаосвіта стосується не лише роботи з вихованцями, а й безперервного професійного розвитку самого соціального педагога. Слід зазначити, що в Україні розвиток медіаосвіти підтримується на державному рівні, зокрема через впровадження відповідних концептуальних засад, спрямованих на формування медіакомпетентності громадян та захист від інформаційних загроз (НАПН України, 2016).

Отже, медіаосвіта є невід'ємною складовою сучасної соціально-педагогічної діяльності, оскільки забезпечує формування особистості, здатної критично мислити, безпечно взаємодіяти з інформаційним середовищем, протистояти маніпуляціям та відповідально використовувати медіаресурси. Для соціального педагога володіння медіаосвітніми компетентностями є необхідною умовою ефективної професійної діяльності в сучасному цифровому суспільстві.

Гарбажа С. Ю., Рень Л. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ІЗ БОЙОВИХ ДІЙ

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну з лютого 2022 р. призвело до значного збільшення кількості військовослужбовців, які повертаються із зон активних бойових дій і потребують психологічної підтримки. Участь у бойових діях супроводжується впливом потужних психотравмивних чинників, наслідки яких не зникають із поверненням до мирного життя. Навпаки, саме на етапі реінтеграції людина стикається з

новими викликами: необхідністю повернутися до цивільних ролей, відновити соціальні зв'язки, знайти сенс у повсякденній діяльності. За різними оцінками, від третини до половини учасників бойових дій потребують фахової психологічної допомоги, а без належної підтримки ризику хронізації психічних розладів та соціальної дезадаптації суттєво зростають.

Проблема постбойової адаптації активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Серед іноземних дослідників значний внесок зробили Дж. Вулф, Т. Кейн, М. Фрідман, які вивчали психологічні наслідки бойового стресу та механізми ПТСР; К. Хофбол розробив теорію збереження ресурсів як основу адаптаційного потенціалу. В українській психології цю проблематику розробляли Н. Агаєв, О. Кокун, І. Пішко у контексті медико-психологічної реабілітації учасників АТО; Т. Титаренко – у площині посттравматичного життєтворення та психологічного благополуччя; В. Климчук – щодо механізмів посттравматичного зростання у ветеранів.

Мета емпіричного дослідження – вивчення психологічних особливостей адаптації військовослужбовців після участі у бойових діях та виявлення чинників цього процесу.

Дослідження проводилося на базі Чернігівської обласної організації ветеранів, яка здійснює психологічну підтримку та соціальну реінтеграцію учасників бойових дій. До дослідження було залучено 40 військовослужбовців-чоловіків – учасників бойових дій в зоні проведення антитерористичної операції (АТО) та повномасштабної війни з 2022 р., віком від 22 до 48 років, котрі перебували в стані постбойової адаптації (тривалість після останньої ротації – від 1 до 18 місяців). Участь у дослідженні була добровільною та анонімною.

У дослідженні нами було використано такі методики:

- *методика 1. Коротка симптоматична шкала BSI-18 (Brief Symptom Inventory-18; L.R. Derogatis)* – призначена для швидкої багатовимірної оцінки психопатологічної симптоматики та психологічного дистресу. У контексті дослідження постбойової адаптації BSI-18 дозволяє виявити актуальний симптоматичний профіль військовослужбовця – рівень тривожності, депресивної симптоматики та соматизації

як основних психологічних наслідків бойового стресу, що безпосередньо впливають на якість адаптації. Методика широко застосовується у дослідженнях із ветеранської популяції в США та Європі, має підтверджену валідність для осіб із травмивним досвідом;

- *методика 2. Опитувальник адаптації особистості до нових умов діяльності та соціального середовища (О. Мороз, В. Осьодло)* – розроблений українськими військовими психологами спеціально для діагностики особливостей адаптації військовослужбовців до змінених умов, у тому числі після бойового стресу та в процесі реінтеграції у мирне середовище. Є профільним інструментом, апробованим у системі психологічного забезпечення ЗСУ;

- *методика 3. Опитувальник виявлення посттравматичного зростання (Post-Traumatic Growth Inventory, PTGI; Tedeschi & Calhoun)* – спрямований на виявлення позитивних психологічних змін, що виникають у результаті подолання травмивного досвіду. Використовується для дослідження чинників, що сприяють адаптації: на відміну від методик, орієнтованих лише на дефіцит, він дозволяє виявити ресурсні зони особистості ветерана та з'ясувати, які психологічні механізми пов'язані з успішним подоланням наслідків бойового стресу.

Проаналізуємо отримані дані за кожною з методик. Відповідно до результатів за першим опитувальником, у досліджуваній вибірці переважають прояви соматизації ($M = 14,13$; $SD = 5,79$) та депресії ($M = 13,30$; $SD = 4,82$), тоді як рівень тривоги є помірнішим ($M = 9,80$; $SD = 3,54$). Загальний індекс психологічного дистресу становить $M = 37,23$ ($SD = 9,70$), що відповідає середньому рівню вираженості симптоматики у вибірці.

Розподіл за рівнями конкретизує цю картину. За шкалою соматизації високий рівень зафіксовано у 42,5% досліджених, що демонструє виявлену тенденцію до трансформації психічного напруження у тілесні симптоми – больові відчуття, серцево-судинні та вегетативні реакції. Така динаміка є типовою для осіб із тривалим бойовим стресом і може розглядатися як

захисний механізм, що забезпечує часткове «відведення» афективного навантаження через соматичний канал.

Показники депресії демонструють аналогічну тенденцію: 42,5% вибірки мають високий рівень, що вказує на зниження емоційного фону, ангедонію, втрату мотиваційних орієнтирів та ознаки дезадаптації. Поєднання високих показників соматизації та депресії при помірній тривозі є характерним для стану хронічного виснаження, коли гострі тривожні реакції закінчуються редукцією, натомість формуються більшою стійкістю дезадаптивного стану.

Щодо тривоги, показово, що жоден із досліджуваних не виявив високого рівня (0%), тоді як середній рівень притаманний 60% вибору. Це може свідчити не про наявність тривожності як такої, а про її часткове «маскування» через соматизацію та депресивне притуплення афекту – феномен, добре описаний у клінічній літературі з ПТСР і бойового стресу.

Інтегральний показник: 67,5% вибору перебувають на середньому рівні психологічного дистресу, 20% – на високому.

Далі проаналізуємо результати за опитувальником адаптації особистості до нових умов діяльності та соціального середовища (О. Мороз, В. Осьодло). Зокрема, виявлено ієрархію адаптаційних ресурсів: найвищий рівень функціонування зафіксовано в психофізіологічній сфері ($M = 37,05$; $SD = 11,35$), дещо нижчий – у соціально-психологічній ($M = 32,28$; $SD = 11,02$), а найнижчий – у особистісно-діяльній ($M = 29,15$; $SD = 11,64$). Загальний показник адаптації ($M = 98,48$; $SD = 27,34$) відповідає переважно середньому рівню.

Розподіл за рівнями демонструє такі результати. Психофізіологічна адаптація показує найбільший збалансований профіль: середній рівень у 35%, низький у 27,5%, достатній у 25%. Це свідчить про часткове відновлення фізичних та нейродинамічних ресурсів, проте повна фізіологічна реабілітація не була досягнута у значній частині учасників. Соціально-психологічна адаптація виявляє складність у сфері міжособистісної взаємодії та реінтеграції в цивільне середовище: низький рівень у 30% та середній у 37,5% вибору. Труднощі у спілкуванні, відчуження, втрата довіри до оточення – типові наслідки тривалого перебування в умовах бойових дій,

де соціальна реальність кардинально відрізняється від мирної. Найбільш уразливою виявилася особистісно-діяльна адаптація: 35% мають низький рівень, 32,5% – середній. Труднощі у відновленні цілепокладання, смислової переорієнтації, планування власної діяльності та пошуку нових ролей у мирному житті є ключовими проблемами цієї сфери.

Також проаналізуємо результати за опитувальником посттравматичного зростання. Найвищі середні значення посттравматичного зростання зафіксовано за шкалами сили особистості ($M = 12,30$; $SD = 3,63$) та цінності життя ($M = 10,88$; $SD = 3,58$), тоді як найменш вираженим є духовний розвиток ($M = 5,63$; $SD = 1,94$). Загальний показник ($M = 47,90$; $SD = 9,17$) відповідає середньому рівню зростання.

Домінуючі шкали сили особистості (30% – високий рівень; 50% – середній) свідчать про досвід подолання екстремальних ситуацій завдяки розвитку суб'єктивної стійкості, впевненості у власній здатності справлятися з труднощами. Це є основним ресурсом у процесі подальшої реабілітації.

Показники цінності життя та ставлення до інших (обидва на рівні середнього у 50% і 45% відповідно) відображають помірне переосмислення пріоритетів та міжособистісних цінностей – процес, який часто потребує більшого часу та психологічного супроводу для більш повного розгортання.

Для виявлення зв'язків між показниками трьох методик було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що дало підстави для таких висновків. По-перше, між психологічним дистресом і адаптацією існує стійкий значущий від'ємний зв'язок ($r = 0,52-0,69$): чим більше людина страждає – тим гірше адаптується. Провідну роль у цьому зв'язку відіграють соматизація та депресія, а не тривога. По-друге, посттравматичне зростання не пов'язане ані з рівнем дистресу, ані з рівнем адаптації – воно є незалежним процесом. По-третє, отримані результати підтверджують висунуту нами на початку дослідження гіпотезу, а саме: вищий рівень психологічного дистресу у військовослужбовців після повернення з бойових дій пов'язаний із нижчим рівнем адаптації.

Відповідно, отримані дані є основою для розробки рекомендацій щодо оптимізації адаптації військовослужбовців

після повернення з бойових дій. Так, вони охоплюють три напрями: зменшення психологічного напруження через роз'яснювальну роботу та техніки саморегуляції; підвищення адаптаційного потенціалу через відновлення осмисленої діяльності, роботу з родиною та групи підтримки; підтримку особистісного зростання через рефлексію досвіду та волонтерську активність.

Годованюк Б. М.

СОЦІОЛОГІЯ ДИТИНСТВА ЯК СУЧАСНИЙ НАПРЯМ ДИТИНОЗНАВСТВА

Дитинство є провідним етапом формування особистості, світогляду, моральних цінностей і соціальних навичок людини. Сучасне суспільство швидко змінюється під впливом цифрових технологій, глобалізації, соціальних і культурних трансформацій, тому вивчення проблем дитинства набуває особливої актуальності. У суспільстві дедалі більше усвідомлюється важливість дитинства як самостійного соціального явища.

Дослідження дитини та дитинства є міждисциплінарними. А педагогіка та освіта потребують комплексних знань про дітей і дитинство, зокрема й соціологічних. Тому соціологія дитинства посідає важливе місце серед наук про дитину, поєднуючи знання соціології, педагогіки, психології, антропології, права та культурології.

Насамперед зазначимо, що соціологія дитинства – це напрям у соціології, який розглядає дитинство не просто як етап підготовки до дорослого життя, а як самостійну соціальну реальність.

У 1980-ті роки сформувалася нова соціологія дитинства як критика традиційного підходу до дітей (Саніна Т., 2023). Раніше дітей переважно вивчали крізь призму психології розвитку, соціалізації, проблем навчання та виховання, залежності від дорослих. У працях британських соціологів Е. Джеймс (James A., 1979), А. Праута (Prout A., 1997), американського соціолога

В. Корсаро (Corsaro W., 2005) та данського соціолога Є. Квортрупа (Qvortrup J., 1994) була розроблена нова парадигма, що запропонувала інший погляд на дітей, визнаючи їх активними членами суспільства та учасниками громадського життя, а не лише об'єктами виховання.

Однією з основних ідей нової соціології дитинства є розуміння того, що дитинство – це соціальний конструкт. А те, що суспільство вважає «дитинством», залежить від культури, історичного періоду та соціальних умов.

Нова соціологія дитинства аргументовано доводить, що діти мають власний голос. А відтак – дослідники почали враховувати думки, досвід і практики самих дітей. Діти впливають на сім'ю, школу, однолітків і навіть суспільні процеси.

Нова соціологія дитинства визнає, що існує багато типів дитинства. Воно різниться залежно від соціального та майнового становища родини, статі дитини, культури, суспільства, країни і навіть від цифрового середовища.

Насправді, нова соціологія дитинства є міждисциплінарною галуззю і поєднує соціологію, антропологію, педагогіку, культурологію та студії дитинства (Childhood Studies). Наголосимо, що, в свою чергу, і студії дитинства – це міждисциплінарна галузь наукових досліджень, яка вивчає дитинство як соціальне, культурне, історичне та психологічне явище.

Нова соціологія дитинства має власне термінологічне поле і для пояснення фактів і явищ дитячого життя використовує низку понять, наприклад: «агенсу» («агентність дітей»), «children's cultures» («дитячі культури»), «peer culture» («культура однолітків»), «права дитини», «участь дітей у прийнятті рішень». Зупинимося на визначенні деяких із них. Так, агентність дітей – це здатність дитини бути активним суб'єктом, а не об'єктом виховання, самостійно ухвалювати рішення, виявляти ініціативу та впливати на власне життя й соціальне середовище. Вона передбачає усвідомлення дитиною відповідальності за свої дії та готовність до цілепокладання. Діти визнаються не пасивними істотами, які перебувають виключно під впливом дорослих, а такими індивідами, що

можуть діяти агентно у повсякденному житті, політичний, культурній та економічній сферах.

Термін «дитячі культури» у межах нової соціології дитинства означає сукупність способів, через які діти самостійно створюють, інтерпретують і передають інформацію або інші повідомлення у своєму середовищі. Йдеться не лише про культуру для дітей (книжки, мультфільми, шкільне виховання), а про культуру, яку створюють самі діти у взаємодії одне з одним (власні жарти, сленг, способи поведінки, мода тощо). У новій соціології дитинства дитина розглядається не як «незріла доросла людина», а як активний соціальний актор, який бере участь у творенні соціальної реальності. Саме тому поняття «дитячі культури» стало одним із провідних.

Термін «peer culture» («культура однолітків») особливо пов'язаний із працями В. Корсаро (Corsaro W., 2005). У новій соціології дитинства це поняття означає систему смислів, норм, практик і способів взаємодії, які діти створюють самі у взаємодії між собою, а не просто переймають від дорослих. «Peer culture» («культура однолітків») – це результат творчої переробки дорослого світу дітьми (Corsaro W., 2005).

Протягом останнього десятиліття соціологія дитинства як галузь соціології набуває популярності серед українських учених. Зокрема, за останні роки в українських наукових журналах збільшилась кількість публікацій, присвячених проблематиці, пов'язаній із історичними, теоретичними та практичними питаннями дослідження дитинства (Саніна Т., 2023).

Результати досліджень у галузі соціології дитинства позитивно вплинули на освітню політику та права дітей у багатьох європейських країнах і США. Наприклад, розширюються функції шкільного самоврядування. Нова соціологія дитинства сприяє розробці інструментарію наукових досліджень дитинства (усна історія, інтерв'ю та спостереження). Вона має вплив на розвиток дитячої психології та розробку сучасних підходів у вихованні та навчанні, зокрема й інклюзивному.

Незважаючи на докорінні зміни в поглядах на дітей і дитинство, що відбулись у соціальних науках протягом другої

половини ХХ ст. та перших десятиліть ХХІ ст., розвиток соціології дитинства триває, а сама галузь потребує нових підходів і методів, які змогли б розширити її вплив за межі вузької спільноти дослідників дитинства (Саніна Т., 2023).

Отже, соціологія дитинства – це сучасний міждисциплінарний напрям у системі дитинознавства, який розглядає дитинство не лише як біологічний або психологічний етап розвитку людини, а як особливий соціальний феномен. У центрі уваги цього напряму перебуває дитина як активний учасник суспільного життя, носій прав, інтересів і соціального досвіду.

**Грищенко С. В.,
Грищенко О. П., Єфремова О. П.**

ПРАВОВІ АСПЕКТИ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ (ЦЬКУВАННЮ) В УКРАЇНІ

Нормами чинного законодавства щодо захисту прав дитини закріплено юридичну відповідальність (2018 р.) за дії, що мають кваліфікацію – булінг (цькування). У 2017 році ЮНІСЕФ проведено дослідження щодо наявності проблеми булінгу серед дітей в Україні. Даним дослідженням встановлено, що діти в Україні у віці від 11 до 17 років (67%) стикалися з проблемою булінгу. Також було доведено, що в нашій країні існує необхідність запровадження заходів впливу за різні види насильства над дитиною (фізичного, економічного, сексуального) (Булінг – важлива проблема для дітей в Україні, UNICEF – Україна, 2017). Важливо зосередити увагу на тому факті, що звернення щодо булінгу частіше надходили від дітей.

Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2018) під булінгом вважає діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або

такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого (Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України, 2018). Наведене визначення введено в обіг та закріплено в статті 173-4 КУпАП. Дана стаття передбачає адміністративну відповідальність, що застосовується як до самих неповнолітніх, так і до їх батьків, малолітніх осіб, а також передбачено обставину, яка обтяжує покарання – вчинення даних дій групою осіб.

Першим рішенням у справах за вчинення булінгу (цькування) щодо учасників освітнього процесу було винесене суддею Бориспільського міськрайонного суду Київської області 5 лютого 2019 р., що передбачало застосування стягнення до батьків у вигляді штрафу в розмірі 50 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян (що разом із судовим збором склало понад 1200 грн.) (Постанова Бориспільського міськрайонного суду Київської області, 2019). Це доводить той факт, що механізм реалізації цієї норми був запущений та, водночас, отримав правові наслідки випадок вчинення булінгу (цькування).

Важливим правовим заходом протидії булінгу (цькування) в Україні стало формування та введення в дію Єдиного державного реєстру випадків домашнього насильства і насильства за ознакою статі. Реєстр передбачав автоматизовану інформаційно-телекомунікаційну систему, призначену для збирання, реєстрації, накопичення, зберігання, адаптування, зміни, поновлення, використання, поширення (розповсюдження, реалізації, передання), знеособлення і знищення визначених Законом України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» даних про випадки домашнього насильства та насильства за ознакою статі (Про затвердження Порядку формування, ведення та доступу до Єдиного державного реєстру випадків домашнього насильства та насильства за ознакою статі: Постанова Кабінету Міністрів України, 2019).

Щодо мети формування та введення Єдиного державного реєстру випадків домашнього насильства та насильства за ознакою статі в дію, то вона обумовлюється необхідністю:

захисту життєво важливих інтересів постраждалих осіб, зокрема дітей; запобігання повторним випадкам насильства; забезпечення здійснення заходів у сфері запобігання та протидії насильству; забезпечення здійснення обліку випадків насильства, узагальнення та аналізу інформації про насильство; створення умов для надання комплексної та своєчасної допомоги постраждалим особам суб'єктами, які здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії насильству, визначеними статтею 6 Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», та статтею 71 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»; забезпечення здійснення координації діяльності уповноважених суб'єктів шляхом оптимізації їхньої інформаційної взаємодії (Коломоєць Н., 2019).

Натепер існує потреба формування та ведення і Єдиного реєстру осіб, засуджених за злочини проти статевої свободи та недоторканості малолітньої чи малолітнього. Обумовленість цього – наявність злочинів проти статевої свободи та статевої недоторканості малолітньої особи, що стають особливо небезпечними злочинами, які тягнуть за собою особливо тяжкі наслідки, та, водночас, завдають серйозної шкоди життю та здоров'ю особи, яка не досягла 14 років.

Необхідно звернути увагу на процес подання заяви або повідомлення про випадки булінгу (цькування) в закладах освіти. Учасники освітнього процесу мають право повідомити про випадок булінгу (цькування), стороною якого вони стали або підозрюють про його вчинення стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу або про який отримали достовірну інформацію, керівника закладу освіти або інших суб'єктів реагування на випадки булінгу (цькування) в закладах освіти. У закладах освіти заяву або повідомлення про випадки булінгу (цькування) або підозру щодо їхнього вчинення приймає керівник закладу. Повідомлення про булінг (цькування) можуть бути в усній та (або) письмовій формі, в тому числі із застосуванням засобів електронної комунікації. Щодо обов'язків керівника закладу освіти у разі отримання заяви або повідомлення про випадок булінгу (цькування), ними є такі:

невідкладно у строк, що не перевищує однієї доби, повідомляти територіальний орган (підрозділ) Національної поліції України, принаймні одного з батьків або інших законних представників малолітньої чи неповнолітньої особи, яка стала стороною булінгу (цькування); за потреби викликати бригаду екстреної (швидкої) медичної допомоги для надання екстреної медичної допомоги; повідомляти службу у справах дітей з метою вирішення питання щодо соціального захисту малолітньої чи неповнолітньої особи, яка стала стороною булінгу (цькування), з'ясування причин, які призвели до випадку булінгу (цькування) та вжити заходи для усунення таких причин; повідомляти центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з метою здійснення оцінки потреб сторін булінгу (цькування), визначити соціальні послуги та методи соціальної роботи, забезпечити психологічну підтримку та надання соціальних послуг; скликати засідання комісії з розгляду випадку булінгу (цькування) не пізніше ніж упродовж трьох робочих днів з дня отримання заяви або повідомлення.

Склад комісії з розгляду випадку булінгу (цькування), права та обов'язки її членів затверджує наказом керівник закладу освіти. Комісія складається з голови, заступника голови, секретаря та не менше ніж п'яти її членів. До складу комісії входять педагогічні (науково-педагогічні) працівники, у тому числі практичний психолог та соціальний педагог (за наявності) закладу освіти, представники служби у справах дітей та центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. До участі в засіданні комісії за згодою залучаються батьки або інші законні представники малолітніх або неповнолітніх сторін булінгу (цькування), а також можуть залучатися сторони булінгу (цькування), представники інших суб'єктів реагування на випадки булінгу (цькування) в закладах освіти (Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ МОН України, 2020).

ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ТА УЧНЯМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Актуальні проблеми соціальної роботи та соціальної педагогіки в сучасному суспільстві пов'язані з необхідністю адаптації до умов війни, цифровізації, економічних криз та соціальної нерівності. Ключовими напрямками є підтримка внутрішньо переміщених осіб (ВПО), реабілітація військових, захист прав дітей, профілактика девіантної поведінки, психологічна допомога та впровадження нових технологій соціальної роботи (Шкарлет С., 2022).

Сучасне українське суспільство стикається зі складними викликами і потребує кваліфікованих педагогів у галузях соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи. Соціальні педагоги відіграють важливу роль у забезпеченні адекватного соціального виховання та наданні підтримки різним категоріям населення, включаючи дітей, дорослих, сім'ї та осіб похилого віку. Робота соціальних педагогів з дітьми спрямована на розвиток їхньої особистості, формування соціальних навичок, підтримку в їхньому соціальному та емоційному самовизначенні. Вони працюють з дітьми, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, виконують профілактичну роботу щодо соціально незахищених категорій дітей, сприяють їхньому розвитку та адаптації в соціумі.

Соціальний педагог в умовах війни є ключовою фігурою для стабілізації освітнього процесу, надаючи термінову психосоціальну допомогу дітям, батькам та вчителям. Основна діяльність зосереджена на підтримці ментального здоров'я, подоланні стресу, захисті прав дітей та соціальному супроводі сімей, що постраждали від воєнних дій (Лісовець О., Борисюк С., 2022).

Соціальний педагог сьогодні менше орієнтований на паперову звітність, а більше – на живий контакт, роботу в дистанційному форматі та швидке реагування на критичні ситуації.

Основні напрямки роботи соціального педагога:

- *Психосоціальна підтримка та безпека:* розпізнавання маркерів стресу (страх, агресія, апатія), перша психологічна допомога, зниження особистісної крихкості учнів.
- *Робота з вразливими категоріями:* соціальний супровід дітей-переселенців (ВПО), дітей, чий батьки захищають Україну, а також тих, хто втратив дім чи близьких.
- *Організація безпечного освітнього середовища:* проведення занять в укриттях, консультування щодо поведінки під час повітряних тривог, створення атмосфери довіри.
- *Взаємодія з батьками та педагогами:* консультування батьків щодо емоційної підтримки дітей, профілактика професійного вигорання вчителів.
- *Співпраця з волонтерами та службами:* залучення зовнішньої допомоги (гуманітарної, соціальної) для сімей у скруті (Семигіна Т., 2022).

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери на сьогодні є однією з актуальних проблем, яка досліджується на тлі підвищеної уваги науковців до питань формування фахівця нової генерації в системі неперервної освіти – освіти протягом усього життя. Пошуки оптимальних шляхів її розв'язання ґрунтуються, перш за все, на ідеях гуманізації, тобто утвердженні людини як найвищої цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних потреб, сприянні її вільному розвитку. Соціальний педагог лише тоді виправдовує соціальні сподівання, якщо його особистість, загальна і професійна культура розвиваються випереджаючими темпами по відношенню до підростаючого покоління. Формування високо професійного соціального педагога – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе за умови наближення навчання у закладі вищої освіти до реальної професійної діяльності. Адже становлення соціального педагога, як і будь-якого фахівця, визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням його

професійних умінь і навичок (Шкарлет С., Вітренко А., Рогова В., 2022).

Сьогодні фахівець – це архітектор безпечного середовища, який допомагає дитині знайти своє місце у складному світі, що постійно змінюється. Робота з учнями вимагає не лише знання класичної теорії, а й володіння гнучкими інструментами для подолання нових соціальних викликів: від інтеграції дітей у громади після тривалої дистанційної освіти до підтримки ментального здоров'я в умовах поствоєнного відновлення.

Ефективність діяльності фахівця безпосередньо залежить від того, наскільки влучно підібрані форми та методи роботи соціального педагога. Вони мають бути не лише змістовними, а й адаптивними до потреб кожної дитини – чи то учня пільгових категорій, чи обдарованої особистості, чи дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

Соціальний педагог – це фахівець, який займається соціально-педагогічним супроводом дітей і підлітків, допомагаючи їм адаптуватися в суспільстві, вирішувати особисті та соціальні проблеми, налагоджувати взаємини з оточуючими (Шкарлет С., Вітренко А., Рогова В., 2022).

Основні напрями роботи соціального педагога з дітьми та підлітками.

Соціально-психологічна підтримка:

- Надання допомоги дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах
- Консультування щодо особистих і сімейних проблем
- Виявлення та профілактика стресу, конфліктів, насильства

Педагогічна діяльність:

- Організація тренінгів, занять із соціальної адаптації
- Навчання дітей навичкам комунікації та самоконтролю
- Сприяння розвитку соціальних і моральних цінностей

Профілактика негативних явищ:

- Робота з профілактики булінгу, наркоманії, правопорушень
- Проведення заходів із формування здорового способу життя

- Взаємодія з поліцією, медичними установами, психологами

Робота з сім'ями та педагогами:

- Взаємодія з батьками щодо виховання дітей
- Надання рекомендацій вчителям щодо підходів до учнів
- Створення комфортного освітнього середовища

Індивідуальна робота з учнями:

- Виявлення проблем та потреб дітей
- Розробка індивідуальних програм підтримки
- Допомога у розвитку самостійності та впевненості в собі

Соціальний педагог – важлива ланка освітнього процесу, яка сприяє гармонійному розвитку дитини, допомагаючи їй стати соціально активним та відповідальним громадянином. Фахівець працює з дітьми різного віку, забезпечуючи їх соціальну адаптацію, захист прав і розвиток особистості. Для цього використовуються різні форми та методи роботи, враховуючи особливості соціальної роботи з дітьми (Дмитренко Н., 2022).

Форми роботи соціального педагога з дітьми. Форми роботи можуть бути індивідуальними, груповими або масовими.

Індивідуальні форми:

- Консультування (індивідуальні бесіди щодо проблем дитини)
- Соціальний супровід (робота з дітьми у складних життєвих обставинах)
- Наставництво (індивідуальна підтримка та корекція поведінки)
- Посередництво (між дитиною та батьками, вчителями, ровесниками)

Групові форми:

- Тренінги (комунікаційні, психологічні, мотиваційні)
- Рольові ігри (моделювання соціальних ситуацій)
- Диспути, круглі столи (обговорення актуальних проблем)
- Корекційні заняття (робота з емоційною регуляцією)

Масові форми:

- Лекції, семінари (профілактика шкідливих звичок, конфліктів)
- Соціальні акції (волонтерство, благодійність, екологічні проекти)
- Фестивалі, конкурси, виставки (розвиток творчих здібностей)
- Інтерактивні заходи (квести, флешмоби)

Особливості соціальної роботи з дітьми:

- Індивідуальний підхід – врахування особистих потреб, вікових та психологічних особливостей
- Комплексність – взаємодія з сім'єю, навчальними закладами, соціальними службами
- Гуманізм та емпатія – створення довірливого середовища для дитини
- Раннє виявлення проблем – профілактика кризових ситуацій
- Адаптація до змін – врахування соціальних викликів та трендів

Фахівець із соціально-педагогічної роботи відіграє ключову роль у формуванні благополуччя дитини, допомагаючи їй гармонійно розвиватися та успішно взаємодіяти із суспільством (Дмитренко Н., 2022).

Методи роботи соціального педагога з дітьми. Ці методи поділяються на організаційні, діагностичні, корекційні та профілактичні.

Діагностичні методи:

- Спостереження (аналіз поведінки, емоційного стану)
- Анкетування, тестування (виявлення проблем, соціальних ризиків)
- Бесіда (з дитиною, батьками, вчителями)
- Аналіз діяльності (успішність у навчанні, соціальній взаємодії)

Корекційні методи:

- Індивідуальні консультації (коригування поведінки, підтримка)
- Арт-терапія (малюнок, музика, ліплення для емоційного розвантаження)

- Казкотерапія (розвиток моральних якостей через казки)
- Психодрама (розігрування ситуацій для роботи з емоціями)

Профілактичні методи:

- Освітні заходи (лекції, тренінги)
- Виховні проєкти (робота над цінностями, толерантністю)
- Розвиток життєвих навичок (управління стресом, комунікація)

Отже, соціальний педагог у ліцеї чи гімназії виконує комплексну роботу, забезпечуючи соціальний захист і комфортне середовище для дітей. Його діяльність спрямована на профілактику проблем, розвиток учнів, підтримку батьків і педагогів, що сприяє гармонійному вихованню та соціалізації дітей. Фахівець із соціально-педагогічної роботи не лише допомагає дітям долати труднощі, а й сприяє їх гармонійному розвитку. Використання інтерактивних та сучасних методів робить цей процес ефективним та цікавим для дітей. Він також є ключовою фігурою в освітньому процесі, сприяючи гармонійному розвитку учнів та їхній соціальній адаптації. Фахівець у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) виконує важливу функцію – сприяє соціальному захисту, адаптації та розвитку дітей. Його діяльність охоплює роботу з учнями, батьками, педагогами та іншими фахівцями.

Так от, соціальний працівник у сфері освіти відіграє ключову роль у забезпеченні соціально-правового захисту дітей із незахищених категорій. Він працює над тим, щоб кожна дитина отримала необхідну допомогу, мала рівні можливості в освіті та комфортні умови для розвитку.

Тож, соціальний педагог відіграє ключову роль у створенні сприятливого середовища для соціальної адаптації, розвитку навичок самодостатності та взаємодії з оточуючими. Вони сприяють створенню індивідуальних планів розвитку для кожного вихованця та співпраці з іншими спеціалістами в закладі, що допомагає забезпечити комплексний підхід до навчання та виховання.

Таким чином, за своєю сутністю соціальна робота покликана сприяти зміцненню стабільності і безпеки

суспільства. Наша Конституція у ст. 1 визначає Україну як соціальну державу. Соціальні проблеми і деформації можуть завадити економічному відродженню, політичній стабільності країни. У їх подоланні, відверненні пов'язаних з ними загроз важлива роль належить досягненню соціальної безпеки. Соціальна робота активно служить цій меті.

Євдокимова Ю. С.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЯХ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Сучасні умови функціонування освітнього середовища на прифронтових територіях України, зокрема Харківської області, визначають необхідність переосмислення підходів до соціально-педагогічного супроводу підлітків. Вплив воєнних дій, хронічний стрес, порушення стабільності соціального середовища та освітнього процесу суттєво ускладнюють процес адаптації підлітків, що потребує впровадження комплексних механізмів підтримки.

Адаптація підлітків у таких умовах є багатовимірним процесом, що охоплює психологічні, соціальні та освітні аспекти. Вона передбачає не лише пристосування до нових умов навчання (змішані або дистанційні формати, часті перерви в освітньому процесі), але й формування внутрішніх ресурсів стійкості, здатності до саморегуляції та відновлення. Особливого значення набуває соціально-педагогічна підтримка як системний вплив, спрямований на збереження психоемоційного благополуччя підлітків та їх інтеграцію в освітнє середовище.

Одним із ключових соціально-педагогічних механізмів адаптації є створення безпечного освітнього простору. Йдеться не лише про фізичну безпеку, але й про психологічне відчуття захищеності, довіри та прийняття. У цьому контексті важливу роль відіграють педагоги та психологи, які виступають як

значущі дорослі, здатні забезпечити емоційну підтримку та стабільність взаємодії.

Наступним важливим механізмом є розвиток навичок емоційної регуляції та стресостійкості у підлітків. В умовах постійної невизначеності та потенційної небезпеки підлітки часто демонструють підвищений рівень тривожності, агресивності або, навпаки, емоційного відчуження. Соціально-педагогічні інтервенції мають бути спрямовані на формування навичок усвідомлення власних емоцій, конструктивного їх вираження та подолання стресу.

Важливим аспектом адаптації є підтримка соціальних зв'язків та формування відчуття приналежності до групи. Умови війни часто призводять до порушення звичних соціальних контактів, переміщення сімей, втрати друзів. Організація групових форм роботи, інтерактивних занять, спільних проєктів сприяє відновленню соціальних зв'язків та розвитку комунікативних навичок.

Окремої уваги заслуговує взаємодія з родинними підлітків. Соціально-педагогічна робота має включати просвітницьку діяльність із батьками щодо особливостей підліткового віку в умовах стресу, а також надання рекомендацій щодо підтримки дітей у кризових ситуаціях. Узгодженість дій сім'ї та освітнього закладу значно підвищує ефективність адаптаційних процесів.

Також ефективним механізмом є впровадження програм психосоціальної підтримки в освітньому середовищі. Це можуть бути як групові заняття, тренінги, так і індивідуальні консультації, спрямовані на відновлення ресурсного стану підлітків. Важливо, щоб такі програми були системними та інтегрованими в освітній процес, а не носили епізодичний характер.

В умовах прифронтових територій особливого значення набуває гнучкість освітнього процесу. Адаптація навчальних програм, врахування психоемоційного стану учнів, можливість варіативності форм навчання сприяють зниженню рівня стресу та підвищенню залученості підлітків до навчання.

Таким чином, соціально-педагогічні механізми адаптації підлітків в умовах освітнього процесу на прифронтових територіях є комплексною системою взаємопов'язаних заходів,

спрямованих на забезпечення психологічної безпеки, розвиток особистісних ресурсів та підтримку соціальної інтеграції.

Авторські висновки полягають у тому, що ефективна адаптація підлітків у зазначених умовах можлива лише за умови системного підходу, який поєднує індивідуальну підтримку, групову роботу, взаємодію з родиною та адаптацію освітнього середовища. Ключовим фактором успіху є не лише наявність окремих заходів, а їх узгодженість, регулярність та орієнтація на реальні потреби підлітків, які проживають в умовах хронічного стресу.

Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація моделей соціально-педагогічного супроводу, адаптованих до умов прифронтових громад, з урахуванням специфіки регіонального контексту та досвіду практичної роботи.

Завацька Л. М.

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДТРИМАНОГО ПРОЖИВАННЯ ЯК ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ СТАЦІОНАРНОГО ДОГЛЯДУ

Сучасна система соціального захисту України орієнтована на забезпечення прав і базових потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Одним з важливих інструментів забезпечення гідного життя зазначених осіб є будинки підтриманого проживання – малогрупові установи, що створюють умови, максимально наближені до домашніх, та сприяють розвитку автономії й соціальної інтеграції. Будинки підтриманого проживання є важливою ланкою у системі соціального захисту, орієнтованою на допомогу людям, які з різних причин не можуть самостійно забезпечити належні умови життя. Йдеться про осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах: людей із інвалідністю, громадян похилого віку без родинної підтримки, осіб, які мають психоемоційні чи інші обмеження, що ускладнюють самостійне проживання. Такі установи спрямовані не лише на забезпечення житлом, але й на

розвиток автономії, соціальних навичок і можливостей інтеграції в громаду. Їхня мета – створити безпечні й комфортні умови, де мешканці можуть користуватися максимальною свободою, водночас отримуючи професійну підтримку. Такі будинки функціонують на принципах гуманізму, поваги до гідності, інклюзії та орієнтації на особисті потреби кожного мешканця. На відміну від інтернатних закладів, вони не передбачають ізоляції, а навпаки – стимулюють розвиток самостійності та соціальної активності. Будинки підтриманого проживання дбають про гідність і права людини на відміну від інституційної системи. Згідно статистичних даних: 47000 осіб станом на 2025 рік перебувають в інституційних закладах України. Понад 23000 осіб мешканці психоневрологічних інтернатів, багато з яких могли б жити в громадах за умови належної підтримки. 25600 дітей продовжують перебувати на цілодобовому утриманні в інтернатах.

Інституційний догляд залишається проблемою старої системи, яка передбачає: ізоляцію у закладах закритого типу і відмежування людини від суспільства; деперсоналізацію, як втрату індивідуальності та відсутності права вибору; втрату навичок – адже людина звикає до «всього готового», що веде до повної нездатності жити самостійно; стигматизацію, як соціальне клеймо «неповноцінності».

Відповідно, підтримане проживання змінює концепцію обставин життєдіяльності людини і максимально наближує умови проживання до домашніх в будинках або окремих квартирах. Основне гасло таких будинків: «Допомога там, де це потрібно, і незалежність там, де це можливо».

Правова база функціонування будинків підтриманого проживання ґрунтується на низці законодавчих актів України, які формують загальні вимоги до організації соціальних послуг та їх надавачів.

Закон України «Про соціальні послуги» (2019 р.) визначає поняття соціальних послуг, їх класифікацію, вимоги до надавачів, порядок формування індивідуальних планів, критерії надання соціальної підтримки особам у складних життєвих обставинах. Власне «підтримане проживання» включено до переліку соціальних послуг як окремий вид довготривалої

підтримки. Закон України «Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю в Україні» регламентує права осіб з інвалідністю на отримання соціальних послуг, доступність середовища, реабілітаційну підтримку, що є ключовим для формату підтриманого проживання. Закон України «Про соціальні послуги для осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах» (у рамках змін до профільного законодавства) визначає механізми і принципи надання послуг відповідним категоріям населення. Постанова Кабінету Міністрів України № 1057 від 24.10.2018 «Деякі питання створення та функціонування малих групових будинків» містить вимоги щодо організації малих групових будинків, зокрема для дітей та осіб з інвалідністю, які за структурою й призначенням наближені до будинків підтриманого проживання. Постанова Кабінету Міністрів України № 587 від 01.06.2020 «Про організацію надання соціальних послуг» визначає механізми надання послуг, порядок укладання договорів, стандарти якості. Державні стандарти соціальних послуг підтриманого проживання містять вимоги щодо змісту послуги, кваліфікації персоналу, матеріально-технічного забезпечення, планування індивідуальних програм підтримки. Європейські підходи та імплементація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яку ратифіковано Україною (2010 р.), зобов'язують державу переходити до моделі проживання у громаді, забезпечувати інклюзію та підтримку замість інституційного догляду.

Відповідно до правової бази функціонування будинків підтриманого проживання визначені їх основні завдання:

1. Надання житлових умов: забезпечення безпечного й комфортного місця проживання, що відповідає стандартам соціального захисту (облаштування кімнати, побутові приміщення, можливість самостійного приготування їжі, доступ до особистого простору).
2. Соціально-побутова адаптація: допомога у формуванні навичок самостійного життя: ведення домашнього господарства, планування бюджету, гігієна, користування громадськими послугами.
3. Психологічна підтримка: супровід психолога для подолання стресу, кризових переживань, формування

- впевненості в собі, розвитку комунікативних навичок.
4. Соціальна інтеграція: сприяння участі мешканців у житті громади, клубах за інтересами, культурних заходах, волонтерських та освітніх активностях.
 5. Медико-реабілітаційний супровід: організація доступу до медичних послуг, реабілітаційних програм, консультацій профільних спеціалістів.
 6. Супровід у вирішенні юридичних та соціальних питань: допомога в отриманні документів, соціальних виплат, працевлаштуванні, оформленні прав на соціальні послуги.

Будинки підтриманого проживання працюють для людей, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема: особи з інвалідністю, які потребують часткової підтримки; молодь із закладів інституційного догляду, що переходить до самостійного життя; громадяни похилого віку, що не мають родинної опіки; особи, які пережили кризові ситуації: домашнє насильство, втрату житла чи соціальних зв'язків; люди з легкими чи середніми психічними, поведінковими чи інтелектуальними порушеннями.

Діяльність будинків підтриманого проживання ґрунтується на сучасних моделях соціальних послуг:

1. Індивідуальний підхід: план підтримки складається під конкретні потреби особи.
2. Інклюзія: доступ до звичайної інфраструктури (магазини, парки, робота).
3. Автономія: право обирати, що їсти, коли прокидатися та з ким спілкуватися.
4. Економічність: для громади це часто ефективніше, ніж утримування великих інтернатів.

У будинках підтриманого проживання працюють фахівці із соціальної роботи, соціальні працівники, психологи, асистенти підтриманого проживання. Їхнє завдання – не контролювати, а підтримувати мешканців, створюючи середовище довіри й партнерства.

Персонал сприяє формуванню індивідуальних планів підтримки, які враховують потреби та життєві цілі кожної

особи. Важливо, що допомога надається у формі супроводу, а не опіки, що сприяє розвитку самостійності.

У країнах Європейського Союзу модель підтриманого проживання є золотим стандартом деінституціалізації. Це альтернатива закритим інтернатам, де люди з інвалідністю, ментальними порушеннями або літні люди отримують необхідний догляд, зберігаючи при цьому автономію та право на приватне життя.

У Польщі активно впроваджується концепція деінституціалізації через муніципальні програми. Існують два типи житла: *тренувальні квартири* (тимчасове проживання для навчання самостійності) та *цільове житло* (постійне проживання). Часто місто надає приміщення, а громадська організація за кошти грантів та місцевого бюджету забезпечує роботу асистентів. Соціальний супровід може бути як цілодобовим, так і «візитовим» (кілька годин на день).

Чехія є одним із лідерів Центральної Європи за темпами закриття великих інтернатів на користь громадських послуг. Організація *Fokus Praha* створює мережу невеликих будинків для людей із ментальними порушеннями. Головний фокус – на працевлаштуванні. Мешканці не просто живуть під наглядом, а працюють у соціальних кафе або майстернях.

Литва використовує значні інвестиції з фондів ЄС для будівництва групових будинків. У будинку мешкає до 10 осіб. Кожна людина має свою кімнату, але кухня та вітальня спільні. Соціальний працівник допомагає планувати бюджет, купувати продукти та відвідувати лікарів. Більшість таких будинків – це сучасні котеджі в екологічних зонах, які нічим не відрізняються від сусідських приватних будинків, що знімає стигму з мешканців.

Таким чином, будинки підтриманого проживання є важливою складовою сучасної системи соціального захисту в Україні. Це сучасна, гуманна та ефективна форма соціального захисту, що забезпечує людям у складних життєвих обставинах можливість жити гідно, безпечно й максимально самостійно. Їх діяльність базується на принципах поваги до прав людини, інклюзії, деінституціалізації та індивідуалізації послуг. Чітке нормативно-правове забезпечення сприяє розвитку цієї форми

підтримки та забезпечує належну якість послуг. Вони сприяють інтеграції у суспільство, реалізації особистісного потенціалу та захисту прав кожної людини. Розширення мережі будинків підтриманого споживання є важливим кроком до створення інклюзивної, солідарної та орієнтованої на людину соціальної політики в контексті реформування соціальної сфери та переходу до європейських стандартів догляду.

Завацький П. С.

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО У ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНИХ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВИХ ПАЛАТ: МЕХАНІЗМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасних умовах децентралізації та економічної трансформації України, регіональні торгово-промислові палати виступають не лише як сервісні центри для бізнесу, а й як ключові медіатори у системі соціального партнерства. Вони стають тим «майданчиком», де перетинаються інтереси влади, підприємництва та найманих працівників.

Соціальне партнерство у діяльності торгово-промислових палат реалізується через тристоронню модель: влада – бізнес – профспілки. Регіональні торгово-промислові палати представляють сторону роботодавців, забезпечуючи баланс між прагненням до прибутку та соціальною відповідальністю. Це дозволяє бізнесу впливати на формування регіональної соціально-економічної політики, встановлення мінімальних стандартів оплати праці та розробку місцевих програм підтримки підприємництва.

Ключові напрями взаємодії:

1. Участь у регіональних угодах. Палати долучаються до розробки та підписання територіальних угод, що регулюють питання оплати праці, охорони здоров'я та зайнятості населення.

2. Розвиток людського капіталу. Спільно з закладами освіти регіональні торгово-промислові палати впроваджують

елементи дуальної освіти, адаптуючи навчальні програми під реальні потреби ринку праці.

3. Експертна підтримка. Надання консультацій з питань трудового законодавства, що мінімізує конфлікти всередині колективів підприємств – членів Палати.

Регіональні торгово-промислові палати активно популяризують культуру корпоративної соціальної відповідальності. Це включає:

- Підтримку релокованих підприємств та ветеранів-підприємців.
- Організацію благодійних проєктів та екологічних ініціатив.
- Стимулювання створення безпечних робочих місць через систему сертифікації та аудиту.

Головним викликом залишається низький рівень довіри між суб'єктами соціальної взаємодії та потреба в оновленні законодавчої бази. Однак, ефективне соціальне партнерство дає бізнесу прогнозованість, владі – соціальну стабільність, а громадянам – захищеність. Регіональні торгово-промислові палати є критично важливою ланкою, що перетворює формальне партнерство на дієвий інструмент сталого розвитку регіону. Саме через палати голос малого та середнього бізнесу стає вагомим у загальнодержавному діалозі. Регіональні торгово-промислові палати стали ключовими хабами для адаптації бізнесу, що переїхав із зони бойових дій. Ось кілька яскравих прикладів їхньої діяльності у 2022–2024 роках.

Львівська торгово-промислова палата спільно з ПРООН та GIZ реалізувала масштабний проєкт із підтримки переміщених підприємств. Діяльність палати зорієнтована на географічну диверсифікацію як стратегію розширення співпраці, інвестицій або постачання на нові регіональні, національні чи міжнародні ринки для зниження ризиків та впровадження системи бізнес-ваучерів – безповоротної фінансової допомоги на оренду приміщень, логістику та сертифікацію. Як результат: десятки підприємств харчової та легкої промисловості змогли відновити експортні операції, отримавши сертифікати походження товарів на новому місці (lcci.com.ua).

Чернівецька торгово-промислова палата створила спеціалізований інформаційний центр для супроводу бізнесу «під ключ». Палата виступала посередником між бізнесом та місцевими громадами для виділення земельних ділянок, підключення до електромереж, а також у пошуку промислових майданчиків для підприємств машинобудування з Харкова та Краматорська (chccci.org.ua).

Івано-Франківська торгово-промислова палата активно використовувала партнерство з USAID та Eurochambres для залучення грантів для програми підтримки (до \$20 000) на відновлення виробничих потужностей релокованих підприємств малого і середнього бізнесу. Це дозволило підприємствам закупити втрачене через війну обладнання та створити нові робочі місця для внутрішньо переміщених осіб (cci.if.ua).

Ефективна реалізація соціального партнерства в діяльності Регіональних торгово-промислових палат здійснюється через Консорціум «Разом до відновлення». Це мережа координаційних центрів, створена Торгово-промисловою палатою України для системної підтримки бізнесу по всій країні. Діяльність консорціуму зосереджена в наданні безкоштовних юридичних консультацій щодо форс-мажорів та допомозі в отриманні грантів від ЄБРР (до €30 000) на компенсацію витрат за переїзд (uccci.org.ua).

Так, Донецька торгово-промислова палата попри фізичну релокацію продовжує підтримувати «свої» підприємства через цифрові майданчики та організацію діалогових платформ, де релокований бізнес Донеччини знаходить партнерів у західних регіонах України для кооперації (наприклад, спільне використання складів чи дистриб'юторських мереж) (donetskcci.com).

Київська торгово-промислова палата взяла на себе координацію логістичних процесів для доставки гуманітарних вантажів у дитячі лікарні та пологові будинки в різних регіонах країни. Це приклад того, як експертиза бізнес-асоціації в управлінні ланцюгами постачання служить критичним соціальним потребам. Вона сприяє впровадженню європейських стандартів балансу між роботою та особистим життям (kiev-chamber.org.ua).

За сприяння благодійного фонду Торгово-промислової палати України реалізуються проекти з реабілітації дітей із деокупованих територій. Наприклад, організовуються поїздки до рекреаційних центрів Закарпаття, де з дітьми працюють професійні психологи, проводяться арт-терапевтичні майстер-класи та екскурсії (ucsi.org.ua).

Унікальний для України досвід «зворотної релокації» реалізується у Чернігівській області – коли потужності переносять не з міста, а до нього, зокрема з-за кордону. Одним із найгучніших кейсів 2025 року став переїзд обладнання збанкрутілої польської фабрики до Чернігова. Компанія «ТК-Домашній текстиль» викупила та перевезла техніку для виробництва тканин, створивши нові робочі місця саме в Чернігові.

На відміну від багатьох прифронтових регіонів, жодне велике промислове підприємство Чернігівщини не релокувалося повністю. Більшість компаній, як-от Чернігівська швейна фабрика «Елегант» чи виробник товарів для тварин Компанія COLLAR, залишилися в місті та відновили роботу.

У 2025 році в області зафіксовано зростання кількості юридичних осіб. Це пов'язано як із реєстрацією нових бізнесів, так і з переміщенням малих та середніх підприємств із більш небезпечних територій (наприклад, прикордоння області) безпосередньо до обласного центру. Попри статус прикордонного регіону, промисловість Чернігова у 2025 році відновилася на 90% порівняно з довоєнним рівнем. За перше півріччя 2024 року область залучила понад \$668 млн прямих іноземних інвестицій, значна частина яких була спрямована на відновлення та модернізацію виробництв у місті.

Чернігівська регіональна торгово-промислова палата виступає головним посередником у соціальній підтримці бізнесу:

1. Пошук партнерів для релокованих компаній з метою інтеграції в місцеві ланцюги постачання.
2. Надання грантової допомоги на відновлення через партнерство з міжнародними організаціями.
3. Організація майданчиків «Діалог влади та бізнесу» для розв'язання проблем логістики та бронювання

працівників у прикордонному регіоні. Чергова зустріч «Діалог влади та бізнесу» була присвячена можливостям для малого та середнього бізнесу, які пропонує Чернігівська регіональна торгово-промислова палата.

Чернігівська регіональна торгово-промислова палата – найбільша бізнес-асоціація області, яка об'єднує 219 підприємств мікро, малого і середнього бізнесу та пропонує понад 20 видів послуг. «Не дивлячись на те, що членство в нашій палаті добровільне, ми пропонуємо реальному сектору економіки послуги, необхідні для бізнес-діяльності, зокрема щодо підвищення конкурентоспроможності на світових ринках», – зазначив президент Чернігівської регіональної торгово-промислової палати Костянтин Іванов.

Послуги надаються за чотирма основними напрямками: незалежні експертизи та експертна оцінка; підтримка малих та середніх підприємств через міжнародні програми; зовнішньоекономічна діяльність; супровід в отриманні грантів для бізнесу.

Так, до торгово-промислової палати можна звертатись для оцінки обладнання, рухомого майна та нерухомості; отримання цінкових довідок про ринкову вартість, а також у разі необхідності підтвердження об'єктивних обставин про істотну зміну умов договору.

Важливий напрям роботи Чернігівської торгово-промислової палати – зовнішньоекономічна діяльність. Так, за 2023–2024 роки командою організації успішно реалізовано 16 міжнародних проєктів, а також надано 720 консультацій з питань, що стосуються ведення бізнесу. Деякі проєкти наразі на стадії реалізації (chamber.cn.ua).

Таким чином, досвід останніх років показав, що регіональні торгово-промислові палати стають центрами координації під час криз (пандемія, війна). Вони організують гуманітарну допомогу, допомагають із релокацією бізнесу та консультують щодо збереження робочих місць у надзвичайних умовах. Практична діяльність регіональних торгово-промислових палат в Україні демонструє реальні успіхи у зміцненні зв'язків між бізнесом, громадою та міжнародними партнерами. Регіональні торгово-промислові палати сьогодні –

це фундамент соціального миру в економіці. Створюючи простір для діалогу, вони перетворюють конкурентне середовище на екосистему партнерства, де успіх окремого підприємства сприяє добробуту всієї громади. Соціальне партнерство виступає не лише як механізм регулювання трудових відносин, а й як основа для досягнення соціальної згуртованості.

Зайченко Н. І.

УСЕМІРНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСПАНЬКОМУ ОСВІТЯНСЬКОМУ ДИСКУРСІ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

В іспанському освітнянському дискурсі на межі ХІХ – ХХ століть концепт «соціальна педагогіка» використовувався переважно у тих випадках, коли бажалося підкреслити прогресивний рух педагогіки, або її спроможність охопити просвітництвом увесь народ, або й те, й інше одразу. Розуміння усемірності соціальної педагогіки – найважливіша рефлексія, відтворена у тогочасних промовах та публікаціях іспанських освітян.

У статті «Про національну освіту» (*La Escuela Moderna*, 1897), написаній як пролог до художнього твору «Фабіанело: соціальна поема» (Бадахос, 1896) Хосе Діаса (*José Díaz Macías*), педагог Хуан Унья (*Juan Uña Gómez*) зазначав: «Соціальна і вільна педагогіка у її найвищому вираженні є саме тією [педагогікою], котру утілюють найблискупчіші письменники нашого часу і найгрунтовніші учені та яка про найвищий альтеруїстичний та релігійний дух» (Uña J., 1897: 88).

Славетний філософ, педагог Мігель де Унамуно (*Miguel de Unamuno* у *Jugo*) у численних дискурсах розмислював над епохальними соціально-педагогічними питаннями. Наприклад, у нарисі «Цивілізація і культура» (*Ciencia Social*, 1896) освітянин указував: «Нова людина, людина по-справжньому нова, – це оновлення всіх людей, адже дух її поширюється на всіх; це ще

одна сходинка у тяжкому сходженні людства до над-людства» (Unamuno M. Ensayos. Т. III, 1916: 74).

Далі Мігель де Унамуно пояснював, що людина має прийти до спільності через зміну самої себе. «Суспільство і світ можуть існувати для мене тільки в якості об'єкта, на який спрямовано моє пізнання; вони існують у мені, бо я сам є суспільством і світом. Усе суспільство – в усіх людях і в кожній окремій людині», – зазначав мислитель (Unamuno M. Ensayos. Т. III, 1916: 75).

Думку про те, що «таки дійде до творення геніїв за допомогою соціологічної педагогіки і до дня, коли всі люди будуть геніями», Мігель де Унамуно вклав у уста свого персонажа Авіто Карраскаля у романі «Любов і педагогіка» (1902).

Провідною ідеєю фундаментальної праці «Соціальне виховання: аналітичне дослідження» (Вальядолід, 1899) освітянина Луїса Паррала (Luis Parral Cristobal) була ідея про всезагальне народне просвітництво. Луїс Парраль доводив, що «всебічним вихованням є трансцендентне, або соціальне, народне, національне, мистецьке і наукове виховання» (Parral Cristobal L., 1899: 94).

Педагог підкреслював, що соціальне виховання є сукупністю всіх напрямів виховання і його провадження дозволяє досягти людині найвищого ступеня досконалості. «Усебічне виховання відповідає за те, щоби привести людину до найвищого ступеня досконалості в усіх аспектах, покращити її схильності та здібності, діяти з більшою легкістю і кращими результатами, а також здобути Божу й людську повагу та знайти в собі задоволення та спокій совісті», – писав Луїс Парраль (Parral Cristobal L., 1899: 96).

У книзі «Повна теорія виховання для вчителів і вчительок» (Вальядолід, 1900) Луїс Парраль продовжував обстоювати позицію стосовно всебічності соціального виховання. Педагог зауважував, що поза всеохопним соціальним вихованням у суспільстві не зберігатиметься рівновага, а нерівність зашкоджуватиме кожному (Parral Cristobal L., 1900).

Фундатор й очільник Вільного Інституту просвітництва, викладач Мадридського університету Франсіско Хінер

(Francisco Giner de los Rios) у роботі «Суспільна людина: студії та фрагменти» (Мадрид, 1899) здійснював детальний аналіз новітніх соціологічних концепцій про формування особистості людини. «Проблема суспільної людини є однією з тих, що сьогодні викликають найбільший інтерес, адже її торкаються прихильники організму та динамізму, що поступово заступають попередній індивідуалістичний, механічний і абстрактний еволюціонізм», – констатував педагог (Giner F., 1899: 33).

У статті «Соціальна педагогіка» (La Escuela Moderna, 1902) Франсіско Хінер відмічав: «Ї називається вона «соціальною педагогікою», тому що ідеальна людина нашого часу – це «соціальна істота»: під якою не слід розуміти ні пересічної людини, ні представника мас, ні навіть сповненої досконалості істоти, – а істоти, котра вільно і свідомо, оскільки це її обов'язок, віддає всі свої сили на служіння усьому суспільному, при цьому вона не відкидає даних Богом дарів й успадкованої та живої індивідуальності» (La pedagogia social por R., 1902: 322).

На початку ХХ століття виховим у становленні соціальної педагогіки як новітнього наукового напрямку став лекційний виступ очільниці жіночої учительської вищої школи Марії Луенго (Maria Luengo de la Figuera) на зібранні Товариства наук у Малазі 1902 року на тему «Соціальна педагогіка». Освітнянка проголошувала: «Педагогіка сьогодні більше, ніж будь-яка інша наука, є вищою мірою соціальною, за сутністю демократичною та зрівнюючою наукою, що об'єднує серця всіх цивілізованих людей у піднесеному та прекрасному прагненні – прагненні досконалості єдиним можливим шляхом, освітнім» (Luengo S., 1902: 8).

На погляд Марії Луенго, у складній і величній виховній справі всі, абсолютно всі, люди, без виключення, є діяльними співучасниками освітнього процесу, а отже, всім людям, хоча й різною мірою, необхідні педагогічні знання. «Отже, існує політична педагогіка, властива державному діячеві або урядовому чиновнику; медична, гігієнічна, пенітенціарна, материнська, народна шкільна або професійна, літературна, художня педагогіка тощо. Сукупність цих та деяких інших

спеціальних визначень конституюють соціальну педагогіку, науку про виховання усіх усіма», – робила висновок Марія Луенго (Luengo S., 1902: 9–10).

У виховому в історії іспанської соціальної педагогіки творі «Соціальна педагогіка» (Мадрид, 1905) видатного вченого, педагога Мануеля Родригеса-Наваса (Manuel Rodriguez-Navas у Carrasco) розгляд соціально-педагогічних явищ здійснювався у контексті біомеханічних, фізіопсихічних і соціологічних законів Універсуму. Освітянин настоював на тому, що соціальна педагогіка має спиратися на наукове вивчення сили, форм і змін матерії; досліджувати «те, що є загальним для усіх істот Універсуму, й те, що розділяє на порядки, типи, види, класи, різновиди» (Rodriguez-Navas M., 1905: 5).

На тому, що соціальне виховання є «світовим», наголошував і педагог Хосе Самбрано (Blas Jose Zambrano Garcia) у статті «Соціальне виховання» (La Escuela Moderna, 1905).

У книзі «Народні університети» (Валенсія, 1908) освітянин Леопольдо Паласіос (Leopoldo Palacios Morini) обґрунтував історичне значення модерної соціальної педагогіки, що «навчає не споглядати, а діяти» (Palacios Morini L., 1908: 73); що «має вчити солідарності з природою та усім людством» (Palacios Morini L., 1908: 74). Леопольдо Паласіос відмічав, що тільки єдина школа, безплатна й відкрита для всіх дітей, здолавши найбільші суспільні антагонізми, стане солідарною – не заради блага окремих індивідів, а заради інстинкту самозбереження суспільства. Соціальна педагогіка має допомагати у вирішенні «кульмінаційного питання нашого часу» – «соціального питання» (Palacios Morini L., 1908: 75).

У промові, виголошеній на педагогічному конгресі в м. Сарагоса 1908 року, учитель Фелікс Марті (Félix Martí у Alpera) підкреслював значущість опори державної освітньої політики на принцип блага для всіх. На його переконання, «теперішня школа, яка виховує, має бути поширеною на всіх, бути рівною для всіх» (Martí у Alpera F., 1908: 890). Така школа стане незалежною від політичних партій, релігійних сект, не перетворюватиме конфесійні відмінності між вихованцями на

предмет суперечностей і ненависті, постійно проповідуватиме єднання та сердечність серед учнів.

Виступаючи на зібранні Атенея у м. Ігуалада 24 серпня 1911 року з доповіддю «Утвердження колективної персональності як основа соціальної педагогіки», освітянин Марселіно Домінго (Marcelino Domingo) доводив, що досягнення піднесення держави передусім залежить від освітнього реформування та плекання іспанської ментальності як складника величній європейській цивілізації. Він зауважував, що іспанський регенераціонізм станеться лише з пробудженням колективної свідомості, а вона починається з почуття спільності. «Це почуття в кожному з нас дасть нам певну міру власної сили; воно розкриє приховану в нас особистість; воно навчить нас обов'язку освічувати та освічуватися, що сьогодні є єдиним правом, на яке ми заслуговуємо як люди; правом почати виконувати свій обов'язок», – роз'яснював Марселіно Домінго (Domingo M., 1911: 23).

Таким чином, іспанські освітяни на межі XIX – XX століть інтерпретували призначення соціальної педагогіки, виходячи з принципу усемірності. По-перше, соціальна педагогіка прямо ототожнювалася ними з усенародним просвітництвом. По-друге, за задумами іспанських освітян, соціальна педагогіка мала консолідувати соціум шляхом формування колективних (народних) духу та волі. По-третє, як випливало з роздумів педагогів Іспанії на межі XIX – XX століть, тільки соціальна педагогіка вможлилювала всебічне виховання людини, оскільки людина твориться суспільством у цілому й усі сенси індивідуального життя співвідносяться нею із суспільством. По-четверте, соціальна педагогіка надіялася універсальною (світовою, всесвітньою) силою, здатною змінити суспільну органіку, зрівняти суспільну тканину й здолати соціальні протиріччя, тому освітянські дискурси на зламі століть були пронизані гаслами єдиної школи (школи для всіх), народних університетів, «розширення університетів», демократичної освіти тощо. І нарешті, найсвоєрідніша риса іспанського освітянського дискурсу 1890–1910-х років – закріплення за соціальною педагогікою державотворчого (ідеологічного) смислу, оскільки у той історичний момент

«загальнонаціональної катастрофи 1898 року» вона по суті уявлялася консолідаційною національною ідеєю.

Зайченко Н. І., Гаврилюк С. М.

СОЦІАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКІ ПРОЄКТИ ЄДИНОЇ ШКОЛИ В ІСПАНІЇ У 1920-Х РОКАХ

В освітянському дискурсі Іспанії у 1920-х роках гасла єдиної школи лунали чи не найчастіше. У реноваційній ідеї про єдину школу для всіх утілювалися щиросердечні сподівання на демократизацію соціально-освітнього процесу. Єдина школа – це широка програма освітнього реформування, націлена на утвердження нової методології соціально-освітнього процесу, що передовсім виходить із пріоритетів цивілізованого гарантування природного права особистості на освіту, культурний розвиток, а також на створення умов реалізації громадянських свобод людини в соціумі.

У низці публікацій іспанських освітян у 1920-х роках знайшли відображення соціально-просвітницькі проєкти єдиної школи. Насамперед варто зазначити, що питання про єдину школу в Іспанії було поставлено педагогами-реформаторами в другій половині XIX століття, а в 1920-х роках – педагогічна полеміка стосовно розбудови єдиної школи в державі набула кульмінаційного розвинення. Один із найвідоміших тогочасних проєктів єдиної школи був представлений освітянином, політиком Марселіно Домінго (Marcelino Domingo Sanjuan). У статті «Єдність Європи» (El Liberal, 27 грудня 1927 року) Марселіно Домінго стверджував, що єдина школа – це прапор для виконання високої місії – культурного об'єднання Європи. У моральному й інтелектуальному збагаченні особистості полягає мета європейської спільноти, і всі держави Європи мають забезпечити умови для духовного розвитку та максимального розкриття здібностей кожного громадянина. Тільки єдина школа, в якій надається початкова освіта для всіх без розрізнення соціального становища та віросповідання, вможливує післяшкільне і професійне навчання для охочих, а

головне – виявлення талантів та сприяння соціально-економічному й культурному зростанню держави (Domingo M., 1927).

Інший іспанський проєкт єдиної школи рішуче захищався педагогом Лоренсо Лузуріагою (Lorenzo Luzuriaga Medina). Творенню цього проєкту освітянином було віддано понад два десятиліття. У публікаціях 1920-х років, зокрема таких, як «Об'єднана школа» (Мадрид, 1922), «Нові школи» (Мадрид, 1923), «Нова освіта» (Мадрид, 1927) та інших, Лоренсо Лузуріага наголошував, що під «єдиною школою» необхідно розуміти, з одного боку, нову педагогічну концепцію шкільного життя та освітнього процесу; з іншого боку – соціально-педагогічну концепцію, яка відтворює соціально-політичні вимоги суспільства про народну освіту.

У книзі «Об'єднана школа» (Мадрид, 1922) Лоренсо Лузуріага пояснював, що потреба єдиної школи закономірно постала як реакція, історична відповідь на підтримувану тривалий час державою освітню політику розмежування шкіл для дітей заможних соціальних класів і незаможних; проте в теперішніх реаліях розуміння єдиної школи значно розширилось. На погляд педагога, нова єдина школа має відповідати таким вимогам: надання освіти всіх ступенів усім дітям; скасування релігійної освіти в усіх державних педагогічних установах; запровадження спільної освіти для хлопців і дівчат; співставлення учнів лише за їхніми здібностями до навчання; утворення основної (базової) школи, загальної для всіх дітей; заборона шкіл (державних і приватних), де має місце диференціація учнів за майновою ознакою; створення можливостей доступу до університетської освіти; уніфікація підготовки вчителів шкіл і викладачів університетів в єдиному університетському середовищі; диференціація вчителів шкіл і викладачів університетів, виходячи з їхніх професійних заслуг та праці (Luzuriaga L., 1922: 26–27).

У контексті освітнього реформаторського руху в першій третині ХХ століття ідея «єдиної школи» в Іспанії стала реноваційною, у ній відбилися сподівання на оновлення і перетворення традиційної школи на школу, спроможну об'єднати те, що розділяє суспільство. Доводячи історичну

важливість реалізації принципів нової єдиної школи, Лоренсо Лузуріага вдався до порівняльно-педагогічного аналізу й описав проекти сучасної єдиної школи в Німеччині, Франції, Бельгії та інших європейських країнах. На його переконання, вимоги освітнього реформування в європейських державах були схожі і за своїм змістом спрямовані на цілісну зміну характеру школи – перетворення її на істинно народну. А в Іспанії – внаслідок значної гостроти проблем масової неписьменності населення, нестачі елементарних шкіл, організаційних ускладнень продовження освіти, необов'язковості середньої освіти та інших – закласти підвалини модерної єдиної школи виявилось набагато складнішим завданням (Luzuriaga L., 1922).

Інший соціально-просвітницький проект єдиної школи було обґрунтовано у роботах знаної іспанської педагогині Марії де Маесту (Maria de Maeztu у Whitney). У статті «Соціальне виховання» (Nuevo Mundo, 1911) освітянка вказувала: «Розбудова єдиної школи втілюватиме зобов'язання держави піклуватися про всіх, спрямовувати й настановляти підданих, орієнтуючи їх відповідно до ідеалу, задуманого для епохи» (Maeztu M., 1911: 4).

На погляд Марії Маесту, саме нова єдина школа спроможна забезпечити реалізацію соціально-педагогічної ідеї, її новаторського імпульсу порівняно з ідеєю індивідуального виховання; єдина школа, призначена для всіх дітей, перетвориться на «школу миру й гармонії, далеку від будь-якої політичної незгоди, відкрити для всіх можливостей людського життя» (Maeztu M., 1911: 4).

У лекційних дискурсах 1920-х років («Актуальна концепція великих педагогічних проблем» в аргентинському Університеті Ла-Плати 1927 року; «Нові ідеали школи» в Атеней Альбасеге 10 травня 1929 року; лекторій в Іспано-кубинській інституції культури, розпочатий у грудні 1929 року, та інші) Марія де Маесту доводила, що концепція єдиної школи є «безпосереднім наслідком соціальної педагогіки» (Maeztu M., 1927: 436).

Розбудова єдиної школи, за твердженням освітянки, то є «створення героїчної школи» (Maeztu M., 1927: 436), чого не можна досягти ні виключно освітніми, ні навіть політичними

засобами. Єдина школа – вкрай глибока суспільна проблема. Однак саме нова єдина школа здатна формувати людину у вищому сенсі, людину, чия душа відкрита божественному призначенню життя.

Ще один соціально-просвітницький проєкт єдиної школи знайшов відображення у працях педагога Луїса де Сулуєти (Luis de Zulueta). Так, у статті «Єдина школа» (*La Libertad*, 25 вересня 1925 року) педагог відмічав, що несправедливим є розділення шкіл на два типи – для багатих і бідних людей. Замість двох типів шкіл, двох типів формування людини має постати єдина школа, в якій зможуть навчатися всі, а критерієм для учнівської диференціації має бути не кількість грошей, а духовні якості людини. Жодні перешкоди не мають відволікати від основного принципу єдиної школи. «Неминуче, за природним законом, буває розум багатий і розум бідний. Однак не повинно виховання розподілятися – для умів багатих і бідних. Усіляка людська душа має право на повноцінне втілення, з мірою її внутрішніх зусиль, задля її власного блага й цілого суспільства, таким же чином, як в євангельській притчі, запаливши свічу, ніхто не ставить її у потаємному місці, а на свічнику...», – роз'яснював Луїс де Сулуєта (Zulueta L., 1925: 1).

У педагогічних нарисах «Ідеал в освіті» (Мадрид, 1921) Луїс де Сулуєта зауважував, що провідний шлях до суспільства згоди лежить через розбудову єдиної школи, яка «прагне встановити демократію розумів, прокласти вільну дорогу даруванням» (Zulueta L., 1921: 136). Тобто саме єдина школа вможлиблює цілеспрямований консолідаційний ефект зміни суспільства.

Пропозиції стосовно цілей і призначення єдиної школи висловлювалися і в різних дискурсах педагога Родольфо Льопіса (Rodolfo Lloris), католицького вчителя Мігеля Переса (Miguel Perez), літературного критика Едуардо Гомеса (Eduardo Gomez de Vaquero) та багатьох інших іспанських інтелектуалів. Наприклад, у статті «Єдина школа» (*El Sol*, 25 вересня 1924 року) Едуардо Гомес (Eduardo Gomez de Vaquero) підкреслював, що «єдина школа стане однією з основних інституцій прийдешніх демократій» і що «без єдиної школи не буде справжньої демократії» (Gomez de Vaquero E., 1924: 1). Причина

цього полягає в тому, що єдина школа виступає інструментом соціального умиротворення, примирення, у такій школі син буржуа і син робітника стануть менш віддаленими один від одного і менш ворожими, у такій школі не підвищуватиметься з дитинства між ними привілейований бар'єр.

Отже, проблема єдиної школи, школи, яка могла б стати самобутнім скрижалем у поступальній консолідації суспільства, – найбільш гостра у педагогічній полеміці про соціально-освітнє реформування в Іспанії у 1920-х роках, адже саме в цій проблемі виявилися найбільш чіткі епохальні суспільні суперечності.

Ілленко О. І.

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, СХИЛЬНИХ ДО ПРАВОПОРУШЕНЬ, В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Проблема виховання дітей, схильних до правопорушень, є однією з найбільш складних і водночас актуальних у сучасній педагогічній науці. Її значущість зумовлюється як зростанням кількості проявів девіантної поведінки серед неповнолітніх, так і необхідністю пошуку ефективних шляхів їх профілактики та корекції. У цьому контексті особливого значення набуває звернення до історичного досвіду вітчизняної педагогіки, що дозволяє простежити еволюцію підходів до виховання дітей із відхиленнями у поведінці та визначити перспективні напрями вдосконалення сучасної соціально-педагогічної діяльності.

У педагогічній думці другої половини ХІХ століття проблема дітей із асоціальною поведінкою розглядалася переважно крізь призму морального виховання. Годішні педагоги оперували такими поняттями, як «моральна занедбаність», «важковиховуваність», «схильність до злочинності», що відображало домінування етичного підходу до оцінки поведінки дитини. Водночас важливо зазначити, що вже у цей період формувалося розуміння соціальної зумовленості девіантної поведінки. Дослідники наголошували на впливі сімейного середовища, умов життя, рівня освіти та виховання на

формування особистості дитини.

Подальший розвиток педагогічної науки в Україні у ХХ столітті супроводжувався суттєвими змінами у підходах до виховання дітей, схильних до правопорушень. Особливої актуальності ця проблема набула у зв'язку із соціальними потрясіннями, які призвели до зростання кількості безпритульних і педагогічно занедбаних дітей. У цей період формуються перші системні підходи до організації перевиховання неповнолітніх, що поєднували педагогічні, соціальні та трудові елементи.

Вагомий внесок у розроблення теоретичних і практичних засад роботи з дітьми, схильними до правопорушень, зробив видатний український педагог А. Макаренко. Його педагогічна система ґрунтується на ідеї колективного виховання, де основними засобами впливу є організована діяльність, дисципліна, відповідальність і праця. А. Макаренко доводив, що навіть діти з негативним соціальним досвідом здатні до позитивних змін за умови створення відповідного виховного середовища. Важливою складовою його педагогічної концепції є поєднання вимогливості з повагою до особистості вихованця, що забезпечує формування почуття власної гідності та відповідальності за свої вчинки (Макаренко А., 1988).

Разом із тим, у сучасній педагогічній науці підходи А. Макаренка піддаються певному критичному переосмисленню. Це пов'язано з тим, що його система формувалася в умовах іншої соціально-політичної реальності, де пріоритет надавався колективним формам впливу, іноді на шкоду індивідуальним потребам дитини. Сучасні дослідники наголошують на необхідності поєднання колективного виховання з індивідуальним підходом, що дозволяє більш ефективно врахувати особливості кожної дитини.

Принципово інший підхід до виховання дітей, схильних до правопорушень, представлено у працях В. Сухомлинського. Його педагогічна концепція ґрунтується на ідеях гуманізму, поваги до особистості дитини та врахування її внутрішнього світу. В. Сухомлинський розглядав девіантну поведінку як наслідок порушення гармонійного розвитку особистості та наголошував на важливості ранньої профілактики. Він

підкреслював, що ефективне виховання можливе лише за умов створення сприятливого морально-психологічного клімату, у якому дитина відчуває підтримку, довіру та розуміння (Сухомлинський В., 1977).

Особливу увагу педагог приділяв індивідуальному підходу до кожної дитини, вважаючи його ключовою умовою успішного виховного впливу. На його думку, причини девіантної поведінки часто пов'язані з емоційною незадоволеністю, відсутністю уваги з боку дорослих, психологічними травмами. Саме тому основним завданням педагога є не покарання, а допомога дитині у подоланні внутрішніх труднощів і формуванні позитивних життєвих орієнтирів.

На межі ХХ – ХХІ століть відбувається подальша трансформація підходів до виховання дітей, схильних до правопорушень. У цей період особливого значення набуває нормативно-правове забезпечення захисту прав дитини. Формується нова модель державної політики, орієнтована на забезпечення найкращих інтересів дитини, її соціальний захист та підтримку. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні документи, зокрема Конвенція ООН про права дитини, яка визначає основні стандарти у сфері захисту прав неповнолітніх.

Сучасна українська педагогічна наука дедалі більше орієнтується на міждисциплінарний підхід до вивчення проблеми девіантної поведінки. Це означає інтеграцію знань із педагогіки, психології, соціології та права, що дозволяє більш глибоко зрозуміти причини та механізми формування схильності до правопорушень. Особливу роль у цьому процесі відіграє соціальна педагогіка, яка забезпечує комплексний підхід до роботи з дітьми групи ризику.

Важливою тенденцією сучасного етапу є перехід від каральної до превентивної та реабілітаційної моделі виховання. Це передбачає акцент на попередженні правопорушень, а не на їх покаранні. У цьому контексті особливого значення набувають такі напрями діяльності, як соціально-педагогічний супровід, психологічна підтримка, розвиток життєвих компетентностей, формування позитивної мотивації до навчання та саморозвитку.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що проблема виховання дітей, схильних до правопорушень, потребує комплексного підходу, який поєднує історичний досвід і сучасні наукові досягнення. Авторський підхід полягає у необхідності інтеграції гуманістичних ідей В. Сухомлинського з елементами організованого колективного впливу, запропонованого А. Макаренком, із урахуванням сучасних психолого-педагогічних технологій. Такий синтез дозволяє забезпечити не лише корекцію поведінки, а й гармонійний розвиток особистості дитини.

Таким чином, ефективно вирішення проблеми виховання дітей, схильних до правопорушень, можливе лише за умов системного підходу, що передбачає взаємодію освітніх установ, сім'ї, соціальних служб та держави в цілому. Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на розроблення інноваційних методів профілактики девіантної поведінки та вдосконалення системи соціально-педагогічної підтримки дітей і підлітків.

Карпова І. Г.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ СТЕПАНА ЗОЩУКА В КОНТЕКСТІ ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління, молоді продовжує залишатися однією з провідних у системі виховної, соціально-виховної педагогічної роботи. Серед складових здорового способу життя (фізична активність, психогігієна, духовний, інтелектуальний розвиток, спілкування, режим дня та ін.) особлива роль належить здоровому харчуванню, оскільки, як свідчать прикладні дослідження фахівців різних наук, порушення його засад, нехтування правилами та режимом раціонального харчування призводить до появи проблем зі здоров'ям, виникнення цілого ряду серцево-судинних, онкологічних, ендокринних

захворювань, зокрема, ожиріння, діабету уже в молодому чи навіть дитячому віці.

Саме тому мислителі, науковці різних часів, історичних періодів звертали увагу на важливість грамотного, повноцінного здорового харчування як неодмінної умови здорового способу життя задля забезпечення здоров'я молоді в цілому. До них належить і цікава постать всесвітньовідомого австрійського лікаря українського походження Степана Зощука (1909–2002).

С. Зошук народився 9 серпня 1909 року у Кракові, закінчив гімназію в Коломиї, Познанський університет за фахом лікаря, мав значну лікарську практику, працював у клініці Віденського університету, французькому військовому шпиталі, багато років працював у Сирії (Енциклопедія сучасної України, 2010) в якості особистого лікаря-консультанта (протягом 1950-х – першої половини 1970-х років) імператора Ефіопії Хайле Селассіє.

Правильне харчування має ключове значення для здоров'я людини. Свої погляди він виклав у праці «Який харч – таке здоров'я» і стверджував, що за допомогою медицини не можна вирішити всі проблеми зі здоров'ям, це хибна думка, адже здоров'я людини залежить, в першу чергу, від її поведінки, способу життя в цілому, і, значною мірою, харчування (Зошук С., 1985: 23–35).

Завдяки неправильному харчуванню, на думку відомого лікаря, виникає ціла низка захворювань, пов'язаних, у першу чергу, зі змінами судин, що впливає на підвищення холестерину, призводить до появи серцево-судинних захворювань, підвищеного тиску, порушеного кровообігу та інших ускладнень, підвищує ризик інсультів та інфарктів.

Такі явища пов'язувались С. Зощуком із надмірним вживанням білків у вигляді м'ясних продуктів, що призводить до підвищення хімічних речовин (сечової кислоти, креатиніну та ін.) в організмі людини. Саме тому підкреслював значення для здорового способу життя вживання незміненої обробкою їжі, овочів, фруктів, городини, взагалі радив відмовитися від м'яса та м'ясних продуктів, або вживати їх мінімально. При приготуванні їжі радив використовувати мінімальну за часом термічну обробку для максимального збереження добрих

речовин. Підкреслював значення фітотерапії, корисність використання відварів цілющих рослин, на які багата Україна (лише у Карпатах їх більше 300).

Позитивним взірцем для молоді в дотриманні здорового харчування, на його думку, може бути приклад здорового харчування українських козаків, які вживали багато рослинної їжі, овочів, рослинної олії, городини, помірно – м'ясної їжі. Ще один корисний приклад – це досвід харчування народів, у яких переважає рослинна їжа. В якості підтвердження думки С. Зошуком наводились результати медичних досліджень середини ХХ ст. жителів на острові Ява, які мали виключно рослинне харчування (50 г білків рослинного походження – стручкові рослини, зелена паприка тощо, 9 г рослинної олії на день) та одночасно високу рухову активність. Дослідження засвідчили повну відсутність у населення «хвороб віку» – гіпертонії, ожиріння, діабету, суглобів, серцево-судинних та ін.

Видатного лікаря турбувала проблема здорового харчування підростаючого покоління, молоді. При організації харчування дітей та молоді в оздоровчих таборах радив використовувати більше рослинних продуктів, обмежувати вживання солі, солодкої продукції, продуктів тваринного походження, крім молока та сиру, газованих безалкогольних напоїв, виступав проти надмірного вживання дітьми їжі. Правильний вибір харчування вважав важливим виховним і оздоровчим засобом (Зошук С., 1985: 325).

Велику увагу приділив розробці правильного харчування вагітних майбутніх молодих мам, оскільки прогалини в харчуванні можуть стати однією з причин народження хворої дитини – в майбутньому молоді людини з особливими потребами. Великою помилкою матерів є перегодовування дитини, надмірна кількість у її раціоні м'ясних та інших продуктів тваринного походження, солодоців при майже повній відсутності овочів, фруктів, горіхів, насіння та інших корисних рослинних продуктів.

Відомий лікар вказував на важливість вживання достатньої кількості води для здоров'я організму, користь джерельної питної води; застерігав від надмірного вживання солі, надмірна кількість якої особливо шкідлива для дитячого,

молодого організму (Зошук С., 1985: 111–113); відстоював думку про важливість постів у житті людини, оскільки відсутність на певний час у харчовому раціоні продуктів тваринного походження сприяє очищенню організму, його загальному зміцненню; здоровий спосіб життя людини залежить не лише від правильного харчування, а й достатньої рухової активності (Зошук С., 1985: 272–273).

Отже, дослідник застерігає від надмірного вживання їжі взагалі (як основної біологічної вимоги), що стає однією із важливих причин захворювань (Зошук С., 1985: 231–232). Степан Зошук, як і багато мислителів Античності, Середніх віків (зокрема, Тома Аквінський) стверджував, що людина, наділена волею, може і повинна пізнавати закони природи, й пізнавши вимоги здорового харчування, максимально наблизитись до повного здоров'я, а педагогіка повинна сприяти вихованню у підростаючого покоління, молоді мотивації до ведення здорового харчування (Зошук С., 1985: 42). Учений підкреслював роль сім'ї та особистого прикладу (зокрема, батьків) у формуванні мотивування до здорового харчування дітей та молоді.

Качмар В. А.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СПІВЗАЛЕЖНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДІ

У сучасному суспільстві проблема міжособистісних стосунків набуває особливої значущості, оскільки вони визначають психологічне благополуччя особистості, рівень її соціальної адаптації та здатність до самореалізації. Однією з деструктивних форм взаємодії є співзалежні стосунки, що характеризуються емоційною залежністю, розмитістю особистісних меж та надмірною орієнтацією на іншу людину. Особливо актуальною ця проблема є для молоді, адже саме у цей період відбувається інтенсивне формування особистісної ідентичності, ціннісних орієнтацій і моделей поведінки у стосунках.

Попри значну увагу до проблеми співзалежності у зарубіжній психології, у вітчизняній науці вона досліджена недостатньо, особливо в контексті молодіжного віку. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення психологічних механізмів формування співзалежних стосунків та узагальнення підходів до їх подолання.

Поняття «співзалежність» виникло у межах вивчення адиктивної поведінки, однак із часом значно розширило своє змістове наповнення та почало застосовуватися для опису широкого спектра дисфункційних взаємин. Як зазначає А. Лиманкіна, сучасні підходи до визначення цього феномена демонструють його багатовимірність і складність, що ускладнює формування єдиної дефініції (Лиманкіна А., 2022).

У науковій літературі феномен співзалежності розглядається як цілісна система особистісної організації, що охоплює емоційну, когнітивну та поведінкову сфери індивіда. Йдеться про стійкий патерн функціонування, за якого людина надмірно зосереджується на житті, проблемах і поведінці іншої особи, поступово ігноруючи або знецінюючи власні потреби та інтереси.

Згідно з підходом Т. Сермак (Т. Cermak), співзалежність може розглядатися як розлад особистості: її сутність полягає у надмірному фокусуванні на іншій людині, нав'язливому прагненні контролювати її поведінку та поступовій втраті власної ідентичності (Cermak T., 1986). Дж. Фішер (J. Fischer), Л. Спенн (L. Spann), Д. Крауфорд (D. Crawford) акцентують увагу на тому, що ключовою проблемою співзалежних осіб є нечіткість або відсутність особистісних меж, а самооцінка таких людей значною мірою залежить від зовнішніх факторів – схвалення та визнання з боку оточення (Fischer J. et al., 1991).

Л. Березовська визначає співзалежність як соціально-психологічний феномен, що виникає під впливом особливостей сімейного виховання, характеру емоційних взаємин у родині та індивідуально-психологічних властивостей особистості (Березовська Л., 2021). М. Бітті трактує співзалежність як стан, за якого людина надмірно зосереджена на житті іншого, втрачаючи здатність піклуватися про себе (Бітті М., 2022). В. Боженко характеризує співзалежні стосунки як такі, що мають

нерівномірний розподіл відповідальності, емоційну залежність одного партнера від іншого та прагнення контролювати його поведінку (Боженко В., 2021).

Психологічні механізми формування співзалежності – то є:

Механізм порушення особистісних меж. Одним із ключових психологічних механізмів формування співзалежності є розмитість або відсутність особистісних меж. А. Яроцька підкреслює, що їх порушення є ключовою ознакою співзалежних стосунків: особистість не здатна відокремити власні почуття та потреби від почуттів і потреб іншого, що призводить до злиття ідентичностей, втрати автономії та залежності від емоційного стану партнера (Яроцька А., 2013).

Механізм порушеної прив'язаності. Важливу роль у формуванні співзалежних стосунків відіграє тип прив'язаності, закладений у ранньому дитинстві. З. Крижановська, К. Бабак зазначають, що тривожний тип прив'язаності асоціюється з підвищеною потребою у близькості, страхом відторгнення та залежністю самооцінки від партнера (Крижановська З., Бабак К., 2022). Особи з таким типом прив'язаності схильні до ідеалізації партнера, надмірного контролю доступу до нього та труднощів у переживанні розлуки – все це є психологічним підґрунтям для розвитку співзалежних взаємин.

Механізм психологічної сепарації. Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд розглядають співзалежність як наслідок порушення процесу психологічної сепарації у дитинстві: недостатній розвиток автономії призводить до того, що у дорослому житті людина прагне емоційного злиття з партнером, страху самотності та залежності від зовнішніх орієнтирів у прийнятті рішень (Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж., 2021). Пошкоджений процес сепарації породжує знижений рівень внутрішньої автономії і є одним із центральних факторів розвитку залежних патернів поведінки.

Механізм парентифікації. Т. Вакуліч детально описує явище парентифікації – ситуації, коли дитина фактично виконує функції дорослого, беручи на себе відповідальність за емоційний стан і поведінку батьків (Вакуліч Т., 2022). Емоційна парентифікація порушує процес формування автономної ідентичності: дитина зникає бути відповідальною за емоції

інших і у подальшому переносить цю модель у романтичні стосунки – це проявляється у надмірній турботі про партнера та прагненні його «врятувати».

Механізм когнітивних установок. Н. Коляда, К. Гуйван зауважують, що система глибинних переконань є внутрішнім механізмом підтримки співзалежних стосунків (Коляда Н., Гуйван К., 2021). До ключових установок належать: «я відповідальний за інших», «любов потрібно заслужити», «мої потреби менш важливі». Ці переконання формують надмірну орієнтацію на оточення, поведінку самопожертви та залежність самооцінки від зовнішнього схвалення, що закріплює асиметричну структуру взаємодії.

Механізм рольових сценаріїв. Е. Берн описав повторювані рольові позиції у дисфункційних стосунках: «Жертва», «Рятівник» та «Переслідувач» (Берн Е., 2022). У співзалежних взаєминах ці ролі закріплюються як стабільні моделі взаємодії, утворюючи «драматичний трикутник», у якому учасники постійно відтворюють деструктивні сценарії. Психологічні «ігри», описані Е. Берном, пояснюють, чому люди залишаються у дисфункційних стосунках, навіть усвідомлюючи їхню деструктивність: вони забезпечують певну емоційну передбачуваність.

Механізм компульсивної поведінки та ригідності. Г. Мусієнко розглядає співзалежність у контексті залежних станів, підкреслюючи наявність компульсивності, повторюваності патернів та труднощів самоконтролю (Мусієнко Г., 2013). Поведінкова ригідність – психологічна негнучкість у зміні неефективних моделей поведінки – пояснює, чому навіть за наявності усвідомлення деструктивності стосунків людина продовжує їх відтворювати. Такі особи обирають емоційно недоступних партнерів і відтворюють ті самі сценарії у різних стосунках.

Формування співзалежності у молоді зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників. Сімейне середовище є первинним простором формування моделей прив'язаності та взаємодії. Якщо виховання супроводжується гіперопікою, авторитарним стилем або емоційною депривацією, дитина не отримує досвіду автономії, що надалі ускладнює формування

зрілої ідентичності (Вакуліч Т., 2022; Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж., 2021).

Індивідуально-психологічні особливості: низька самооцінка, підвищена тривожність і потреба у схваленні – роблять молодь вразливою до співзалежних стосунків. Особистість, яка не має стабільної внутрішньої опори, орієнтується на оцінки значущих інших, що призводить до формування залежності від думки та поведінки партнера (Сушко Д., 2019; Березовська Л., 2021).

Соціокультурні чинники відіграють суттєву роль у закріпленні співзалежних моделей поведінки. Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді наголошують, що традиційні гендерні уявлення часто закріплюють асиметричні моделі взаємин, у яких один із партнерів виконує роль емоційно відповідального та орієнтованого на потреби іншого (Говорун Т. та ін., 2019). Медіа, що транслюють ідеалізовані образи романтичних відносин із самопожертвою як ознакою «справжнього кохання», сприяють закріпленню у молоді уявлень про нормативність співзалежної поведінки (Коляда Н., Гуйван К., 2021).

Психологічна допомога у подоланні співзалежності передбачає роботу з когнітивними установками, формування навичок встановлення психологічних меж, розвиток усвідомленості щодо власних потреб та опрацювання досвіду ранньої прив'язаності. Важливим завданням є відновлення відчуття власної цінності незалежно від стану та поведінки партнера.

Таким чином, співзалежність є складним багатовимірним феноменом, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий рівні функціонування особистості. До основних психологічних механізмів її формування належать: порушення особистісних меж, дисфункційна прив'язаність, незавершена психологічна сепарація, парентифікація, деструктивні когнітивні установки, рольові сценарії (драматичний трикутник Е. Берна) та поведінкова ригідність. Формування співзалежних стосунків у молоді визначається взаємодією сімейних, індивідуально-психологічних і соціокультурних чинників. Усвідомлення цих механізмів і чинників є необхідним

підґрунтям для розробки ефективних психодіагностичних та психокорекційних підходів у роботі з молоддю.

Келемен Й. Й.

СТАТИСТИЧНІ ДАНІ У ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ

У порівняльно-педагогічних дослідженнях іспанського освітянина Лоренсо Лузуріаги (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) використовувався численний статистичний матеріал. У результаті аналізу різних публікацій педагога можна зробити висновок, що серед них – мало таких, де б Лоренсо Лузуріага не спирався на певні статистичні дані. Робота із звітною документацією освітніх закладів була для освітянина украй важливою. Основний статистичний матеріал був зібраний ним під час закордонних стажувань, тобто завдяки безпосередньому ознайомленню з діяльністю шкіл у різних європейських державах.

У полі порівняльно-педагогічних досліджень Лоренсо Лузуріаги 1910-х років були освітні процеси в англійських, німецькомовних, романомовних країнах. Педагог здійснював аналіз статистичних даних щодо загальної кількості дітей шкільного віку; чисельності учнів, які відвідували освітні заклади; кількості працюючих у початкових школах учителів; чисельності шкіл різних типів у державі тощо.

Наприклад, у монографії «Початкова освіта за кордоном. Англійські країни» (Мадрид, 1915) Лоренсо Лузуріага зазначав, що 1913 року в Англії та Уельсі налічувалося 6080161 учнів (із них – 4646969 дітей віком від 5 до 12 років; 1106677 – віком від 12 до 15 років). Регулярно відвідували школу 5110085 учнів 5–12-річного віку.

Освітянин указував на те, що попри відсутність статті закону про безоплатне навчання в громадських початкових школах 1913 року 5908415 учнів (97,7%) не сплачували шкільних внесків (Luzuriaga L., 1915).

У книзі «Початкова освіта за кордоном. Германомовні країни» (Мадрид, 1916) Лоренсо Лузуріага відмічав, що у 1910 році в початкових школах Німеччини навчалися 10309949 учнів, з-поміж них – 5157446 хлопців та 5152503 дівчат; функціонувало 61557 державних початкових шкіл, у яких викладали 187485 учителів.

На початку 1910-х років в Австрії регулярно відвідували початкові школи 4570756 учнів, із них 4341070 учнів навчалися в державних школах. Загальна чисельність дітей шкільного віку становила 4885504 особи 1911 року.

Того ж року в Нідерландах функціонувало 5434 початкові школи (з них – 3313 – державні), викладали 27319 учителів (із них – 16605 у державних школах), навчалися 932754 учні (з-поміж них – 566867 у державних школах). Школи вдосконалення відвідували 47645 учнів (із них до державних шкіл приналежали 40245 учнів) (Luzuriaga L., 1916).

У педагогічній роботі «Початкова освіта за кордоном. Романомовні країни» (Мадрид, 1917) Лоренсо Лузуріага стверджував, що у 1912/1913 навчальному році у Франції систематичне відвідування шкіл здійснювала 5669251 дитина. З цієї кількості учнів – 4601995 навчалися в державних школах, 1062258 дітей – у приватних, інші – здобували освіту на дому.

Ще до нового освітнього закону 1911 року в Бельгії із 1187000 дітей учнівського віку систематично відвідували школу 934830 осіб; діяло 7590 початкових шкіл (із них 4684 – муніципальних, 1601 – адаптована, 1305 – субвенційованих; 2136 – чоловічих, 2734 – жіночих, 2720 – змішаних), у яких навчалися 880687 учнів (із них – 437665 хлопців, 443022 дівчат), викладали 21683 вчителі предметів (із них – 9662 чоловіки, 11426 жінок) та 595 учителів – керівників шкіл (з них – 245 чоловіків, 350 жінок) (Luzuriaga L., 1917).

Проаналізувавши стан освіти в Іспанії у 1910-х роках, Лоренсо Лузуріага виявив значну диспропорцію між кількістю учнів, які здобули початкову освіту, та кількістю учнів, що продовжили навчання в середніх школах. Так, з 1678389 вихованців початкових шкіл середню освіту здобували 51815 осіб, а в університетах навчалися тільки 23660 студентів (1919 р.) (Luzuriaga L., 1922).

Багатими на статистичний матеріал були і такі педагогічні праці Лоренсо Лузуріаги, як «Початкова освіта в іспано-американських республіках» (Мадрид, 1921), «Нові школи» (Мадрид, 1925), «Нове виховання» (Мадрид, 1927), «Початкова і середня освіта Аргентини в порівнянні з іншими країнами» (Тукуман, 1942), «Освітня реформа» (Буенос-Айрес, 1945) та інші.

Наприклад, латиноамериканський напрям компаративно-педагогічних студій Лоренсо Лузуріаги в 1920-х роках був представлений узагальненням численного статистичного матеріалу стосовно організації народної освіти в п'ятнадцятьох країнах Латинської Америки в книзі «Початкова освіта в іспано-американських республіках» (Мадрид, 1921); детальними аналітичними оглядами новацій у галузях освіти і науки в латиноамериканському регіоні, здійсненими педагогом для журналу «Revista de las Españas», та апробацією окремих наукових висновків, зокрема у публікації «Сучасна початкова освіта в Республіці Аргентина» в «Бюлетені Вільного Інституту просвітництва» 1921 року (Зайченко Н., 2024).

А у виданій у Тукумані 1942 року роботі «Початкова і середня освіта Аргентини в порівнянні з іншими країнами» Лоренсо Лузуріага констатував, що «Аргентина має найбільшу кількість початкових шкіл у світі, враховуючи приватні школи, якщо брати цю кількість пропорційно населення країни» (Luzuriaga L., 1942).

За наведеними освітянином даними, в Аргентині на початку 1940-х років за сумарною кількістю початкових шкіл і шкіл підготовки вчителів початкового навчання на 10 тисяч жителів приходилося 54,5 освітні інституції (на 13518239 населення – 73742 школи, з яких – 67305 державних і 6437 приватних), у той час, як у США цей показник становив 51,8; у Великій Британії – 41,7; у Бельгії – 41,4; у Німеччині – 28,2; у Чилі – 25,6 і т. д. (Luzuriaga L., 1942).

Отже, опора на численний статистичний матеріал – характерна риса порівняльно-педагогічних досліджень Лоренсо Лузуріаги, які вирізнялися і масштабністю поставлених питань, і новизною наукових висновків, і перспективністю означеної педагогічної проблематики.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивного навчання, яке передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Особливої уваги потребують учні початкової школи із затримкою мовного розвитку, адже мовлення є базовим інструментом пізнання, комунікації та соціалізації. Порушення або уповільнення мовленнєвого розвитку негативно впливає на формування навчальних навичок, мислення, емоційної сфери та взаємодії з оточенням. У цьому контексті зростає роль асистента вчителя як ключового учасника освітнього процесу, який забезпечує індивідуалізацію навчання та психолого-педагогічний супровід таких дітей (Колупаєва А., 2019).

Затримка мовного розвитку у дітей молодшого шкільного віку проявляється у недостатньому формуванні фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення, а також у труднощах розвитку зв'язного мовлення. Це зумовлює обмежений словниковий запас, порушення звуковимови, труднощі у розумінні інструкцій та формулюванні власних висловлювань, що суттєво ускладнює процес навчання та адаптації до шкільного середовища. Крім мовленнєвих порушень, у таких дітей спостерігаються особливості розвитку пізнавальних процесів, зокрема уваги, пам'яті та мислення, що потребує комплексного підходу до організації освітнього процесу.

Важливим теоретичним положенням є розуміння того, що затримка мовного розвитку має комплексний характер і впливає не лише на мовлення, а й на емоційно-вольову та соціально-комунікативну сфери. Діти із затримкою мовного розвитку часто відчують труднощі у спілкуванні з однолітками, можуть бути невпевненими у собі, мати знижену навчальну мотивацію або підвищену тривожність. Це зумовлює необхідність

створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечує не лише навчальну, а й емоційну підтримку дитини (Коган О., 2019).

У системі інклюзивної освіти асистент вчителя виконує важливу роль у забезпеченні ефективного навчання дітей із затримкою мовного розвитку. Його діяльність ґрунтується на принципах індивідуалізації, доступності, системності та партнерської взаємодії. Асистент виступає посередником між учнем, учителем, батьками та іншими фахівцями, сприяючи реалізації індивідуальної програми розвитку та адаптації навчального матеріалу відповідно до можливостей дитини.

До основних функцій асистента вчителя належать організаційна, навчально-розвиткова, діагностична, прогностична та консультативна. Він бере участь у плануванні та проведенні уроків, допомагає учневі у виконанні завдань, адаптує навчальні матеріали, спостерігає за динамікою розвитку дитини та взаємодіє з батьками. Важливим аспектом діяльності є підтримка мовленнєвого розвитку учнів через уточнення інструкцій, моделювання правильних мовленнєвих зразків, стимулювання комунікативної активності та формування зв'язного мовлення (Дятленко Н., 2015).

Ефективність роботи асистента вчителя значною мірою залежить від його співпраці з учителем та іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу. Командний підхід забезпечує цілісність і узгодженість впливів на дитину, що сприяє її успішній адаптації, розвитку та інтеграції в освітнє середовище. Особливого значення набуває також взаємодія з батьками, яка дозволяє забезпечити наступність у навчанні та розвитку дитини.

У роботі з дітьми із затримкою мовного розвитку важливо використовувати спеціальні педагогічні підходи: спрощення мовного оформлення завдань, поділ інструкцій на етапи, використання наочності, повторення та закріплення матеріалу, створення ситуацій успіху. Такі підходи сприяють підвищенню навчальної мотивації, формуванню впевненості у власних силах та розвитку самостійності учнів (Косякова С., 2022).

Важливим теоретичним аспектом є також принцип індивідуального підходу, який передбачає врахування не лише

мовленнєвих порушень, а й загального рівня розвитку дитини, її інтересів, темпу навчання та особливостей сприймання інформації. Асистент вчителя має адаптувати освітній процес таким чином, щоб дитина могла максимально реалізувати свій потенціал, відчувати успіх і поступово долати труднощі.

Не менш важливою є роль асистента у формуванні навчальної самостійності учнів із затримкою мовного розвитку. Спочатку допомога може бути значною, однак у процесі навчання вона поступово зменшується, що сприяє розвитку відповідальності, самоконтролю та впевненості у власних силах. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування ключових життєвих компетентностей (Луканьова Л., 2024).

Окремої уваги заслуговує використання наочних і альтернативних засобів навчання, таких як схеми, таблиці, картки, жести та візуальні підказки. Вони допомагають компенсувати мовленнєві труднощі, полегшують розуміння матеріалу та сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Використання таких засобів є важливою складовою сучасних підходів до інклюзивного навчання.

Крім того, діяльність асистента вчителя спрямована на формування позитивного соціального досвіду дитини. Він допомагає учневі встановлювати контакти з однолітками, брати участь у групових формах роботи, дотримуватися правил взаємодії та розвивати комунікативні навички. Це сприяє успішній соціалізації дитини та її інтеграції в учнівський колектив (Олефір Н., 2021).

Отже, теоретичні засади роботи асистента вчителя з дітьми із затримкою мовного розвитку базуються на комплексному розумінні особливостей розвитку цієї категорії учнів та необхідності індивідуалізованого підходу до їх навчання. Асистент вчителя є ключовою фігурою в системі інклюзивної освіти, оскільки забезпечує не лише доступність навчального матеріалу, а й підтримку мовленнєвого, пізнавального та соціального розвитку дитини. Узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу, професійна підготовка асистента та використання ефективних методів

роботи є запорукою успішної адаптації та навчання дітей із затримкою мовного розвитку в початковій школі.

Конончук А. І.

СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ У НАДАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ ПАТРОНАТУ НАД ДИТИНОЮ

Ефективність реалізації послуги патронату над дитиною значною мірою залежить від міжвідомчої і міждисциплінарної взаємодії всіх суб'єктів, які залучені в цей процес. Закон України «Про соціальні послуги» суб'єктами системи надання соціальних послуг визначає: уповноважені органи у сфері надання соціальних послуг; бюджетна установа, яка організовує та здійснює закупівлю соціальних послуг за рахунок коштів державного бюджету; отримувачі соціальних послуг; надавачі соціальних послуг; об'єднання працівників системи надання соціальних послуг; об'єднання надавачів соціальних послуг; об'єднання отримувачів соціальних послуг (Про соціальні послуги, 2019).

Розглянемо реалізацію міжвідомчої і міждисциплінарної взаємодії суб'єктів системи надання соціальних послуг на прикладі надання послуги патронату над дитиною у Ніжинській територіальній громаді. Так, ключовими суб'єктами надання послуги патронату над дитиною є служба у справах дітей, центри соціальних служб, навчальні заклади, медичні установи, правоохоронні органи, органи опіки та піклування і патронатні вихователі.

У Ніжинській територіальній громаді така взаємодія реалізується через діяльність міждисциплінарних команд. Міждисциплінарна команда – це група фахівців різних спеціальностей, об'єднаних спільною метою, які співпрацюють для розв'язання складних проблем у сфері соціального захисту дітей, зокрема захисту права дитини на сім'ю. Їх основна мета – забезпечити комплексний та інтегрований підхід для надання допомоги дитині та сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах. До складу міждисциплінарної команди входять

спеціалісти служби у справах дітей, фахівці із соціальної роботи, психологи, педагоги, працівники поліції та медичні працівники. Вони здійснюють оцінку потреб дитини, розробляють та спільно реалізують індивідуальний план соціального супроводу та контролюють дотримання прав дитини в сім'ї патронатного вихователя.

Важливою складовою системи є централізована координація дій через орган місцевого самоврядування. Ніжинський міський центр соціальних служб виступає посередником між службою у справах дітей, закладами освіти та медичними установами. З практики видно, що така модель співпраці має позитивні результати. Діти, які потрапляють у сім'ї патронатних вихователів, отримують своєчасну психологічну та медичну допомогу, а їхнє подальше влаштування відбувається в коротші терміни. У процесі супроводу враховується думка всіх фахівців команди. Але попри наявні досягнення існують і певні труднощі у взаємодії між суб'єктами. Вони пов'язані з недостатністю кадрового складу фахівців із соціальної роботи та їх некомпетентністю щодо послуги патронату над дитиною. Для подолання цих проблем в Ніжинській територіальній громаді проводяться спільні наради, тренінги, семінари для працівників соціальної сфери, які спрямовані на підвищення рівня координації та професійної компетентності.

Розглянемо алгоритм дії та взаємодії суб'єктів під час надання соціальної послуги патронату над дитиною, які опинилися в складних життєвих обставинах.

1. Виявлення дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах (самозвернення дитини (в усній та (або) письмовій формі), зокрема із застосуванням засобів електронної комунікації щодо порушення її прав і свобод, жорстокого поведіння, домашнього насильства) до будь-якого суб'єкта; звернення та надсилання повідомлень підприємств, установ, організацій незалежно від форми власності; отримання інформації про дитину, що перебуває у складних життєвих обставинах, під час виконання професійних чи службових обов'язків посадовими особами, працівниками суб'єктів, іншими членами громади

(Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, 2020).

2. Реєстрація звернень та повідомлень стосовно дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, суб'єктами в журналі обліку звернень і повідомлень. Основними суб'єктами взаємодії на даному етапі є служба у справах дітей, заклади освіти, поліція, медичні установи, громадські організації.

3. Перевірка отриманої інформації. Отримана інформація про дитину, яка перебуває у складних життєвих обставинах, та достовірність підстав для взяття її на облік, перевіряється відповідною службою у справах дітей шляхом: обстеження умов проживання дитини; збір додаткової інформації – це проводиться через звернення до різних установ. Обов'язково повідомляють органи внутрішніх справ, якщо стосовно дитини було вчинене фізичне, психологічне, сексуальне або економічне насильство чи існує реальна загроза цьому. Також інформацію отримують від закладів освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, територіальних органів Державної пенітенціарної служби України, інших підрозділів місцевої влади, громадських організацій, житлово-експлуатаційних управлінь та інших установ.

4. Оцінка потреб дитини та її сім'ї. Проводиться фахівцем із соціальної роботи центру соціальних служб. До проведення початкової оцінки потреб у наданні соціальних послуг центр залучає спеціалістів служби у справах дітей, структурного підрозділу з питань соціального захисту населення, відповідного підрозділу органів внутрішніх справ та структурного підрозділу з питань охорони здоров'я, психолога. За наявності обставин, що є підставою для прийняття рішення про надання сім'ї пільг, гарантій, послуг, допомоги та інших виплат, проводиться акт обстеження умов проживання дитини. До даного обстеження залучаються представники управління праці та соціального захисту населення та інші суб'єкти соціальної роботи.

5. Передача дитини до патронатної сім'ї. Передача дитини до сім'ї патронатного вихователя здійснюється за наказом служби та акта про факт передачі дитини. Орган опіки та піклування протягом 7 робочих днів з моменту передачі дитини приймає рішення / розпорядження про її влаштування до сім'ї

патронатного вихователя. При цьому враховується дата, яка зазначена в акті про факт передачі дитини. Після цього орган опіки укладає з патронатним вихователем договір про патронат над дитиною (Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною, 2021).

6. Робота з випадком. Цей етап передбачає створення міждисциплінарної команди для ведення випадку дитини у складі патронатного вихователя, психолога, спеціаліста служби у справах дітей, фахівця із соціальної роботи та ін. Проводиться комплексна оцінка потреб дитини та здатності батьків опікуватися дитиною. Здійснюється вибір стратегії ведення випадку, розробка та реалізація індивідуального плану підтримки дитини та сім'ї, догляд й виховання дитини патронатним вихователем. Надаються соціальні послуги батькам дитини. Також фіксуються пропозиції щодо надання послуг дитині іншими суб'єктами. Безпосереднє ведення справи дитини, яка влаштована в патронатну сім'ю, забезпечує служба у справах дітей за місцем перебування дитини на обліку дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, первинному обліку дітей, які залишилися без батьківського піклування або позбавлені батьківського піклування та дітей-сиріт. Служба у справах дітей організовує роботу міждисциплінарної команди. Вона розробляє індивідуальний план соціальної підтримки дитини та стежить за його виконанням, контролює умови догляду, виховання та реабілітації дитини у патронатній сім'ї та в установах, які надають їй послуги, за потреби ініціює надання дитині додаткових необхідних послуг.

7. Результати роботи з випадком. Результатами роботи з випадком можуть бути такі: прийняття рішення про реінтеграцію дитини в біологічну сім'ю чи здійснення заходів щодо надання дитині статусу й вибору подальшої форми сімейного влаштування. Також може бути продовжений подальший супровід та моніторинг випадку в залежності від ситуації.

Отже, система взаємодії суб'єктів у сфері сімейного патронату в Ніжинській територіальній громаді має комплексний характер і базується на міжвідомчій та

міждисциплінарній взаємодії фахівців і чіткого розмежування їх функцій, а саме:

- органи опіки та піклування – вони приймають рішення про доцільність влаштування дитини в сім'ю патронатного вихователя, здійснюють контроль за дотриманням прав дитини;

- служба у справах дітей – координує процес, проводить оцінку потреб, розробляє індивідуальний план соціальної допомоги, бере участь у формуванні міждисциплінарної команди;

- центр соціальних служб – організовує відбір, навчання, підтримку та супровід патронатних сімей;

- освітні заклади – забезпечують право на освіту, спостерігають за процесом адаптації;

- медичні установи – здійснюють медичне обстеження, лікування та психологічну підтримку дитини;

- правоохоронні органи – залучаються у випадках загрози життю чи здоров'ю дитини;

- патронатні сім'ї (вихователі) – безпосередньо надають тимчасовий догляд і виховання дитині, яка опинилася в складних життєвих обставинах.

Таким чином, в Ніжинській територіальній громаді налагоджена системна взаємодія між цими суб'єктами. Вона дозволяє забезпечити безперервність процесу від виявлення дитини у складних життєвих обставинах до її успішного повернення в біологічну сім'ю чи подальше влаштування. Така система взаємодії суб'єктів у громаді сприяє підвищеній якості надання послуги патронату над дитиною, мінімізації ризиків для дитини та належного забезпечення рівня соціального захисту.

Конотопець В. І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИКЛИКИ У ЖИТТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта можлива лише за активної участі батьків та ефективної співпраці всіх її учасників. З кожним

роком дедалі більше сімей усвідомлюють переваги інклюзивного навчання для розвитку своєї дитини. Це відкриває для батьків можливість долучатися до процесу ухвалення рішень, що визначають освітню траєкторію та особистісний розвиток дитини, краще розуміти її особливі освітні потреби та формулювати конкретні цілі навчання. Проте батьки дітей з особливими освітніми потребами залишаються вразливою групою. Вони стикаються з багатьма психолого-педагогічними викликами, що впливають на якість їхнього життя та ефективність виховання дітей.

Наукові пошуки багатьох дослідників (В. Андрущенко, В. Бондар, Т. Ілляшенко, Л. Завацька, А. Колупаєва, Н. Кушнір, Н. Сабат та ін.) зосереджені на питаннях особливостей переживання та прийняття батьками факту труднощів у розвитку та здоров'ї дитини, впливу цього на якість життя батьків. У своїх працях вони наголошують, що виховання дітей із психофізичними особливостями супроводжується значними психологічними та педагогічними труднощами, які впливають на якість життя родини. Зокрема, Р. Майрамян підкреслює, що цей процес може спричиняти у батьків соматичні захворювання, астеничні та вегетативні розлади, а також депресивну симптоматику. У цьому контексті Г. Кукуруза розробила психологічну модель раннього втручання, спрямовану на комплексну підтримку сімей із дітьми раннього віку, які мають порушення розвитку. Водночас Т. Скрипник дослідила особливості взаємодії батьків із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, тоді як А. Душка зосередила увагу на психологічній допомозі родинам, які виховують дітей із дитячим церебральним паралічем та аутизмом.

Мета публікації – проаналізувати виклики, з якими зіштовхуються батьки дітей з особливими освітніми потребами.

Швейцарська психіатриня Е. Кюблер-Росс, досліджуючи феномен переживання горя, ґрунтовно описала п'ять основних емоційних станів, які проходять люди після отримання важкого діагнозу – власного чи близької людини, що визначає життя назавжди, або у випадку втрати. Ці стадії відображають закономірності проживання глибокого стресу та процесу адаптації до екстремальних життєвих обставин – заперечення,

гнів, торг, депресія, прийняття. З точки зору дослідниці, ці стадії виступають захисним механізмом.

Розвиток інклюзивної освіти передбачає інтеграцію та вдосконалення всіх сфер, що мають безпосередній чи опосередкований зв'язок із процесами інклюзії. У цьому контексті сучасні підходи до трактування етапів стресових переживань батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку зазнали перегляду та доповнення. Так, О. Коган, О. Манукян, О. Мирошніченко виділяються такі стадії:

1. Розгубленість і страх – характеризуються відчуттям тривоги, безпорадності та занепокоєння щодо майбутнього дитини. На цьому етапі батьки особливо потребують підтримки у формуванні соціально-емоційних зв'язків із дитиною.
2. Стан шоку – проявляється у запереченні діагнозу та небажанні приймати рекомендації, визначені у висновках комплексного психолого-педагогічного оцінювання, що негативно позначається на освітньому процесі.
3. Депресивний стан – родина усвідомлює незворотність ситуації, приймає діагноз та починає адекватно оцінювати умови розвитку дитини.
4. Психічна адаптація – повне прийняття особливих освітніх потреб дитини.
5. Мотиваційний етап – батьки активно шукають допомоги та формують плани щодо майбутнього розвитку дитини (Коган О., Манукян О., Мирошніченко О., 2021).

Варто наголосити, що не всі сім'ї досягають стадій адаптації та мотивації. Виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку часто супроводжується емоційним виснаженням, зневірою та нераціональним використанням ресурсів.

У ряді досліджень наголошується, що батьки дітей з особливими освітніми потребами перебувають у стані пролонгованого стресу. Науковці підкреслюють, що життя таких родин часто супроводжується хронічним психоемоційним напруженням, зумовленим складнощами догляду за дитиною, необхідністю постійної адаптації до її індивідуальних потреб, а

також соціальною ізоляцією. Саме ці екстремальні умови виступають ключовими чинниками формування синдрому емоційного вигорання, який проявляється у зниженні ресурсності, втраті мотивації та погіршенні психосоматичного стану батьків (Кушнір Н., 2024).

Окрім того, звернемо увагу на педагогічні виклики – специфіку виховання дітей з інвалідністю. Спираючись на дослідження сімей, у яких є діти, хворі на дитячий церебральний параліч, виокремимо такі стилі виховання, що можуть бути транспольовані і на сім'ї, де є діти з іншими особливими потребами чи інвалідністю:

- гіпопротекція – недостатня увага та турбота до дитини, що формує у неї відчуття байдужості з боку дорослих;
- домінуюча гіпопротекція – надмірна опіка, яка позбавляє дитину можливості набувати власного досвіду та розвивати вольові якості;
- потуральна гіпопротекція – виховання «кумира родини», що сприяє формуванню істероїдних рис особистості та поглиблює психічні відхилення;
- емоційне знехтування – дитина відчуває себе тягарем у житті батьків;
- умови жорстких взаємин – крайній прояв емоційного відторгнення, що може формувати агресивність, жорстокість або надмірну боязкість;
- підвищена моральна відповідальність – надмірні очікування та вимоги з боку батьків, які створюють додатковий психоемоційний тиск;
- виховання в атмосфері культу хвороби – перебільшена турбота про стан здоров'я, що сприяє розвитку інфантильності, егоцентризму та завищених домагань;
- суперечливе виховання – застосування несумісних виховних підходів різними членами родини, що змушує дитину маніпулювати протиріччями;
- виховання поза родиною – характерне для дітей, які перебувають у закладах інтернатного типу, що призводить до емоційної депривації різного ступеня виразності (Калініченко І., 2016).

Проаналізуємо можливі особистісні реакції та установки батьків, що у психотравмувальних ситуаціях можуть перешкоджати формуванню якісного емоційного та педагогічного контакту з дитиною:

- неприйняття особистості дитини та її особливих освітніх потреб, що є поширеним механізмом психологічного захисту, який ускладнює адаптацію та освітній процес (Кушнір Н., 2024);
- неконструктивні моделі взаємодії з дитиною. Сім'ї часто демонструють неузгоджені або неефективні виховні стратегії, що негативно впливає на розвиток дитини (Подкоритова Л., 2020);
- страх відповідальності за освітню та життєву траєкторію дитини (Ярмола Н., Коваль-Бардаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А., 2020);
- заперечення проблем розвитку, що призводить до затримки у зверненні по допомогу (Кушнір Н., 2024);
- гіперболізація труднощів, що проявляється у тому, що батьки іноді перебільшують проблеми дитини, що формує відчуття безнадійності та знижує їхню активність у співпраці з педагогами (Подкоритова Л., 2020);
- ірраціональна віра у диво, що відзначається тенденцією до пошуку «чудесного зцілення», яка відволікає від реальних шляхів корекції та підтримки (Кушнір Н., 2024);
- інтерпретація народження дитини як покарання чи негативна доля. Деякі батьки інтерпретують появу дитини з порушеннями як трагедію або кару, що поглиблює почуття провини та соціальну ізоляцію (Ярмола Н., 2020);
- поглиблення сімейних конфліктів та розлад взаємовідносин. Народження дитини з особливими освітніми потребами часто стає чинником напруженості у сімейних стосунках, що негативно позначається на емоційному стані як батьків, так і самої дитини (Подкоритова Л., 2020).

Таким чином, аналіз досліджень засвідчує, що психолого-педагогічні виклики охоплюють широкий спектр проблем – від емоційного виснаження та труднощів у прийнятті діагнозу до потреби у спеціалізованій підтримці та формуванні стійкості батьків. Народження дитини з порушеннями розвитку є значним психоемоційним випробуванням для родини. Діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з обмеженнями у сфері соціальної інтеграції та самостійності, що зумовлює високий рівень їхньої залежності від сім'ї та недостатній розвиток навичок соціальної взаємодії. Виховання та забезпечення розвитку таких дітей нерідко стає значним навантаженням для батьків, які переживають складні психологічні стани – біль, горе, почуття провини та відчай. Тому необхідною є комплексна психолого-педагогічна підтримка сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. На нашу думку, робота з такими родинами має ґрунтуватися на гуманістичних засадах, спрямованих на формування у батьків орієнтації на підготовку дитини до майбутнього життя, розвиток її здатності мислити перспективно та створення позитивного бачення особистісного й соціального розвитку.

Котлярова Л. Б.

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ ЗДОБУТТЯ І РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ФАХОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ МАГІСТРАНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний стан вітчизняної системи вищої освіти зобов'язує викладачів іноземних мов шукати інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей, здатних до функціонування у полікультурному та полімовному середовищі. Ключовою умовою побудови успішної кар'єри сьогодні вважається володіння іноземною мовою. Актуальною стає саме комунікативна англомовна компетентність фахівців немовних спеціальностей. Сьогодні у вищій професійній школі

характеризується змінами змісту, дидактичних методів та організаційних форм освітнього процесу в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Вітчизняні викладачі вищої школи доводять, що метою опанування будь-якої іноземної мови у ЗВО вважається саме досягнення рівня практичного володіння іноземною мовою для використання її у майбутній професійній діяльності. Для цього необхідно використовувати нові інформаційні технології, Інтернет-ресурси, проектну роботу, що забезпечує як індивідуалізацію, так і диференціацію навчання з урахуванням можливостей здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей, а також спонукає їх до пошуку нових форм освітньої діяльності (Долапчі А., 2022).

О. Гуліч вважає, що професійно орієнтована англомовна компетентність у говорінні майбутнього фахівця немовних спеціальностей є відтворенням діалогу зі змінами, що відповідають ситуації, що змінилася, це може бути переказом. О. Гуліч обґрунтовує, що використання малюнків, фотографій, схем, географічних карт, фільмів має допомагати наочно уявити ситуацію спілкування, а також сприяти стимулюванню висловлювань магістрантів немовних спеціальностей та перевірки їхніх знань лексики (Гуліч О., 2022).

Практичне застосування теоретичних знань здобувачами вищої освіти немовних спеціальностей стає ефективніше внаслідок участі у міжнародній діяльності закладу вищої освіти. Плідна співпраця із закордонними освітніми, практичними (дизайн-бюро, студіями тощо), державними та недержавними організаціями і закладами у доменах освіти, науки значно покращує володіння іноземною мовою. Безпосереднє спілкування з носіями мови сприяє формуванню впевненості магістрантів немовних спеціальностей під час контактів у професійному середовищі щодо формування професійної комунікативної компетенції та засвоєння актуальних моделей спілкування й вивчення сучасної термінології, а особливо важливим вважається використання іноземних мов під час захисту кваліфікаційних робіт (Долапчі А., 2022).

І. Бім, Н. Гальськова, Р. Мільруд, В. Сафонова, Е. Соловова вважають іншомовною комунікативною

компетенцією сукупність іншомовних знань, умінь і навичок, що сприяють здійсненню комунікації іноземною мовою (Інновації у вищій освіті, 2005). Г. Деркач констатує, що недостатня сформованість важливих якостей, пов'язаних із діловим спілкуванням іноземною мовою, призводять до більш тривалої професійної адаптації такого спеціаліста у виробничих ситуаціях (Деркач Г., 2022).

Для формування мовленнєвих умінь та компетентностей іноземної (англійської) мови в освітньому процесі немовних спеціальностей закладів вищої освіти в іншомовній лінгводидактиці вважається однією з необхідних складових автентичний текст як засіб навчання (Гриценко О., Долгушева О., 2022).

Компонентами іншомовної професійної комунікативної компетенції визначено: усне та письмове іншомовне спілкування, діалог, монолог, породження та сприйняття тексту; знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; міжкультурне спілкування; ділове листування; діловодство, вирішення низки комунікативних завдань, готовність спілкування у різних комунікативних ситуаціях, вміння починати, спрямовувати, контролювати, регулювати комунікативний процес. Для іншомовної підготовки магістрантів немовних спеціальностей необхідно використовувати метод кейсів – кейс-технологій (від англ. Case – випадок, ситуація). Методом кейсів вважається метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, що базується на освітній діяльності шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій.

Г. Деркач констатує, що метою цього методу стають спільні зусилля групи магістрантів проаналізувати ситуацію та виробити практичне найбільш оптимальне рішення для даної ситуації. Здобувачі вищої освіти магістратури немовних спеціальностей вважають кейс-метод таким, що має сприяти розвитку в магістрантів вмінь вислуховувати та враховувати альтернативну точку зору, а також й аргументовано висловлювати свою, переконувати оточуючих (Деркач Г., 2022).

В освітньому середовищі ЗВО необхідно інтегрувати технології у викладання мов з використанням інноваційних підходів (завдяки Інтернету майбутні магістри немовних

спеціальностей взаємодіяли з представниками різних мов і культур). Основна мета в цьому процесі – збагатити лінгвістичні й міжкультурні власні знання. Щодо інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються для викладання іноземних мов, – ними має забезпечуватися автономія магістрантів немовних спеціальностей (з періодичними зустрічами з викладачами) та, водночас, ІКТ мають підтримувати мотивацію магістрантів, їхню гнучкість, а також забезпечувати засвоєння наступного етапу опанування іноземною мовою.

Відмінною рисою автономного навчання професійно зорієнтованого спілкування майбутніх магістрантів немовних спеціальностей вважаються конкретні професійні значимі цілі і завдання здобувачів вищої освіти, що відображається у відповідній методиці відбору й організації тематичного матеріалу, та розвитку певних навичок і умінь. Н. Дмитренко наголошує, що професійно орієнтоване лексичне повинно отримувати наповнення й особливий формат усних і письмових текстів, а також формувати ті навички й уміння, які є характерними для автономного навчання майбутніх магістрантів немовних спеціальностей (Дмитренко Н., 2020).

Г. Бакаєва вважає, що змістом професійно орієнтованого автономного навчання мають створюватися умови для досягнення магістрантами немовних спеціальностей рівня володіння мовою B2 (Бакаєва Г., із співавт., 2005). Доведено, що рівень володіння магістрантами іноземною мовою рівня B2 забезпечує академічну і професійну мобільність здобувачів. Цей факт підтверджує можливість компетентної реалізації подальшої професійної діяльності. Щодо сучасної мовної поведінки, то вона вимагає набуття компетентностей, які необхідні для виконання завдань, пов'язаних із навчанням та спеціалізацією в процесі освітньої діяльності (Бакаєва Г., із співавт., 2005).

О. Тарнопольський констатує, що процес відбору змісту навчання є багатоетапним. Початок – процесуальний і психофізіологічний аспект (оволодіння системою знань, навичок і умінь). Другий етап – лінгвістичний аспект (мовний інвентар). Третій етап – комунікативний аспект (значення, смисл

мовних знаків, зміст текстів). У результаті – вивчення основних закономірностей процесу оволодіння іноземною мовою у взаємозв'язку всіх компонентів цього змісту (Тарнопольський О., 2019).

Н. Дмітренко наголошує на потребі послідовних дій в рамках відбору предметного професійно орієнтованого змісту освітніх компонентів (дисциплін) щодо вивчення мови для професійного спілкування (англійської) у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Можна визначити послідовність таких дій: процес формування й відбору тематичних розділів курсу; процес виділення проблеми для обговорення; створення лексико-граматичного каркасу тем на основі відібраних ситуацій і проблем; процес виділення мовного й мовленнєвого матеріалу для активного й пасивного засвоєння; послідовність розміщення тем і розділів у логічній послідовності; удосконалення змісту і принципів відбору соціокультурного матеріалу водночас із мовним і мовленнєвим матеріалом; процес відбору літератури та текстів, джерел візуальної й інформаційної підтримки курсу (Дмітренко Н., 2020).

С. Ніколаєва зазначає, що сфери спілкування, тобто сфери практичного використання мови, мають бути нерозривно пов'язаними з умовами, у яких це спілкування відбувається (з ситуаціями спілкування). Для здобувачів вищої освіти магістратури немовних спеціальностей необхідно уміти орієнтуватися й реалізувати свої комунікативні наміри в таких сферах спілкування як-от: особистісній (побутове мовлення), публічній (мовлення соціальної діяльності), освітній (мовлення навчальної діяльності) і професійно орієнтованій (спеціальне або професійне мовлення). Щодо сфери спілкування, то вважається, що ця сфера є комплексом комунікативно зумовлених ситуацій, тем спілкування та видів мовленнєвої діяльності, призначених для задоволення потреб магістрантів немовних спеціальностей (Ніколаєва С., 2013).

Отже, сфери спілкування є сферами практичного використання іноземної мови, у яких реалізуються відповідні типи мовлення. Вони існують у межах конкретного

лінгвосоціуму – у сфері діяльності фахівців немовних спеціальностей та визначають характер мовленнєвої діяльності комунікантів, водночас впливаючи й на норми спілкування, й на вибір мовних засобів.

Висновки. Фахівці немовних спеціальностей з вищою освітою повинні вміти спілкуватися іноземною мовою на достатньому рівні як на побутовому рівні, так і в професійній діяльності. Практичне застосування теоретичних знань магістрантів немовних спеціальностей потребує участі у міжнародній діяльності закладів вищої освіти. Рівень володіння магістрантами іноземною мовою B2 забезпечує академічну і професійну мобільність здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей. Володіння іноземною мовою сприяє компетентній реалізації подальшої професійної діяльності.

Подальшими перспективами наукових розвідок вважаємо дослідження підготовки магістрантів немовних спеціальностей до реалізації своїх комунікативних намірів в особистісній сфері спілкування (побутове мовлення).

Крошка А. В.

СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ ОБСТАВИНИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасних соціокультурних умовах поняття «складні життєві обставини» набуває особливої актуальності, оскільки охоплює широкий спектр факторів, що можуть негативно впливати на розвиток дитини. Особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами, для яких навіть незначні зміни в середовищі можуть мати більш глибокі й тривалі наслідки. Складні життєві обставини доцільно розглядати як комплексний вплив соціальних, психологічних, економічних і культурних чинників, що змінюють умови розвитку дитини та ускладнюють процес її соціалізації.

З наукової точки зору – складні життєві обставини визначаються як умови, що порушують нормальне функціонування особистості та потребують залучення

додаткових ресурсів для адаптації. До таких обставин належать бідність, сімейні конфлікти, насильство, сирітство, інвалідність, хронічні захворювання, а також наслідки воєнних дій і вимушене переміщення. Закон України «Про соціальні послуги» визначає складні життєві обставини як стан, за якого дитина або сім'я не здатні самостійно забезпечити базові життєві потреби, потребують державної чи соціальної підтримки та перебувають у ризику соціальної дезадаптації.

Інші науковці додають, що складні життєві обставини слід розглядати як поєднання соціальних, економічних, психологічних і культурних факторів, які підвищують вразливість дитини та ускладнюють її соціальну інтеграцію (Волкова; Стельмах, 2023). Для дітей з особливими освітніми потребами ці чинники мають подвійний вплив, оскільки накладаються на вже наявні труднощі розвитку і вимагають комплексного підходу до підтримки з боку педагогів, психологів та соціальних служб (Ілляшенко, 2003).

Ключовою характеристикою складних життєвих обставин є їх здатність дестабілізувати внутрішній стан дитини. Психіка дитини є надзвичайно чутливою до змін середовища, а порушення стабільності може призводити до тривалих змін у поведінці, емоційній сфері та міжособистісних відносинах. Ці зміни можуть проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, страхів, емоційної нестабільності, агресивності або замкненості. Крім того, порушення внутрішньої рівноваги дитини може негативно впливати на її когнітивні функції, зокрема на концентрацію уваги, здатність до навчання та запам'ятовування нової інформації. У дітей з особливими освітніми потребами ця чутливість є більш вираженою, що підсилює ризик дезадаптації та ускладнює процес соціальної інтеграції.

Важливим аспектом аналізу є класифікація складних життєвих обставин, яка дозволяє систематизувати їх вплив. У науковій літературі виділяють соціально-економічні, сімейно-побутові, медико-біологічні, психолого-педагогічні та соціокультурні чинники. У реальному житті вони взаємодіють між собою, посилюючи негативний вплив на розвиток дитини.

Соціально-економічні труднощі, зокрема низький рівень доходів, безробіття батьків, нестабільні житлові умови,

створюють ситуацію хронічного стресу. В умовах обмежених ресурсів сім'я не завжди може забезпечити доступ до якісної освіти, медичних послуг і корекційної допомоги, що є особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами. Постійне відчуття нестачі ресурсів може призводити до пасивності, зниження мотивації до навчання та труднощів у взаємодії з однолітками. Ці обставини підсилюють потребу у комплексній підтримці з боку соціальних служб, педагогів та психологів.

Сімейно-побутові обставини є не менш значущими. Конфлікти в родині, насильство, емоційна нестабільність або відсутність підтримки негативно впливають на формування особистості дитини. Саме сім'я виступає базовим середовищем соціалізації, і порушення в ній призводять до деформації поведінкових моделей, зниження рівня довіри до світу та труднощів у встановленні соціальних контактів. Відсутність позитивного сімейного прикладу обмежує розвиток навичок саморегуляції та адаптивної поведінки. Діти з особливими освітніми потребами у таких умовах потребують додаткової психологічної підтримки та стабільного соціального середовища.

Медико-біологічні чинники пов'язані з наявністю порушень розвитку, інвалідності або хронічних захворювань. Вони самі по собі створюють додаткові труднощі, але у поєднанні зі складними соціальними умовами значно ускладнюють процес адаптації дитини. Такі діти потребують тривалої комплексної підтримки, що включає медичні, психологічні та педагогічні заходи (Ілляшенко, 2003). Водночас своєчасне надання медичної та психолого-педагогічної підтримки сприяє розвитку адаптаційних навичок і життєстійкості.

Психолого-педагогічні обставини охоплюють труднощі навчання, негативний досвід освітньої діяльності, відсутність індивідуального підходу та недостатню підготовленість педагогів до роботи в умовах інклюзії. У таких умовах у дітей формується негативне ставлення до навчання, знижується мотивація, виникає почуття неуспішності. Це особливо небезпечно для дітей з особливими освітніми потребами, які

потребують підтримки та позитивного підкріплення. Ефективна робота з дитиною вимагає комплексного підходу та взаємодії з психологом, соціальними працівниками і батьками.

Соціокультурні чинники пов'язані з рівнем толерантності суспільства, наявністю стереотипів і упереджень щодо осіб з особливими потребами. Стигматизація може призводити до соціальної ізоляції дитини, формування низької самооцінки та відчуття відчуження. Формування інклюзивного середовища є важливою умовою подолання цих бар'єрів. Розвиток інклюзивної культури в школах і громадах є одним із ключових факторів зменшення негативного впливу соціокультурних чинників.

Особливе місце серед складних життєвих обставин займає воєнний стан. Воєнні події спричиняють втрату житла, розрив соціальних зв'язків, зміну звичного способу життя. Це супроводжується високим рівнем стресу, тривожності, страху та невизначеності. У дітей можуть формуватися посттравматичні реакції, порушення поведінки та емоційної сфери (Стельмах, 2023). Для дітей з особливими освітніми потребами ці наслідки є більш глибокими через обмежені можливості саморегуляції. Раннє втручання, психолого-педагогічний супровід та підтримка сім'ї дозволяють зменшити негативний вплив стресових факторів та сприяти адаптації до нового середовища.

Складні життєві обставини суттєво впливають на процес соціалізації. Діти можуть відчувати труднощі у встановленні міжособистісних контактів, дотриманні соціальних норм, виконанні соціальних ролей. Це проявляється у замкненості, агресивності або уникненні взаємодії, що свідчить про соціальну дезадаптацію (Кулікова, 2016). Взаємодія з педагогами та соціальними службами стає критичною для подолання цих труднощів і формування навичок соціальної адаптації.

Когнітивний розвиток у ситуації постійного стресу також ускладнюється. Знижується здатність до концентрації уваги, погіршується пам'ять, уповільнюється мислення, що негативно позначається на навчальних результатах. Це зумовлює необхідність адаптації освітнього процесу та використання спеціальних методик навчання. Хронічний стрес може також

впливати на розвиток критичного та логічного мислення, що поглиблює освітнє відставання. Для дітей з особливими освітніми потребами важливо створювати індивідуальні навчальні траєкторії та підтримувати мотивацію через успішний навчальний досвід. Застосування інтерактивних, ігрових та практичних методів навчання допомагає компенсувати когнітивні труднощі та підтримати розвиток інтелектуального потенціалу.

Отже, важливу роль у подоланні складних життєвих обставин відіграють внутрішні ресурси особистості, зокрема життєстійкість. Вона проявляється у здатності долати труднощі, зберігати емоційну рівновагу та адаптуватися до нових умов. Життєстійкість включає здатність до саморегуляції, оптимізму, ефективного планування та пошуку ресурсів у складних ситуаціях. Розвиток цих навичок дозволяє дитині не лише реагувати на стресові події, але й використовувати їх як можливість для навчання та зростання. Розвиток життєстійкості є одним із ключових напрямів психолого-педагогічного супроводу та передбачає інтеграцію емоційної, когнітивної та соціальної підтримки.

Суттєве значення має і трансформація «Я-образу» дитини. Складні життєві обставини можуть змінювати уявлення про себе, формуючи або почуття меншовартості, або, за наявності підтримки, сприяючи розвитку внутрішніх ресурсів і самостійності. Відчуття власної компетентності та успішності допомагає дитині долати труднощі та підвищує її мотивацію до навчання і соціальної взаємодії. Формування позитивного «Я-образу» можливе через системну підтримку з боку педагогів, психологів і родини. У дітей з особливими освітніми потребами цей процес особливо важливий, оскільки він дозволяє компенсувати негативний вплив складних життєвих обставин та формувати внутрішню опору для подальшого розвитку.

Не менш важливою є роль системи соціальної підтримки. Законодавство України передбачає надання соціальних послуг сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, проте ефективність цієї допомоги значною мірою залежить від координації між установами та рівня їх ресурсного забезпечення. Система соціальної підтримки включає державні,

комунальні та громадські організації, які працюють над забезпеченням доступу до освіти, медичних послуг, психологічної допомоги та соціальної інтеграції дітей і їх родин. Важливим є міждисциплінарний підхід, що передбачає тісну взаємодію педагогів, психологів, соціальних працівників і медичних фахівців. Такий підхід дозволяє комплексно оцінювати потреби дитини, планувати індивідуальні програми підтримки та координувати ресурси для максимального ефекту. Крім того, системна підтримка сприяє розвитку навичок самостійності у дитини та допомагає формувати відчуття безпеки і стабільності. Недостатня інтеграція між службами або відсутність ресурсів може значно посилити негативний вплив складних життєвих обставин. Успішна соціальна підтримка створює передумови для адаптації, розвитку життєстійкості та ефективної інтеграції дитини у соціальне середовище.

Кулик В. О.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У сучасних умовах суспільного розвитку проблема соціалізації особистості набуває особливої актуальності. Динамічні соціокультурні трансформації, посилення впливу цифрового середовища, зміна традиційних механізмів виховання та соціального контролю зумовлюють необхідність пошуку нових, ефективних засобів формування соціально зрілої, адаптованої та творчої особистості. У цьому контексті образотворче мистецтво постає як потужний соціально-педагогічний ресурс, здатний забезпечити гармонійне поєднання індивідуального розвитку людини з її інтеграцією у соціум.

Соціалізація як складний і багатовимірний процес передбачає не лише засвоєння індивідом соціального досвіду, норм і цінностей, але й активне відтворення та трансформацію цього досвіду у власній діяльності. Вона охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий і рефлексивний компоненти,

що взаємодіють між собою та визначають рівень соціальної зрілості особистості. Відтак ефективність соціалізації значною мірою залежить від тих засобів і середовищ, у яких відбувається становлення людини. Образотворче мистецтво у цьому процесі виконує особливу роль. Воно є не лише формою естетичного освоєння дійсності, а й універсальною мовою комунікації, способом пізнання світу і самого себе. Через художні образи, кольори, форми, композиції людина отримує можливість виразити внутрішні переживання, осмислити власний досвід і встановити зв'язок із соціальним середовищем. Саме ця здатність мистецтва поєднувати внутрішній і зовнішній світи робить його ефективним засобом соціалізації.

Одним із ключових механізмів соціалізаційного впливу образотворчого мистецтва є самовираження та формування ідентичності. У процесі художньої діяльності особистість об'єктивує власні почуття, думки, уявлення, що сприяє глибшому усвідомленню себе. Особливо важливим це є у дитячому та підлітковому віці, коли відбувається активне становлення Я-концепції. Дитина, створюючи малюнок чи інший художній продукт, не просто відтворює реальність, а інтерпретує її крізь призму власного досвіду, формуючи таким чином своє бачення світу і місця в ньому.

Важливим аспектом є також ідентифікація з художніми образами. Сприймаючи твори мистецтва, людина співвідносить себе з персонажами, ситуаціями, емоціями, які в них відображені. Це дозволяє «прожити» різні соціальні ролі, розширити власний досвід взаємодії, сформувати більш гнучкі моделі поведінки. Таким чином, мистецтво виступає своєрідним безпечним простором для соціального навчання.

Не менш значущою є комунікативна функція образотворчого мистецтва. Візуальна мова є універсальною і зрозумілою незалежно від мовних, вікових чи культурних бар'єрів. Це створює умови для ефективної взаємодії між різними соціальними групами, сприяє розвитку толерантності, взаєморозуміння та емпатії. Особливої ваги ця функція набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, мігрантами, представниками соціально вразливих категорій, для яких вербальна комунікація може бути ускладненою.

Колективні форми художньої діяльності, такі як спільні творчі проекти, виставки, майстер-класи, сприяють набуттю досвіду соціальної взаємодії. Учасники вчаться співпрацювати, узгоджувати дії, розподіляти ролі, відповідати за спільний результат. Важливо, що ця взаємодія відбувається у творчому середовищі, яке знижує рівень напруження та стимулює відкритість.

Образотворче мистецтво також є важливим засобом засвоєння культурних норм і цінностей. Воно акумулює соціальний досвід поколінь, відображає історичні події, моральні ідеали, світоглядні орієнтири. Залучення до художньої спадщини сприяє формуванню культурної компетентності, розвитку естетичного смаку, здатності до критичного мислення. Через інтерпретацію творів мистецтва особистість засвоює цінності, які регулюють її поведінку у соціумі.

Окремої уваги заслуговує емоційно-регулятивна функція мистецтва. Художня діяльність дозволяє виразити і опрацювати емоції, які часто важко передати словами. Це сприяє зниженню внутрішньої напруги, гармонізації психічного стану, розвитку емоційного інтелекту. Здатність розуміти власні емоції та емоції інших є ключовою умовою успішної соціалізації. Саме тому арт-терапевтичні підходи широко застосовуються у соціально-педагогічній практиці.

Особливо значущим є вплив образотворчого мистецтва у дитячому віці. Дитина пізнає світ передусім через образи, емоції, безпосередній досвід. Малювання, робота з кольором, формою, матеріалами сприяють розвитку уяви, фантазії, асоціативного мислення. Водночас відбувається формування моральних орієнтирів, ставлення до навколишнього світу, здатності бачити і цінувати красу. Важливою умовою цього процесу є позитивне емоційне середовище, підтримка з боку дорослих, визнання індивідуальності дитини. Соціально-педагогічний аспект проблеми полягає у необхідності цілеспрямованої організації художньої діяльності в різних інституційних умовах. Соціалізація засобами мистецтва відбувається у школах, позашкільних закладах, культурних установах, соціальних службах. Водночас ефективність цього

процесу залежить від узгодженості дій цих інституцій, наявності відповідних програм і методик, підготовки фахівців.

Суттєвою проблемою є недостатній рівень підготовки соціальних педагогів до використання мистецьких засобів у професійній діяльності. Така робота вимагає міждисциплінарних знань – у галузі педагогіки, психології, мистецтвознавства, а також практичних навичок організації творчого процесу. Відсутність системної підготовки знижує ефективність використання мистецтва як інструменту соціалізації.

Реалізація соціалізаційного потенціалу образотворчого мистецтва наштовхується на низку об'єктивних труднощів та протиріч. Перше протиріччя – між визнанням ролі мистецтва у розвитку особистості та його маргінальним статусом у системі освіти. Художньо-естетичний компонент освіти часто розглядається як другорядний, поступаючись «практичним» дисциплінам. Скорочення годин на предмети художньо-естетичного циклу, недостатнє фінансування позашкільної художньої освіти обмежують доступ дітей та молоді до систематичної художньої діяльності.

Друге протиріччя – між індивідуальним характером художньої творчості та завданнями соціалізації. Мистецтво традиційно асоціюється з індивідуальним самовираженням, тоді як соціалізація передбачає інтеграцію у соціум. Це протиріччя вимагає спеціальної методичної роботи для гармонізації індивідуального та соціального вимірів художньої діяльності.

Третє протиріччя – між терапевтичним та розвивальним підходами до використання мистецтва. Арт-терапевтичні методики зосереджуються на корекції та компенсації, тоді як педагогічний підхід акцентує розвиток потенціалу. Інтеграція цих підходів у цілісну соціально-педагогічну практику залишається методологічною проблемою.

Четверте протиріччя – між потребою у фахівцях та станом їх підготовки. Міждисциплінарний характер соціально-педагогічної роботи засобами мистецтва вимагає інтеграції знань з різних галузей, що не завжди забезпечується існуючими освітніми програмами.

Перспективи розвитку цього напрямку пов'язані з розробкою інноваційних програм соціалізації засобами мистецтва, інтеграцією художньої діяльності у різні сфери соціально-педагогічної роботи, підвищенням кваліфікації фахівців, розширенням доступу до культурних ресурсів. Важливим є також створення середовища, яке стимулює творчу активність особистості, підтримує її ініціативу та самовираження.

Отже, образотворче мистецтво виступає потужним засобом соціалізації особистості, що впливає на всі її структурні компоненти – від когнітивного до емоційно-ціннісного та поведінкового. Воно сприяє формуванню соціальних навичок, розвитку емоційного інтелекту, засвоєнню культурних норм, становленню ідентичності. Як соціально-педагогічна проблема, цей феномен потребує системного підходу, що враховує сучасні виклики та забезпечує ефективне використання потенціалу мистецтва у процесі виховання і розвитку особистості.

Куніцина М. І.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Сучасний стан розвитку українського суспільства, позначений наслідками пандемії COVID-19, повномасштабною війною, вимушеним переміщенням мільйонів громадян та дистанційним навчанням, створює безпрецедентні виклики для системи освіти. Особливо вразливою категорією в цих умовах є підлітки, чиє ментальне здоров'я зазнає значного негативного впливу. Саме тому проблема формування та збереження ментального здоров'я здобувачів освіти набуває пріоритетного значення в діяльності закладів загальної середньої освіти, а соціальний педагог постає ключовою фігурою в реалізації цього завдання.

Ментальне здоров'я є невід'ємною складовою загального благополуччя особистості, що включає емоційний,

психологічний та соціальний добробут. Воно впливає на те, як людина мислить, відчуває, діє, приймає рішення та взаємодіє з іншими. Для підліткового віку, що характеризується інтенсивним фізичним, когнітивним та соціальним розвитком, ментальне здоров'я набуває особливого значення, адже порушення в цій сфері можуть мати довгострокові наслідки для всього подальшого життя.

Вітчизняні дослідники наголошують, що сучасні виклики, зокрема війна та постпандемійна криза, суттєво загострили проблему ментального здоров'я молодого покоління (Вовкочин, Загородній, Ярославська, 2024). Автори підкреслюють, що учнівська молодь стикається з підвищеним рівнем тривожності, стресу, емоційного виснаження, що вимагає негайного втручання та розробки ефективних програм підтримки.

Важливим кроком на шляху вирішення цієї проблеми стало започаткування Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативи Олени Зеленської. Ця програма спрямована на формування культури піклування про ментальне здоров'я, зменшення стигми навколо психологічних проблем та створення доступної системи підтримки для кожного українця, зокрема в освітньому середовищі (Всеукраїнська програма ментального здоров'я ТИ ЯК?, 2026).

Соціальний педагог у закладі загальної середньої освіти виконує функцію ключового координатора роботи з формування та збереження ментального здоров'я учнів. Його діяльність має комплексний характер і включає кілька взаємопов'язаних напрямів. По-перше, це профілактична робота, спрямована на попередження виникнення проблем з ментальним здоров'ям. Вона передбачає проведення тренінгів з розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктів. Важливим компонентом є також інформування учнів, батьків та педагогів про чинники, що впливають на ментальне здоров'я, та способи його збереження.

По-друге, це діагностична діяльність, яка дозволяє виявити учнів, що перебувають у групі ризику, оцінити рівень тривожності, стресу, емоційного благополуччя в окремих школярів та в учнівському колективі загалом. На основі

отриманих даних соціальний педагог планує подальшу роботу та за необхідності залучає інших фахівців (психолога, логопеда, медичних працівників).

По-третє, це консультативна робота з учнями, батьками та педагогічним колективом. Соціальний педагог допомагає учасникам освітнього процесу зрозуміти причини емоційних труднощів, знайти ресурси для їх подолання та за необхідності скеровує до спеціалістів більш вузького профілю.

Важливо зазначити, що ефективність соціально-педагогічної роботи значною мірою залежить від рівня психологічного благополуччя самого педагога. Як зазначає А. Краснокутська, в умовах дистанційного навчання педагоги стикаються з додатковими стресовими чинниками, що може негативно позначатися на їхній професійній діяльності та, відповідно, на якості підтримки учнів. Тому важливою складовою соціально-педагогічної роботи є також турбота про ментальне здоров'я самих педагогів (Краснокутська А., 2024).

Сучасні міжнародні дослідження пропонують ефективні моделі впровадження програм збереження ментального здоров'я в освітньому середовищі. Особливої уваги заслуговує підхід «Learning Together» (Вчимося разом), який був апробований у середніх школах Великої Британії.

У дослідженні (Сундарам, Ллойд-Хоулді, Міхалопулу та ін., 2024) представлено результати якісного аналізу доцільності та прийнятності впровадження програми «Learning Together for Mental Health». Автори наголошують, що ключовою особливістю цього підходу є його комплексність: він передбачає не окремі заходи, а системну трансформацію шкільного середовища, залучення всіх учасників освітнього процесу – учнів, учителів, адміністрації, батьків

Інше масштабне дослідження (Сундарам, Ллойд-Хоулді, Стерджес та ін., 2025) підтверджує ефективність цілісного (whole-school) підходу до покращення ментального здоров'я в закладах загальної середньої освіти. Програма включає такі компоненти, як: оцінка потреб школи, створення учнівських груп дії, впровадження відновних практик для вирішення конфліктів, розвиток соціально-емоційних навичок, а також залучення місцевих служб підтримки ментального здоров'я.

Результати цих досліджень є особливо цінними для українських закладів освіти, оскільки вони пропонують доказові моделі роботи, які можуть бути адаптовані до наших реалій з урахуванням специфіки воєнного стану та посттравматичних стресових розладів у значної частини учнів.

Окремим перспективним напрямом соціально-педагогічної роботи є впровадження програм соціально-емоційного навчання (Social-Emotional Learning – SEL). Ці програми спрямовані на розвиток в учнів п'яти ключових компетентностей: самосвідомості, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок взаємовідносин та відповідального прийняття рішень.

У дослідженні (Хантер-Малліс, Цін, Декер, 2024) оцінювалася ефективність дистанційного та очного викладання навчальної програми з соціально-емоційного навчання для учнів середньої школи. Результати показали, що обидва формати можуть бути ефективними за умови належного методичного забезпечення та підготовки педагогів. Це особливо актуально для українських реалій, де через безпекову ситуацію значна частина навчання досі відбувається дистанційно або в змішаному форматі.

Соціальний педагог може відігравати ключову роль у впровадженні SEL-програм: проводити тренінги для учнів, навчати педагогічних працівників методикам інтеграції соціально-емоційного навчання в освітній процес, консультивати батьків щодо підтримки цих навичок вдома.

Висновки. Проблема формування та збереження ментального здоров'я підлітків у закладах загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною в сучасних умовах. Соціальний педагог виступає ключовою фігурою в організації цієї роботи, яка має включати профілактичну, діагностичну та консультативну складові.

Вітчизняні дослідження (Вовкочин, Загородній, Ярославська, 2024; Краснокутська, 2024) та державні ініціативи (Всеукраїнська програма «Ти як?», 2026) створюють необхідне підґрунтя для розвитку системи підтримки ментального здоров'я в освітньому середовищі. Натомість міжнародний досвід, зокрема програми «Learning Together» (Сундарам та ін., 2024; Сундарам та ін., 2025) та соціально-емоційного навчання

(Хантер-Малліс, Цін, Декер, 2024), пропонує доказові моделі та інструменти, які можуть бути успішно адаптовані в українських школах.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та апробацію вітчизняних програм соціально-педагогічної підтримки ментального здоров'я учнів з урахуванням специфічних викликів, зумовлених воєнним станом, а також на підготовку соціальних педагогів до роботи в кризових умовах.

Курило Н. О.

ПРІОРИТЕТНІ ВЕКТОРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Сучасний розвиток суспільства супроводжується демографічними змінами, серед яких чільне місце посідає процес старіння населення. Зростання частки людей похилого віку є характерною тенденцією як для світової спільноти, так і для України, що створює необхідність переосмислення підходів до організації соціальної роботи, орієнтованої на задоволення потреб даної категорії населення. Умови соціально-економічної нестабільності, а також наслідки військових подій в Україні ускладнюють життєдіяльність осіб похилого віку, посилюючи їхню вразливість та залежність від соціальної підтримки.

Проблема соціальної роботи з людьми похилого віку набуває особливої значущості у зв'язку з тим, що дана категорія населення стикається з комплексом труднощів, які охоплюють матеріальну, медичну, психологічну та соціальну сфери. Серед них – погіршення стану здоров'я, зниження рівня доходів, соціальна ізоляція, втрата соціальних ролей, самотність, труднощі адаптації до змін у суспільстві. Ефективна соціальна робота здатна не лише компенсувати негативні наслідки процесів, але й сприяти активному довголіттю, збереженню соціальної активності та підвищенню якості життя осіб похилого віку.

У науковій літературі питання соціальної роботи з людьми похилого віку досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема, теоретичні засади соціальної роботи та соціального захисту населення висвітлюються у наукових працях І. Миговича, В. Поліщук, Л. Тютті та інших. Соціально-психологічні аспекти старіння та особливості підтримки осіб похилого віку розкрито у публікаціях Н. Кривоконь, О. Безпалько та інших дослідників. Разом із тим окремі аспекти проблеми, зокрема впровадження сучасних технологій соціальної роботи, удосконалення діяльності соціальних служб та адаптація міжнародного досвіду до українських умов, потребують подальшого вивчення.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення системи соціальної роботи з людьми похилого віку в умовах сучасних соціально-економічних викликів. Зростання чисельності осіб похилого віку, ускладнення їхніх потреб, а також обмеженість ресурсів соціальної сфери вимагають пошуку ефективного практичного інструментарію соціальної роботи. Значення набуває орієнтація на індивідуальні потреби клієнтів, впровадження інноваційних підходів, розвиток партнерської взаємодії між державними, громадськими та благодійними організаціями.

Розвиток соціальної роботи з людьми похилого віку в Україні здійснюється відповідно до державної соціальної політики, зокрема положень Стратегії активного довголіття, яка орієнтована на підтримку якості життя, збереження активності та інтеграцію даної категорії населення у суспільство. Така модель передбачає не лише надання матеріальної допомоги, а й створення умов для самореалізації та соціальної включеності.

Форми соціальної роботи визначаються, насамперед, організацією надання соціальних послуг. Вони можуть реалізовуватися у стаціонарних установах, закладах денного перебування або за місцем проживання людини. До таких установ належать територіальні центри соціального обслуговування, центри соціального захисту населення, медико-соціальні реабілітаційні центри, кризові служби, кожна з яких має свої особливості та спрямована на вирішення різних груп потреб (Савельчук І., 2015).

Надання соціальних послуг організовується на основі поетапного підходу, який передбачає оцінку потреб людини, визначення обсягу допомоги та індивідуальність роботи, що дозволяє уникнути формального підходу і забезпечити адресність підтримки, що особливо важливо у роботі з людьми похилого віку.

Практика соціальної роботи включає як традиційні, так і інноваційні напрями. До традиційних належать форми допомоги, спрямовані на матеріальне забезпечення, підтримку базових потреб і організацію повсякденного життя. Вони охоплюють пенсійне забезпечення, надання грошової допомоги, забезпечення продуктами харчування, медикаментами, предметами першої необхідності.

Інший напрям пов'язаний із соціально-психологічною підтримкою, яка реалізується через консультування, індивідуальну роботу та групові форми взаємодії. Використовуються різні види консультування – сімейне, індивідуальне, професійне, що дозволяє враховувати конкретні життєві ситуації. З метою розвитку комунікативних навичок, подолання емоційних труднощів і розширення кола спілкування застосовуються соціально-психологічні тренінги, які дозволяють посилити внутрішні ресурси людини.

Важливе місце займає організація дозвілля та культурно-освітньої діяльності. У сучасній практиці широко використовується форма «Університет третього віку», яка дозволяє людям похилого віку продовжувати навчання, розвивати нові інтереси та підтримувати інтелектуальну активність. Навчальний процес у таких програмах ґрунтується на активних методах – дискусіях, практичних заняттях, обговоренні життєвих ситуацій, що дозволяє залучити учасників до взаємодії та обміну досвідом.

Інший вектор становить соціальна робота в громаді, яка орієнтована на включення самих людей похилого віку та передбачає створення груп взаємодопомоги, залучення до волонтерської діяльності, використання їхнього життєвого та професійного досвіду у вирішенні проблем громади.

На практиці помітно, що ефективність соціальної роботи залежить від поєднання різних форм і напрямів. Використання

лише матеріальної підтримки не надає повноцінного вирішення проблем, тоді як залучення до активної діяльності, спілкування та самореалізації дозволяє підвищити рівень соціальної адаптації і психологічного комфорту.

Поряд із традиційними підходами у роботі з людьми похилого віку все частіше застосовуються форми діяльності, що спрямовані на підтримку активності та самостійності людини. Така зміна уваги пов'язана з переосмисленням ролі літніх людей у суспільстві: вони розглядаються як учасники соціального життя, які можуть впливати на власне середовище та залишатися включеними у взаємодію з іншими.

У межах соціально-психологічного напряму місце займають групові форми роботи: зустрічі, дискусійні клуби, тренінги, під час яких люди мають можливість спілкуватися, ділитися досвідом і відкрито говорити про власні переживання. Вони не потребують складної організації, але створюють відчуття присутності й взаємної підтримки, що для багатьох має важливе значення.

Освітні ініціативи також займають помітне місце у структурі соціальної роботи. Залучення до навчання допомагає підтримувати інтелектуальну активність і водночас змінює щоденний ритм життя. Формат «Університету третього віку» є показовим: заняття проходять у невимушеній атмосфері, теми підбираються з урахуванням інтересів учасників, а сам процес поєднує навчання і спілкування. У результаті люди не лише отримують нові знання, а й виходять за межі замкненого побутового простору.

Окремої уваги потребує організація дозвілля, яка має бути не формальною, а такою, що викликає інтерес і має особистісний сенс. Творчі заняття, спільні зустрічі, участь у культурних подіях дають змогу структурувати час і зменшують відчуття одноманітності, яке часто з'являється після завершення трудової діяльності.

Робота в громаді відкриває інші можливості, де участь у спільних ініціативах, взаємодопомога, залучення до локальних проєктів змінюють позицію людини: вона перестає бути лише отримувачем послуг і починає діяти разом з іншими. Зазначене особливо помітно у випадках, коли створюються невеликі

групи, де люди можуть підтримувати одне одного на рівні повсякденного спілкування (Порсева Х., 2003).

Волонтерська діяльність також є важливою, оскільки для частини людей похилого віку вона стає способом зберегти активність і відчуття власної значущості. Участь у допомозі іншим змінює фокус із власних труднощів на спільну справу, що впливає і на емоційний стан, і на рівень соціальної залученості.

Отже, пріоритетні вектори соціальної роботи з людьми похилого віку в Україні обумовлені поступовим відходом від суто моделі підтримки та необхідністю створення умов для активної участі, спілкування та самореалізації літніх людей.

Кухаренко О. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливої актуальності набуває проблема забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Упровадження інклюзивної освіти, закріплене у вітчизняному законодавстві та підтримане міжнародними освітніми стандартами, передбачає створення таких умов навчання, за яких кожна дитина має можливість максимально реалізувати власний потенціал незалежно від індивідуальних особливостей розвитку. У цьому контексті важливу роль відіграє система психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує підтримку дитини у процесі навчання, соціалізації та особистісного розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що кількість дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, постійно зростає. Це потребує від педагогів, психологів та інших фахівців створення ефективної системи підтримки таких учнів. Психолого-

педагогічний супровід спрямований на забезпечення комплексної допомоги дитині, врахування її індивідуальних особливостей розвитку, адаптацію до освітнього середовища, формування навчальної мотивації та соціальних навичок. Водночас практика функціонування інклюзивної освіти свідчить про наявність певних труднощів у реалізації супроводу: недостатню підготовленість педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, брак методичних матеріалів, необхідність налагодження міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами привертає значну увагу як українських, так і зарубіжних науковців. Теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти досліджували такі вчені, як В. Бондар, І. Єрмаков, В. Засенко, А. Колупасва, Л. Савчук, М. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун та інші. У їхніх працях розкрито сутність інклюзивного навчання, особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, а також роль педагогічної підтримки та психологічного супроводу. Значний внесок у розроблення питань психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями розвитку зробили також зарубіжні дослідники, які наголошують на необхідності комплексного підходу до підтримки таких учнів та співпраці педагогів, психологів, батьків і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

У науковій літературі останніх років психолого-педагогічний супровід дітей з ООП розглядається в межах кількох теоретичних підходів: системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, соціально-екологічного, ресурсного. Як зазначає Л. Колбіна, системний підхід дозволяє бачити супровід як упорядковану, цілеспрямовану діяльність міждисциплінарної команди, спрямовану на забезпечення цілісного розвитку дитини через поєднання діагностичних, корекційно-розвиткових, консультативних, профілактичних і моніторингових заходів (Колбіна Л., 2022).

Особистісно-орієнтований і соціально-екологічний підходи, на яких наголошує О. Власенко, зумовлюють трактування супроводу як довготривалого процесу, що враховує

індивідуальні освітні траєкторії дитини, її емоційні та соціальні потреби, а також взаємодію між шкільним, сімейним і ширшим соціальним середовищем (Власенко О., 2014).

І. Садова, досліджуючи організацію системи супроводу, підкреслює, що ефективне інклюзивне середовище у ЗЗСО можливе лише за умови цілісної моделі психолого-педагогічного супроводу, яка інтегрує діяльність вчителів, асистентів учителя, практичних психологів, соціальних педагогів, логопедів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та батьків (Садова І., 2023).

Водночас І. Ніколаеску й співавтори, аналізуючи зміст психолого-педагогічного супроводу, звертають увагу на недостатню узгодженість термінології, розмитість меж між «супроводом», «допомогою», «підтримкою» й «корекційною роботою» у сучасних дослідженнях, що ускладнює побудову єдиної теоретичної моделі (Ніколаеску І., 2022).

З огляду на це, психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗЗСО постає як багатомірна наукова проблема, в якій перетинаються щонайменше чотири групи питань:

- концептуально-термінологічні (сутність, структура, функції супроводу);
- організаційно-структурні (моделі, рівні, механізми управління й координації діяльності команди);
- методичні (технології, форми та засоби роботи з дитиною, класом, батьками);
- оцінювально-моніторингові (критерії результативності та якості супроводу).

У сучасних українських дослідженнях робляться спроби деталізувати структуру та зміст психолого-педагогічного супроводу. Н. Жук розглядає його як системно організований процес, що складається з діагностичного, корекційно-розвиткового, консультативного, профілактичного та реабілітаційного компонентів, акцентуючи, що кожен з них має бути інтегрований у повсякденне шкільне життя, а не реалізуватися епізодично. М. Шеремет, аналізуючи досвід українських шкіл, виділяє три ключові напрями роботи команди супроводу: забезпечення освітньої доступності (адаптація навчального матеріалу, середовища, режиму); підтримка

соціально-емоційного розвитку й формування позитивної «Я-концепції» дитини; партнерська взаємодія з родиною та місцевою громадою.

Науковці також розробляють моделі психолого-педагогічного супроводу на різних рівнях освіти. Хоч низка праць присвячена дошкільній освіті чи спеціальним закладам, їхні висновки екстраполюються й на загальну середню освіту. Так, Л. Зданевич зі співавторами, описуючи теоретико-методологічні засади супроводу дітей внутрішньо переміщених осіб, підкреслює, що ключовим є створення безпечного середовища, індивідуалізованих програм підтримки й узгодженої роботи фахівців, що у повній мірі стосується й ЗЗСО в умовах воєнного стану. У статті Т. Сака розкрито можливості диференційованого підходу до навчання учнів з ООП у контексті інклюзивного класу, що фактично виводить питання супроводу за межі спеціальних корекційних занять і переносить його в площину щоденної педагогічної практики вчителя-предметника.

Важливим напрямом наукових пошуків є конкретизація змісту та завдань психолого-педагогічного супроводу. І. Ніколаєску показує, що ефективний супровід має спрямовуватися не тільки на подолання порушень розвитку, а й на підтримку життєвої компетентності дитини, формування в неї навичок саморегуляції, комунікації, соціальної взаємодії, що зумовлює необхідність переорієнтації акцентів із «корекції дефекту» на розвиток сильних сторін і ресурсів. Л. Колбіна наголошує, що завдання супроводу включають: комплексне медико-психолого-педагогічне вивчення дитини; забезпечення індивідуалізованої освітньої траєкторії; моніторинг динаміки розвитку та освітніх досягнень; психологічну підтримку сім'ї; формування толерантного ставлення до дітей з ООП у шкільному колективі. Т. Каратаєва, аналізуючи «комплексну підтримку» дітей з ООП в інклюзивному просторі ЗЗСО, показує, що на практиці діяльність команди супроводу часто фрагментована. Різні фахівці працюють паралельно, без узгоджених цілей і загальної програми дій, що знижує ефективність допомоги. Л. Семенова, досліджуючи співпрацю фахівців команди супроводу, наголошує, що однією з ключових

проблем є нечіткий розподіл ролей та відповідальності між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, соціальним педагогом, логопедом та іншими спеціалістами, що часто призводить до дублювання функцій або, навпаки, до «випадіння» важливих напрямів роботи.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти у сучасних умовах постає як складна інтегральна наукова проблема, що перебуває на перетині загальної, спеціальної та соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, інклюзивної освіти, соціальної роботи та освітнього менеджменту. З одного боку, сформовано достатньо широкий теоретичний фундамент розуміння супроводу як системи комплексної допомоги дитині, яка передбачає діяльність міждисциплінарної команди, індивідуалізацію навчання, підтримку сім'ї та формування інклюзивної культури школи. З іншого боку, розбіжності у трактуванні понять, фрагментарність емпіричних досліджень, недостатня розробленість критеріїв результативності та моделей супроводу в умовах війни і цифрових трансформацій освіти засвідчують потребу в подальшому теоретичному й емпіричному осмисленні цього феномена.

Лакоза Ю. Г., Рень Л. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується політичними трансформаціями, воєнними викликами та глибокими соціальними зрушеннями, висуває нові вимоги до підготовки підростаючого покоління. Однією з ключових компетентностей, необхідних молодій людині для успішної самореалізації, стає лідерство – здатність впливати на інших, брати на себе відповідальність, ініціювати зміни та вести за собою. Особливої ваги це питання набуває в освітньому середовищі, де відбувається активне формування ціннісних

орієнтацій, громадянської позиції та життєвих пріоритетів молодій людині (Заушнікова М., Сковира О., Коханець А., 2022; Руда Н., 2014). Актуальність дослідження теоретичних засад розвитку лідерського потенціалу молоді зумовлена необхідністю створення ефективних соціально-психологічних умов для підготовки лідерів нової генерації, здатних відповідати на виклики часу.

Мета тез – узагальнити теоретичні підходи до розуміння лідерського потенціалу, виокремити його структурні компоненти та визначити провідні умови його розвитку у молодіжному середовищі.

Поняття «лідерський потенціал» є міждисциплінарним і активно розробляється в межах психології, соціології, педагогіки та менеджменту. У психологічній науці лідерство традиційно розуміють як суб'єктивну здатність, готовність та вміння впливати на групу, яка визнає авторитет і легітимність такого впливу. Водночас потенціал лідерства є сукупністю внутрішніх якостей, ресурсів і здібностей особистості, які за сприятливих умов можуть бути актуалізовані в лідерській поведінці. Дослідниця Н. Руда визначає лідерський потенціал як інтегральне особистісне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти (Руда Н., 2014). Це не статична характеристика, а динамічна система, яка розвивається під впливом навчання, виховання та соціального досвіду.

Теоретичне осмислення феномена лідерства у науці пройшло тривалу еволюцію. Як зазначають дослідники, найбільш поширеними є три основні підходи до вивчення лідерства. Перший пов'язаний із психоаналітичною традицією, яка акцентує увагу на несвідомих мотивах прагнення до влади, компенсаторних механізмах та внутрішніх конфліктах лідера (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм). Другий підхід – необіхевіоральний – зосереджується на аналізі поведінкових моделей ефективних лідерів, вивченні конкретних дій і стилів керівництва. Третій, типологічний підхід, ґрунтується на розробці різноманітних класифікацій лідерства залежно від особистісних рис, ситуаційних змінних або комбінації обох факторів (Заушнікова М., Сковира О., Коханець А., 2022; Руда

Н., 2014). Сучасні дослідження все частіше звертаються до інтегративних моделей, які враховують взаємодію особистісних якостей лідера, особливостей групи та ширшого соціального контексту.

Важливим теоретичним конструктом у контексті розвитку лідерського потенціалу молоді є поняття «лідерської обдарованості», запропоноване Е. Богардусом. Лідерська обдарованість розуміється як сукупність природних, соціальних та духовних характеристик, які дають змогу людині підкоряти своїй волі людські спільноти, вести їх за собою. Близьким за змістом є поняття «соціальної обдарованості», яка, на думку Є. Власової, передбачає соціальну орієнтованість (соціальний інтерес, відмову від егоїстичних цілей заради спільних) та розвинені здібності до соціального проектування й управління (Руда Н., 2014). Лідерська обдарованість може тривалий час залишатися в латентному стані, а її актуалізація відбувається завдяки певним ситуаційним викликам, кризам, можливостям проявити себе. Саме тому створення відповідного середовища є критично важливим для розвитку лідерського потенціалу молоді.

Аналіз наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних авторів дає змогу виокремити низку ключових рис людини з високим лідерським потенціалом. Дж. Кенджемі та К. Ковальські на основі дослідження діючих керівників вищої ланки виділили 21 якість успішного лідера, серед яких: здатність до екстраполяції (бачення майбутнього), стійкість у ситуації невизначеності, наполегливість, ініціативність, енергійність, здатність робити ставку на інших, сензитивність до потреб групи, гнучкість, стійкість до стресу, наявність чіткої мети та цілісність особистісного ідеалу (Ковальські К., Кенджемі Дж., 2000). Вітчизняний дослідник В. Татенко пропонує вісім критеріїв оцінки лідерства: прагнення вести за собою, мотивація першості, впливовість, зануреність у справу, компетентність і креативність, психологічна надійність, адекватна самооцінка та саморегуляція, а також здатність до самовдосконалення (Татенко В., 2004). Як бачимо, у різних підходах повторюються такі ключові характеристики, як

цілеспрямованість, впевненість у собі, здатність впливати на інших, емоційна стійкість та орієнтація на розвиток.

Емпіричні дослідження підтверджують, що лідерський потенціал має складну структуру та по-різному проявляється у студентської молоді. Так, у дослідженні, проведеному зі студентами 3–4 курсів гуманітарного факультету, було виявлено, що 48% досліджуваних мають високий рівень схильності до лідерства як соціально-особистісної компетенції. Ще 46% демонструють середній рівень, і лише 6% – низький. Це свідчить про те, що лідерський потенціал є досить поширеним явищем серед молоді, хоча ступінь його вираженості варіюється. За допомогою мультифакторного опитувальника лідерства (B. Bass, B. Avolio) було виявлено, що найбільш вираженими маркерами лідерського потенціалу у студентів є такі складові: «інтелектуальна стимуляція» – здатність заохочувати інших до творчого, креативного підходу у вирішенні завдань; «індивідуальний підхід» – орієнтація на врахування унікальності кожної особистості; та «вміння надихати» – здатність стимулювати інших до подолання перешкод задля досягнення спільної мети (Руда Н., 2014). Цікаво, що за шкалою «надання самостійності» статистично значущих відмінностей між групою лідерів та не-лідерів не виявлено, що може свідчити про певну суперечливість лідерської ролі: лідер не завжди схильний делегувати повноваження, особливо на ранніх етапах становлення.

Проблема розвитку лідерського потенціалу молоді не може бути вирішена без створення відповідних соціально-педагогічних умов. Дослідники однакові в тому, що лідерство не є виключно вродженою якістю – воно може і має розвиватися через цілеспрямовану систему виховних впливів. М. Заушнікова, О. Сковира та А. Коханець визначають низку ключових умов, необхідних для розвитку лідерського потенціалу студентського (курсантського) ядра колективу в закладі вищої освіти:

- 1) сповідування цінності лідерства в університетському середовищі, що передбачає розвиток лідерства-служіння як складової корпоративної культури;

- 2) спрямування суб'єктів соціально-виховної роботи на розвиток лідерського потенціалу студентського активу.
- 3) налагодження партнерської взаємодії між адміністрацією, викладачами та студентами (Заушнікова М., Сковира О., Коханець А., 2022). Важливо, щоб викладачі та куратори не лише передавали знання, але й виступали прикладом лідерської поведінки, створювали можливості для прояву ініціативи та самостійності.

Особливого значення набуває залучення молоді до діяльності органів студентського самоврядування, волонтерських проєктів, громадських організацій. Участь в управлінні всіма сторонами життя закладу освіти є одним із найефективніших шляхів розвитку в майбутніх фахівців ініціативи, відповідальності та організаторсько-управлінських якостей. Крім того, доведено, що існує сильний обернений кореляційний зв'язок між соціально-психологічним кліматом у групі та рівнем прояву лідерського потенціалу: чим сприятливіша атмосфера, тим більше молоді людей готові брати на себе лідерські функції.

Форми роботи з розвитку лідерського потенціалу мають бути активними та інтерактивними. Найбільш ефективними визнано тренінги лідерства, які дають змогу не лише отримати знання, але й відпрацювати практичні навички в безпечному середовищі. Тренінги мають бути спрямовані на формування зовнішніх поведінкових патернів та розвиток внутрішніх переконань, цінностей та ідентичності лідера. Окрім тренінгів, ефективними формами є квести (що сприяють згуртуванню команди та виявленню лідерів), дебати (що розвивають ораторські здібності та вміння аргументувати власну позицію), майстер-класи, ділові ігри, а також індивідуальна робота, спрямована на подолання внутрішніх бар'єрів (непевненості, страхів, низької самооцінки) (Заушнікова М., Сковира О., Коханець А., 2022).

Важливим аспектом є також стимулювання молоді до суспільно корисної діяльності через систему заохочень. Дослідниця Д. Бибик наголошує, що ефективне залучення

людини до будь-якої діяльності неможливе без апелювання до її мотиваційної сфери. Позитивне підкріплення – нагорода, успіх, схвалення, позитивна оцінка – стимулює молоду людину до відтворення лідерської поведінки в майбутньому. Водночас, як слушно зауважує Д. Волківська, розвиток лідерського потенціалу має відбуватися не стихійно, а через цілеспрямовану комплексну програму, яка враховує індивідуальні особливості учасників, рівень їхньої початкової підготовки та специфіку закладу освіти (Волківська Д., 2016).

Підсумовуючи теоретичний аналіз, можна зробити висновки, що лідерський потенціал молоді – це складне, багатовимірне особистісне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти. Він не є виключно вродженим, а формується та розвивається під впливом соціального середовища, виховання та самоосвіти. До ключових маркерів лідерського потенціалу належать: здатність до інтелектуальної стимуляції інших, індивідуальний підхід, вміння надихати та мотивувати, а також наполегливість, емоційна стійкість та адекватна самооцінка. Також ефективний розвиток лідерського потенціалу потребує створення спеціальних соціально-педагогічних умов: ціннісно-орієнтованого середовища, партнерської взаємодії між адміністрацією, викладачами та студентами, впровадження інтерактивних форм навчання (тренінгів, дебатів, квестів, ділових ігор), залучення молоді до реальної суспільно корисної діяльності (студентське самоврядування, волонтерство) та системи позитивного підкріплення лідерських ініціатив.

Лут Є. П.

ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ У РОБОТІ МОЛОДІЖНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ

В умовах сучасних трансформацій українського суспільства, зокрема децентралізації, цифровізації та воєнного стану, особливого значення набуває діяльність молодіжних центрів як інституцій, що забезпечують неформальну освіту,

сприяють розвитку громадянської активності, формуванню лідерських якостей та підтримці молодіжних ініціатив. Водночас ускладнення соціально-економічної ситуації, зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, підвищення рівня психоемоційного навантаження серед молоді зумовлюють появу нових викликів у роботі молодіжних центрів, що потребує їх системного аналізу.

Теоретичні засади молодіжної політики та особливості роботи з молоддю досліджували такі науковці, як О. Балакірєва, І. Бех, Н. Максимовська, О. Яременко, В. Павленко та ін. У їхніх працях розкрито питання соціалізації молоді, формування її ціннісних орієнтацій, розвитку молодіжної інфраструктури та участі молоді у суспільному житті (Бех І., 2018; Балакірєва О., 2020; Яременко О., 2019). Разом з тим, проблематика функціонування молодіжних центрів в умовах сучасних викликів потребує подальшого наукового осмислення.

Мета тез – проаналізувати основні проблеми та виклики у роботі молодіжних центрів в Україні.

Молодіжні центри в Україні функціонують відповідно до Закону України «Про основні засади молодіжної політики» (2021 р.) та виступають важливими суб'єктами її реалізації на місцевому рівні. Вони створюються органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями або у форматі партнерських ініціатив та спрямовані на забезпечення всебічного розвитку молоді, її залучення до активної громадської діяльності та підтримку соціально значущих проєктів.

Практика діяльності молодіжних центрів свідчить, що вони реалізують широкий спектр напрямів роботи, серед яких: неформальна освіта, розвиток лідерських компетентностей, підтримка молодіжних ініціатив, профілактика девіантної поведінки, волонтерська діяльність та кар'єрне консультування (Міністерство молоді та спорту України, 2023).

Аналіз діяльності молодіжних центрів в Україні, здійснений на основі наукових досліджень у сфері молодіжної політики (Балакірєва О., Яременко О., Максимовська Н.), а також аналітичних звітів Міністерства молоді та спорту

України, дозволяє виокремити низку ключових проблем, що суттєво впливають на ефективність їх функціонування:

- недостатній рівень фінансування, що обмежує можливості реалізації довгострокових програм, оновлення матеріально-технічної бази та впровадження інноваційних форм роботи;
- кадрові труднощі, які проявляються у дефіциті підготовлених фахівців, недостатньому рівні професійної компетентності, а також високій плинності кадрів;
- низький рівень залученості молоді, що може бути пов'язано з недостатньою поінформованістю про діяльність центрів або невідповідністю програм актуальним потребам молоді;
- обмеженість матеріально-технічного забезпечення, що ускладнює створення сучасного молодіжного простору;
- недостатня координація між суб'єктами молодіжної політики, що знижує ефективність реалізації програм.

Особливої актуальності набувають виклики, пов'язані з сучасними умовами розвитку українського суспільства. В умовах воєнного стану діяльність молодіжних центрів суттєво трансформується, оскільки вони змушені реагувати на нові соціальні запити та потреби молоді. Зокрема, зростає значення їх діяльності у напрямі підтримки внутрішньо переміщених осіб, організації психосоціальної допомоги та розвитку волонтерських ініціатив (ЮНІСЕФ, 2023).

На думку сучасних дослідників у сфері молодіжної політики та соціальної роботи Балакірева О., Максимовської Н., Павленко В., а також відповідно до аналітичних матеріалів міжнародних організацій (ЮНІСЕФ), до ключових викликів сучасності у діяльності молодіжних центрів належать:

- необхідність адаптації програм і заходів до потреб різних категорій молоді;
- впровадження цифрових технологій та онлайн-форм роботи;
- зростання потреби у наданні психологічної підтримки молоді;

- забезпечення безпечних умов функціонування центрів в умовах воєнних загроз.

Сучасною тенденцією розвитку молодіжних центрів є впровадження інноваційних підходів до роботи з молоддю, розвиток партнерських мереж та підвищення рівня професійної підготовки працівників (Павленко В., 2022). Водночас ефективність цих процесів залежить від системної підтримки з боку держави та місцевих громад.

Таким чином, молодіжні центри в Україні є важливими інституціями, що сприяють розвитку молоді та громадянського суспільства. Разом з тим їх діяльність супроводжується низкою проблем і викликів, які потребують комплексного вирішення. На нашу думку, підвищення ефективності роботи молодіжних центрів можливе за умови зміцнення ресурсного забезпечення, розвитку кадрового потенціалу, впровадження інноваційних підходів та активного залучення молоді до суспільного життя.

Маківчук О. М., Рень Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ МЕДИЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Медична діяльність за своєю природою є однією з найбільш стресогенних сфер людської праці. Постійна відповідальність за чужі життя, необхідність приймати рішення в умовах невизначеності та дефіциту часу, безпосередній контакт зі стражданням і смертю – все це формує специфічний стресовий профіль медичного персоналу, що суттєво відрізняється від картини в інших допоміжних професіях типу людина-людина. В умовах кризових ситуацій ці характеристики набувають якісно нових рис: звичні регуляторні механізми перевантажуються, ресурсна база виснажується значно швидше, ніж за нормальних умов, а специфіка вимог щодо рішень і дій виходить далеко за межі щоденної клінічної практики.

Для розуміння стресу медичних працівників принципово важливим є поняття кризової ситуації. У широкому сенсі кризова ситуація – це подія або стан, що різко порушує звичний

порядок речей і вимагає екстраординарних ресурсів для адаптації. У контексті охорони здоров'я до кризових відносять ситуації масових втрат, природних і техногенних катастроф, збройних конфліктів та пандемій. Попри відмінності у своїй природі, всі ці ситуації мають спільні ознаки: різке перевищення звичних можливостей системи охорони здоров'я, гострий ресурсний дефіцит (нестача персоналу, медикаментів, обладнання, засобів захисту), необхідність постійно зіштовхуватися зі смертями і тяжкими ушкодженнями та невизначеність щодо тривалості і масштабів кризи. Усі ці фактори перетворюють і без того напружену медичну роботу на надзвичайно інтенсивний психологічний досвід (Теренда Н., Куделя Ю., Слободян Н., Романюк Л., 2025).

Дослідження стресу медичних працівників отримали потужний імпульс під час пандемії COVID-19, яка стала своєрідним глобальним «стрес-тестом» для систем охорони здоров'я. За даними систематичного огляду та метааналізу, проведеного Н. Шель зі співавторами на основі практичних досліджень, під час пандемії від 23 до 44% медичних працівників різних країн демонстрували клінічно значущі рівні тривоги, депресії та безсоння. Особливо вразливими виявились медичні сестри і молодший медичний персонал, що перебували в найбільш безпосередньому і тривалому контакті з тяжкохворими пацієнтами. Ці дані вказують на системний, а не індивідуальний характер проблеми: мова йде не про «слабких» людей, а про умови, що перевищують ресурси будь-якої людини (Шель Н., 2025).

Центральним конструктом у дослідженнях стресу медичних працівників є синдром емоційного вигорання. К. Маслач та С. Джексон детально описали його у 1981 р. як специфічну відповідь на хронічний міжособистісний стрес на робочому місці. Синдром включає три взаємопов'язані компоненти:

– емоційне виснаження: відчуття повного емоційного спустошення, коли людина більше не може «вкласти себе» у роботу і контакт з іншими людьми;

– деперсоналізація або цинізм: дистанціювання від пацієнтів, ставлення до них як до «випадків» або «номерів» у черзі, а не як до живих людей, яким боляче;

– редукція особистих досягнень: відчуття власної некомпетентності, переконаність у марності власних зусиль, зниження задоволення від роботи (Карамушка Л., 2004).

В умовах кризи всі три компоненти можуть розвиватися стрімко – за тижні, а не місяці. ВООЗ у 2019 р. включила синдром вигорання до Міжнародної класифікації хвороб як самостійне професійне явище, що само по собі свідчить про масштаб проблеми (Русанов В., 2024). К. Маслач та М. Лейтер у подальших роботах суттєво розширили концепцію вигорання, вийшовши за межі індивідуально-психологічного виміру. Вони переконливо показали, що вигорання є не стільки особистісною слабкістю, скільки ознакою неузгодженості між людиною та умовами її праці – у сферах навантаження, контролю, визнання, стосунків у колективі, справедливості та відповідності цінностей. Цей погляд принципово важливий для розуміння стресу в умовах кризи, адже він пояснює, чому навіть досвідчені та мотивовані медичні працівники вигорають, коли умови їхньої праці стають нестерпними (Гриневич Л., 2021).

Окрім класичного вигорання, для медичних працівників, що систематично стикаються з тяжкою травмою пацієнтів, характерний феномен вторинної травматизації – психологічної шкоди, що виникає внаслідок регулярного зіштовхування з чужим травматичним досвідом. Ч. Фіглі описав «втому від співчуття» як ціну, яку платять ті, хто допомагає травмованим людям: емоційний резонанс із чужим болем поступово виснажує здатність до емпатії і залишає свій відбиток у вигляді симптомів, схожих на ПТСР, – нав'язливих образів страждань пацієнтів, уникання нагадувань про тяжкі випадки, гіперзбудження та порушень сну. На відміну від вигорання, що розвивається поступово, вторинна травматизація може виникати гостро – після однієї особливо тяжкої клінічної ситуації (Романенко Є., 2022).

Джерела стресу у медичних працівників у кризових ситуаціях можна структурувати за кількома рівнями. На організаційному рівні провідними стресорами є

перевантаженість при дефіциті персоналу, нестача ресурсів і засобів захисту, невизначеність протоколів дій у нових умовах, а також безпосередня загроза власному здоров'ю і безпеці. На міжособистісному рівні – складні взаємодії з родичами пацієнтів у стані гострого горя, конфлікти у команді через підвищену напруженість і втому, необхідність повідомляти погані новини у великих кількостях. На індивідуально-психологічному рівні – моральні дилеми у ситуаціях нестачі ресурсів, страх власної некомпетентності, почуття провини і безсилля перед обличчям масових втрат (**Error! Reference source not found.**, 2022).

Окремого розгляду заслуговує феномен моральної травми у медичних працівників. Моральна травма виникає тоді, коли людина стає свідком або учасником подій, що суперечать її глибинним моральним переконанням, і не може цьому запобігти або змінити ситуацію. В умовах кризи медичні працівники нерідко опиняються перед ситуаціями, коли ресурсний дефіцит змушує їх приймати рішення, що суперечать принципам медичної деонтології: обирати, кому надавати допомогу першочергово при масових жертвах, відмовляти в реанімаційних заходах через брак обладнання. Ці ситуації залишають глибокий психологічний слід навіть у найдосвідченіших і найстійкіших фахівців. Б. Лазоренко наголошує, що психологічне здоров'я медичних працівників, поряд із подоланням стресу, передбачає здатність зберігати ціннісну цілісність навіть в умовах, де це надзвичайно складно. Моральна травма є прямим наслідком руйнування цієї цілісності (Лазоренко Б., 2020).

Суттєві відмінності у структурі стресу спостерігаються між різними категоріями медичного персоналу. Лікарі та медичні сестри, попри спільні умови роботи, мають різні рольові вимоги і, відповідно, різні профілі стресу. Лікарі частіше стикаються з відповідальністю за прийняття рішень, морально складними дилемами та адміністративним тиском. Медичні сестри – з фізичним навантаженням, безпосереднім тривалим доглядом у найбільш критичні моменти та емоційним виснаженням від «невидимої» роботи, яка рідко отримує публічне визнання. Дослідження демонструють загалом вищі показники вигорання у медичних сестер, що відображає не їхню

«менш стійку» особистість, а об'єктивно більш несприятливі умови праці (Шульгай А., Федчишин Н., Шульгай О., 2022).

Медичні працівники використовують специфічний арсенал копінг-стратегій, частково зумовлений їхньою фаховою підготовкою. Емоційне дистанціювання – «клінічна відстороненість», здатність зберігати ділову зосередженість у ситуаціях тяжкого страждання, – є прийомом, якого навчають ще під час підготовки у медичних закладах, і він відіграє важливу захисну функцію. Однак у перевантаженому вигляді ця стратегія переходить у деперсоналізацію – вже не захисний бар'єр, а симптом вигорання. Ця тонка, але принципова межа є одним із ключових предметів уваги у роботі з медичним персоналом (**Error! Reference source not found.** 2022).

Серед захисних чинників, що знижують ризик стресових розладів у медичних працівників, дослідники виокремлюють кілька ключових. Колегіальна підтримка і безпечний простір для обговорення складних клінічних ситуацій є одним із найефективніших доступних ресурсів. О. Стельмах, аналізуючи психологію тривоги і страху, підкреслюють значення соціальної злагожденості у протистоянні екстремальним навантаженням: ізоляція є одним із найсильніших підсилювачів стресу (**Error! Reference source not found.** 2022). Сенс і смисл роботи – відчуття, що те, що робиш, важливе і результативне, – також є потужним буфером проти вигорання. Л. Кондратенко звертає увагу на те, що в умовах хронічного стресу здатність знаходити або конструювати сенс у власній діяльності є однією з найбільш ефективних психологічних стратегій (**Error! Reference source not found.**2021).

У. Вест зі співавторами, аналізуючи доказову базу програм з попередження вигорання у лікарів, встановили, що найвищу ефективність демонструє поєднання індивідуальних інтервенцій (навчання стратегіям саморегуляції, майндфулнес, рефлексивна практика) з організаційними змінами – оптимізацією графіків, підтримкою лідерства та культурою, де вигорання не табуоване, а обговорюється відкрито. Цей висновок суттєво розширює традиційну «медикалізуючу» логіку, яка вбачає у виснаженому медику проблему в його особистості, – і

переносить акцент на відповідальність системи (**Error! Reference source not found.** 2022).

В українській психологічній науці проблема стресу медичних працівників залишається порівняно менш дослідженою, ніж стрес у військових або педагогів. Водночас умови українського воєнного часу надали цій проблемі додаткової гостроти: медичні працівники, що надають допомогу пораненим і травмованим цивільним, функціонують в умовах подвійного стресу – власного страху і небезпеки та безперервного потоку тяжких пацієнтів. Це вимагає не лише адаптації зарубіжних підходів до підтримки медичного персоналу, але й розробки власних, що враховують специфіку культурного і соціального контексту.

Підсумовуючи, зазначимо, медичні працівники в умовах кризових ситуацій є групою підвищеного ризику щодо розвитку стресових розладів – вигорання, вторинної травматизації та моральної травми. Характер і вираженість стресу суттєво різняться між категоріями персоналу та типами кризових ситуацій. Ефективне подолання стресу потребує як індивідуальних психологічних ресурсів і навичок, так і системної організаційної підтримки.

Мироненко В. В.

ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

У сучасному українському суспільстві та освіті постала актуальна проблема формування громадянської ідентичності дітей і молоді. Для України ця проблема має особливе значення. В умовах війни, боротьби за незалежність і територіальну цілісність формується нове розуміння громадянства – не лише як юридичного статусу, а як активної позиції, патріотизму, поваги до прав людини та участі в суспільному житті. Саме громадянська ідентичність сприяє єдності народу, зміцненню державності та розвитку демократичного суспільства.

Актуальність формування громадянської ідентичності також пов'язана з необхідністю виховання відповідальних і свідомих громадян, розвитком демократичної культури та правової свідомості, протидією дезінформації, маніпуляціям і соціальній апатії, формуванням критичного мислення, збереженням національної культури, мови та історичної пам'яті, підготовкою молоді до активної участі у громадському й політичному житті.

Для розуміння сутності процесу формування громадянської ідентичності особистості важливим є дефініційний аналіз окресленої проблеми. Термін «ідентичність» походить від латинського *identitas* – тотожність. Українська дослідниця І. Червінська зазначає, що він є похідним від займенника *idem, eadem* – «той самий», тобто «*identitas*», означає «те ж саме», «тотожність» (Червінська І., 2020).

Введення до наукового дискурсу дефініції «ідентичність» пов'язують з іменами Е. Еріксона (Erikson E., 1995) та Е. Фромма (Фромм Е., 1976). Безпосередньо у площині психології це поняття вжив 1928 року З. Фройд у праці «Масова психологія і аналіз людського Я» (1928), використавши термін «ідентифікація» (ототожнення), який характеризував первинний прояв емоційного зв'язку з іншим собою. Він характеризував ідентифікацію як несвідомий процес наслідування; як найперший прояв емоційної прив'язаності дитини до матері, емоційне злиття з нею; спосіб захисту особистості від тиску інстинктів; через ототожнення дитиною себе з батьками чи іншим авторитетом та, відповідно, інтеріоризацію їх моральних норм, цінностей, зразків поведінки (Фройд З., 2021).

У психології та соціології ідентичність визначається як усвідомлення людиною власної самототожності, належності до певних соціальних груп і спільнот. Науковці трактують ідентичність як результат самоідентифікації особистості; систему уявлень людини про себе; механізм інтеграції індивіда в соціум (Червінська І., 2020).

Другим складником поняття «громадянська ідентичність» є термін «громадянськість». Громадянськість – це морально-правова характеристика особистості, що виявляється у свідомому ставленні до держави, суспільства, законів,

громадянських прав і обов'язків. Вона включає патріотизм, соціальну відповідальність, активну громадянську позицію, правову культуру, демократичні цінності.

А відтак, можемо констатувати, що громадянська ідентичність особистості – це усвідомлення людиною своєї належності до певної держави, громадянської спільноти, системи суспільних цінностей і норм, а також готовність реалізовувати права та виконувати обов'язки громадянина. Вона відображає ступінь ототожнення особистості з політичною нацією, державою, суспільством та їхніми інститутами.

Існують різні наукові підходи до трактування громадянської ідентичності. З точки зору соціологічного підходу, громадянська ідентичність розглядається як форма належності до громадянської спільноти та інтеграції в суспільство. Психологічний підхід акцентує увагу на внутрішньому переживанні людиною своєї громадянської належності, емоційній прив'язаності до держави й суспільства. У контексті політологічного підходу громадянська ідентичність визначається через участь особистості в політичному житті, підтримку демократичних цінностей та легітимність держави. Педагогічний підхід пов'язує формування громадянської ідентичності з вихованням громадянина, розвитком патріотизму, громадянської компетентності та соціальної активності.

У сучасних гуманітарних науках громадянська ідентичність розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує:

- правовий аспект (усвідомлення прав і обов'язків);
- політичний аспект (участь у суспільно-політичному житті);
- соціокультурний аспект (поділення спільних цінностей, традицій, символів);
- психологічний аспект (почуття належності, відповідальності, патріотизму).

Громадянська ідентичність формується через соціалізацію, освіту і виховання, участь особистості у громадському житті, її політичний досвід, культурно-історичну пам'ять і взаємодію з державними інститутами. Вона є результатом поєднання

особистісного самосприйняття та суспільного визнання людини як громадянина.

До структури громадянської ідентичності належать: когнітивний компонент – знання про державу, суспільство, права та обов'язки; ціннісно-мотиваційний компонент – громадянські цінності, переконання, патріотизм; емоційний компонент – почуття належності та відповідальності; поведінковий компонент – реальна громадянська активність і участь у суспільному житті (Толочко С., 2023).

У сучасних умовах громадянська ідентичність формується під впливом глобалізації, цифрового інформаційного середовища, політичних трансформацій, національних і культурних процесів, воєнних та соціальних викликів. Для України проблема громадянської ідентичності має особливе значення у контексті державотворення, консолідації суспільства та захисту національного суверенітету. В умовах нинішньої російсько-української війни особливої актуальності набувають питання формування та виявлення громадянської ідентичності особистості в сучасній Україні. Актуалізується необхідність виховання свідомо активних громадян з демократичними цінностями та настановами у власній поведінці, розвиненим почуттям відповідальності за долю країни, що має забезпечити в майбутньому стійкість України та збереження її як демократичної держави (Толочко С., 2023).

Важливу роль у формуванні громадянської ідентичності відіграють сім'я, освіта, засоби масової інформації, громадські організації та соціальне середовище. Особливо значущою є система освіти, адже саме вона формує цінності, критичне мислення, повагу до закону та почуття відповідальності перед суспільством.

Отже, громадянська ідентичність особистості є важливою складовою соціальної та національної самосвідомості людини. Вона відображає рівень інтеграції особистості в суспільство, її готовність до виконання громадянських обов'язків, участі в демократичних процесах і відповідальності за розвиток держави. Дефініційний аналіз поняття дозволяє розглядати громадянську ідентичність як багатовимірний феномен, що

поєднує правові, політичні, соціокультурні та психологічні характеристики особистості.

Формування громадянської ідентичності особистості є необхідною умовою розвитку сильної, демократичної та незалежної держави. Від рівня громадянської свідомості людей залежить стабільність суспільства, його згуртованість і здатність долати сучасні виклики.

Михайленко О. В.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний світ, розвиваючись в умовах глобалізації, переживає системні енергетичні, фінансові, соціокультурні кризи. Все це, посилюючи протиріччя в загальному розвитку, призводить до пошуку нових сенсів в організації соціальних моделей держав, що підвищує увагу до людського ресурсу. До кінця двадцятого століття в Україні, як у всьому світі, сформувалася стійка позитивна думка суспільства щодо необхідності створення умов для активної інтеграції людей з особливими потребами до суспільного життя.

Необхідність соціальної, культурної та освітньої інклюзії осіб з особливими потребами підкреслюється в роботах багатьох науковців (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Ратушняк, О. Таранченко, О. Савчук та ін).

Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої політики нашої держави є розвиток інфраструктури та організаційно-економічних механізмів, які можуть забезпечити стійку доступність освітніх послуг у різноманітних освітніх установах дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти.

Вітчизняні дослідники (Л. Коваль, Н. Компанець, А. Кошель, І. Кузава, І. Лавренко, І. Лутченко, Н. Софій та ін.) активно розробляли науково-методичні підходи до забезпечення ефективної освітньої інклюзії дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку.

Вважаємо, що дошкільна освіта є оптимальною для залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до середовища нормотипових однолітків, оскільки в цей час легше і швидше формується сприйняття різних індивідуальних проявів. Зокрема, діти набагато швидше, аніж дорослі, перестають розрізняти відмінності між людьми. У цей період у вихованців формуються передумови для подальшого навчання у школі, вони активно оволодівають культурними навичками та компетенціями тощо (Тулашвілі Ю., 2019).

Конструктивною для нас є позиція С. Кулачківської щодо суттєвої особливості дошкільного періоду дитинства, що полягає в забезпеченні загального розвитку дитини і слугує базою для набуття нею в подальшому спеціальних знань, умінь і навичок у засвоєнні різних видів діяльності (Кулачківська С., 1996).

Практика засвідчує, що для дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями інклюзивна освіта сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожного, упевненості у собі та майбутньому, можливості разом із нормотиповими однолітками змінювати суспільну думку щодо такого спільного навчання (Кузава І., 2023).

Заклади дошкільної освіти (ЗДО), що реалізують інклюзивну освіту, спрямовані на принципово нові освітні результати.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що найсприятливішим віковим періодом для впровадження інклюзивної освіти є дошкільне дитинство, оскільки у дітей цього віку немає жодних упереджень стосовно своїх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, що дозволяє їм легко налагоджувати контакти з ними. На думку дослідників, період дошкільного дитинства також є сприятливим для інтеграції дітей означеної категорії, що пов'язується із здатністю дошкільників спокійніше прийняти однолітка з особливостями розвитку, менше акцентувати увагу на його дефекті, а можливо, і взагалі його не помічати (Мацук Л., 2020).

Основна мета інклюзивних ЗДО – надати всім дітям можливість повноцінного суспільного життя, активної участі у

житті і діяльності дитячого колективу, тим самим надати можливість взаємодії та турботи дітей один щодо одного як членів суспільства.

Пріоритетними завданнями ЗДО, які реалізують інклюзивну освіту, є

- створення освітнього середовища, яке сприятиме повноцінному розвитку кожної дитини;

- створення умов для формування базових навичок, які надалі стануть основою для успішного навчання в закладі загальної середньої освіти. Для дітей з ООП цей етап особливо важливий, оскільки саме у дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток когнітивної, емоційної та соціальної сфер;

- своєчасне надання необхідної допомоги дитині з ООП та її сім'ї в період раннього та дошкільного дитинства, що забезпечить корекцію основних недоліків у розвитку дитини на момент початку навчання та підготувати її до навчання у закладі загальної середньої освіти;

- створення комфортного безпечного простору для всіх суб'єктів освітнього процесу;

- розвиток толерантного співтовариства як у середовищі дорослих, так й самих дітей. Для нормотипових дітей дошкільного віку, які перебувають у одній групі з дітьми з ООП, така форма навчання дозволить розвинути емпатію, повагу до всіх членів суспільства, бажання допомагати. Все це сприятиме формуванню у нормотипових дітей необхідних соціальних вмінь та навичок, що є вкрай необхідними для подальшого соціального розвитку.

- створення в освітній організації такої педагогічної системи, яка буде орієнтована на потреби дитини та її сім'ї. «Не дитина «вписується» в існуючу систему освіти, але сама система освіти гнучко враховує пріоритети та можливості різних дітей, організуючи їх в єдине співтовариство» (Компанець Н., 2018);

- організація освітнього процесу шляхом створення команди фахівців, що здійснює психолого-педагогічний супровід дітей з ООП.

Одним із ключових завдань інклюзивної дошкільної освіти є соціальна адаптація дітей із ООП. Саме у закладі дошкільної освіти у них з'являється можливість взаємодіяти з

однолітками, що сприяє формуванню комунікативних навичок, умінню працювати в колективі та подоланні соціальних бар'єрів. Для успішної адаптації важливо створити безпечне та сприятливе освітнє середовище, в якому діти будуть почуватися впевнено та комфортно.

Інклюзивна освіта, незважаючи на свою важливість та необхідність, стикається з низкою проблем та викликів, які уповільнюють її впровадження у закладах дошкільної освіти.

Однією з основних технічних та організаційних проблем є недолік спеціалізованого обладнання та матеріалів, необхідних для роботи з дітьми із ООП. Зокрема, велика кількість ЗДО не обладнані корекційно-розвивальними посібниками, адаптованими меблями та мультимедійними засобами, що ускладнює створення комфортного освітнього середовища. Додатковою перешкодою є обмеженість фінансування інклюзивних програм, яка знижує можливості оновлення матеріально-технічної бази та залучення кваліфікованих фахівців.

Однією з важливих умов реалізації інклюзивної освіти виступає підготовка педагогічних працівників у сфері отримання необхідних знань та досвіду виховання та навчання дітей із ООП. Психолого-педагогічна підготовленість вихователів ЗДО розглядається як особлива професійна компетентність, що формується у процесі безпосередньої практики спілкування та спільної діяльності з дітьми, які мають особливі освітні потреби (Вознюк О., 2016).

Поряд із цим зазначається, що тільки поєднання матеріально-технічного, програмного, методичного та кадрового забезпечення гарантує повноцінну, добре організовану, дієву систему комплексної освіти дітей з ООП.

Однією зі складнощів у реалізації інклюзивної освіти виступає відсутність готовності батьків, чиї діти відвідують звичайні ЗДО, приймати умови провадження інклюзії в дошкільному освітньому закладі, оскільки мають занепокоєння, що модифіковані освітні програми стануть для їхніх дітей занадто спрощеними, не цікавими, що може вплинути на мотивацію нормотипових дітей відвідувати освітній заклад. Крім того, саме батькам належить пояснювати своїм дітям як

саме треба поводитися, спілкуватися, взаємодіяти з дітьми з ООП.

Батьків хвилює питання присутності в групі дітей, які потребують особливої підтримки, багато мам та тат вважають, що це може негативно позначитися на розвитку та характері їхнього малюка. Самі нормотипові діти не завжди позитивно ставляться до однолітків з обмеженими можливостями здоров'я, шкодують їх, не знають, як із ними спілкуватися, а іноді й виявляють зневагу.

Соціальні бар'єри відіграють значну роль у процесі впровадження інклюзивної освіти в ЗДО. Діти з ООП стикаються із проблемами соціальної адаптації у загальних групах через брак навичок комунікації та підтримки з боку однолітків. Важливо, що успішне впровадження інклюзії неможливо без активної ролі суспільства у підтримці цього процесу. Формування толерантного ставлення до дітей із особливостями розвитку має починатися з виховання поваги та розуміння відмінностей як серед дітей, так і серед дорослих.

Перспективи розвитку інклюзивної дошкільної освіти в Україні пов'язані з необхідністю створення комплексної системи, що забезпечує всебічну підтримку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Одним із ключових напрямків є розвиток міжвідомчої взаємодії між системою освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Це дозволить ефективно визначати потреби дітей, розробляти індивідуальні освітні маршрути та забезпечувати їх реалізацію з урахуванням медичних та соціальних аспектів.

Мищенко К. М.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ
З УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ**

Упровадження інклюзивної моделі навчання в закладах загальної середньої освіти України потребує переосмислення, а

особливо – ролі педагогічних працівників, зокрема асистента вчителя. У середній школі (5–9 класи) цей процес набуває специфічних рис, зумовлених переходом учнів від одного вчителя до кабінетної системи та великої кількості предметів. Особливої уваги потребує діяльність асистента вчителя в контексті соціально-психологічної адаптації підлітків із особливими освітніми потребами (ООП) та забезпечення наступності між початковою та середньою ланками освіти. Асистент вчителя в цьому процесі виступає ключовою фігурою, яка забезпечує змістовну та організаційну підтримку інклюзивного процесу.

Однією з ключових особливостей роботи асистента вчителя в середній школі є необхідність координації діяльності з багатьма вчителями-предметниками. На відміну від початкової школи, де основна комунікація відбувається з одним педагогом, у середній ланці асистент стає «містком» між учнем та предметною системою навчання. Це вимагає від асистента вчителя не лише знання психофізіологічних особливостей дитини, а й розуміння специфіки викладання різних дисциплін (математики, історії, біології тощо) для ефективної адаптації та модифікації навчальних матеріалів. Оскільки кожен вчитель-предметник має власну методику викладання, асистент стає головним носієм інформації про індивідуальні особливості дитини, її сильні сторони та бар'єри у навчанні. Важливою функцією асистента є допомога вчителю у виборі дієвих інструментів оцінювання, які б відповідали вимогам нової української школи (НУШ) та водночас враховували рівень підтримки, визначений в індивідуальному плані розвитку (ІПР).

Пріоритетним завданням асистента вчителя в цей період є не пряма допомога у виконанні завдань, а формування в учня навичок самостійності та самозарядності. У підлітковому віці надмірна опіка з боку дорослого може стати бар'єром для соціалізації (Колупаєва А., 2018). Тому асистент має застосовувати стратегії поступового зменшення підтримки, стимулюючи дитину до взаємодії з однолітками та самостійного пошуку рішень. Також особливу увагу асистент має приділяти процесу модифікації завдань для діагностичних робіт. У середній школі оцінювання здійснюється за чотирма групами

результатів, що вимагає від асистента глибокого розуміння того, як адаптувати складні теоретичні питання у доступну для учня форму, не втрачаючи при цьому наукової суті предмета. Це потребує не лише педагогічної майстерності, а й високого рівня цифрової грамотності для створення інтерактивних та візуалізованих матеріалів.

Окрім цього, важливим аспектом діяльності асистента вчителя є сприяння інклюзивній культурі в учнівському колективі. У підлітковому віці питання прийняття та приналежності до групи є домінуючими. Асистент вчителя має працювати за моделлю «невидимої підтримки», де його присутність у класі сприймається як ресурс для всіх учнів, а не як індивідуальний супровід конкретної дитини. Це дозволяє уникнути соціальної ізоляції учня з ООП та сприяє розвитку емпатії у всього класу.

На основі аналізу практики в інклюзивній освіті можна стверджувати, що ефективність роботи асистента вчителя в середній школі залежить від впровадження моделей спільного викладання (co-teaching). Найбільш дієвими для підліткового віку є моделі «один викладає, один допомагає» та «паралельне навчання», де асистент працює не лише з дитиною з ООП, а й з усім класом, нівелюючи стигматизацію та сприяючи формуванню інклюзивного клімату.

У практичній діяльності асистента вчителя середньої школи особливе місце посідає робота з родинами. Співпраця з батьками підлітка потребує делікатності та переходу від формального звітування до партнерської взаємодії. Асистент допомагає батькам зрозуміти динаміку успішності дитини в умовах багатопредметного навчання, що є критично важливим для збереження мотивації учня.

Отже, особливості роботи асистента вчителя в середній школі полягають у переході від супроводу дитини до супроводу освітнього процесу в цілому. Основними векторами діяльності стають методична підтримка вчителів-предметників, адаптація складного навчального контенту та акцент на соціальній інтеграції підлітка в учнівський колектив. Успіх інклюзії в середній ланці освіти можливий лише за умови перетворення

асистента з «опікуна» на активного модератора інклюзивного середовища.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що успішна робота асистента вчителя в середній школі базується на трьох складових: партнерстві з вчителями-предметниками, володінні методиками адаптації навчального контенту та акценті на соціалізації підлітка. Основний результат діяльності асистента полягає не у відмітках у журналі, а у зростанні рівня автономності учня та його успішній інтеграції в соціальне середовище закладу освіти.

Таким чином, асистент вчителя є не просто супроводжуючою особою, а агентом змін, який трансформує традиційну школу в простір рівних можливостей, де кожна дитина, незалежно від її нозології, має шанс на успішну самореалізацію.

Міненко В. Г.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Формування національно-патріотичної свідомості учнівської молоді є одним із ключових завдань сучасної освіти, особливо в умовах соціально-політичних змін, глобалізації та зовнішніх загроз, зокрема збройної агресії проти України. Ця свідомість являє собою багатогранний феномен, що охоплює систему цінностей, переконань, емоційних налаштувань та моделей поведінки, спрямованих на усвідомлення своєї приналежності до українського народу, шанування його історії, культури, мови, а також готовність діяти в інтересах держави.

Національно-патріотичне виховання спрямоване на формування свідомого патріотизму, а також розвиток таких якостей і рис особистості, які відображають її готовність захищати національні інтереси й активно сприяти побудові Української держави, підносячи її до рівня світових стандартів. Завдяки цьому процесу учні, черпаючи знання з досвіду різних поколінь, мають можливість максимально розкрити свої

природні здібності, сформувати національне мислення, характер і світогляд. Крім того, національно-патріотичне виховання сприяє розвитку почуття патріотизму, громадянської свідомості та особистої відповідальності.

Основною метою національно-патріотичного виховання є формування самодостатнього громадянина-патріота України, який водночас є гуманістом і прихильником демократичних цінностей. Така особистість повинна бути готовою до виконання своїх громадянських та конституційних обов'язків, зберігати та примножувати духовну та культурну спадщину українського народу, а також сприяти поширенню високих стандартів культури міжособистісних взаємин. Національно-патріотичне виховання відіграє ключову роль у консолідації українського народу, зміцненні соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства та держави, стимулюючи їхнє прогресивне зростання (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в Україні: Наказ МОН України, 2019).

Особливість процесу виховання національно-патріотичної свідомості полягає у врахуванні вікових, психологічних та соціокультурних аспектів формування особистості. У підлітковому та юнацькому віці активно розвивається ідентичність, закладаються основи ціннісних орієнтацій і світоглядних переконань. Саме в цей період молодь є найбільш вразливою до впливів освітнього середовища, соціальних інститутів, засобів масової комунікації та найближчого оточення. Таким чином, ефективність виховання національно-патріотичної свідомості значною мірою залежить від скоординованості дій родини, школи, громадянського суспільства та державних інститутів (Грищенко С., Ілішова О., Єфімов Д., Макогончук В., 2022).

Однією з ключових особливостей цього процесу є його всеосяжний і інтегративний характер, обумовлений гармонійним поєднанням трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового. Когнітивний аспект фокусується на засвоєнні знань, які охоплюють багатогранні аспекти історії України, розвиток її державного устрою, багатовікову культурну спадщину,

значення та роль національних символів, а також досягнення та внески видатних діячів у різних галузях. Емоційно-ціннісний компонент сприяє формуванню глибоких почуттів національної ідентичності, що виявляється в гордості за свою країну, шанобливому ставленні до традицій предків, а також у співпереживанні й солідарності зі співвітчизниками, особливо в умовах соціальних, економічних чи політичних викликів. У свою чергу, поведінковий компонент реалізується через практичні дії та вчинки, які проявляються у готовності брати активну участь у громадянському житті, долучатися до волонтерських ініціатив, виявляти відповідальність за суспільний добробут і захищати національні інтереси. Таким чином, ці три складові створюють фундамент для комплексного і гармонійного розвитку громадянської свідомості та активної соціальної позиції.

Одним із ключових чинників у формуванні національно-патріотичної свідомості є зростаюча роль освітнього середовища як простору для соціалізації. Сучасна школа стає не лише майданчиком для передачі знань, а й важливим середовищем для виховання громадянських компетентностей, розвитку критичного мислення та формування відповідальності. У цьому контексті значною мірою зростає значущість інтерактивних методів навчання, міждисциплінарного підходу та активного залучення школярів до проєктів, спрямованих на аналіз і усвідомлення національної ідентичності (Михайлов С., 2022).

Особливого значення набуває вплив інформаційного простору на становлення патріотичних переконань молодого покоління. Сьогоднішні школярі інтенсивно взаємодіють із цифровим контентом, що має двоякий ефект. З одного боку, якісні інформаційні ресурси сприяють поглибленню знань про національну історію та культуру, а з іншого боку, зберігається ризик дезінформації, маніпуляцій і поширення антидержавних ідей. У зв'язку з цим стає особливо важливим розвиток медіаграмотності як невід'ємної частини національно-патріотичного виховання.

Сучасні суспільні виклики, серед яких особливо помітними є воєнні дії на території України, істотно впливають

як на формування національно-патріотичної свідомості, так і на її змістовне наповнення та форми вияву. Збройний конфлікт гостро ставить питання про необхідність зміцнення національної єдності, формування у громадян почуття відповідальності за майбутнє країни, а також про їх готовність захищати державу у складних умовах. Особливо значущою є роль учнівської молоді, яка все активніше долучається до різноманітних форм волонтерської діяльності. Молодь бере участь у підтримці військовослужбовців, допомозі постраждалим унаслідок війни, а також у різних соціальних ініціативах, що безпосередньо сприяють поглибленню практичної складової патріотизму. У такому світлі патріотизм перестає сприйматися як абстрактне поняття, а стає живою системою конкретних соціальних дій і відповідальності.

Утім, важливо наголосити на необхідності збереження гуманістичного спрямування у процесі національно-патріотичного виховання. Це потребує уникнення загроз надмірної формалізації, пропагандистської заангажованості або ідеологічного тиску. Створення міцного підґрунтя для патріотичної свідомості вимагає всебічного поживлення критичного мислення, прищеплення молоді поваги до прав людини, виховання толерантності та здатності до сприйняття багатокультурного діалогу. Лише за умов системного підходу, який поєднує утвердження національної ідентичності із загальнолюдськими цінностями, можливе становлення свідомих та зрілих громадян. Такий баланс між локальним і глобальним виміром дозволяє виховати покоління, спроможне підтримувати стійкість суспільства навіть перед найбільшими викликами (Гавлітіна Т., 2020).

Отже, формування національно-патріотичної свідомості серед учнівської молоді є складним і багатовимірним процесом, що вирізняється своєю комплексністю, динамічністю та багатовекторністю. Цей процес вимагає ретельно продуманого і системного підходу, який зважатиме на особливості вікових категорій молоді, широкий соціокультурний контекст, у якому вони зростають, а також на потужний вплив сучасного інформаційного середовища й актуальні виклики сьогодення. Ефективна реалізація національно-патріотичного виховання має

прямий вплив на формування молодого покоління громадян. Вона сприяє розвитку свідомих, відповідальних і активних особистостей, спроможних брати активну участь у розбудові демократичного суспільства, заснованого на засадах правової держави, де кожен прагне до загального добра й віддано служить інтересам своєї країни.

Могильний Ф. В.

ЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ АЛБАНІЯ

Становлення професії соціальних працівників у Республіці Албанія бере свій початок зі створення факультету соціальної роботи у 1992 році, коли Постановою № 348 від 10.08.1992 р. Кабінет міністрів прийняв рішення про «Створення факультету соціальної роботи».

Міністерство праці та соціального захисту, а також Світовий банк (Албанія, член з 1991 року) у взаємодії визначили нагальну потребу у значній кількості фахівців-професіоналів із соціальної роботи. Мінімальна кількість фахівців цієї професії, необхідна для вирішення соціальних проблем, становила 600 осіб.

За останніми даними, чисельність соціальних працівників в Албанії коливалась від 2000 до 6000 осіб. Ця чисельність змінювалась в ході реформ соціальних послуг у країні. Таким чином, це 0,1–0,2% від загальної кількості населення, тоді як станом на 1992 рік ця цифра становить 0,02% від загальної кількості населення.

Відповідно до чинного законодавства Республіки Албанія соціальна робота – це професія, що базується на практиці, та академічна дисципліна, яка сприяє змінам, розвитку, соціальній згуртованості та соціальній справедливості, а також розширенню прав і можливостей та емансипації людей. Соціальний працівник – це регульована професія, що здійснюється у сфері соціальної роботи на макро-, мезо- та мікрорівнях щодо окремих осіб, сімей, груп, громад, а також

центральної і місцевих державних установ у державній та приватній системах (Закон № 163/2014 «Про статус соціальних працівників у Республіці Албанія»). Метою цього закону є визначення критеріїв здійснення професійної діяльності соціального працівника, забезпечення дотримання етичних та професійних стандартів у професійній діяльності, захист суспільних інтересів, опора на принцип автономії професії соціального працівника.

Місія професії соціального працівника ґрунтується на низці основних цінностей, серед яких: надання послуг; сприяння соціальній справедливості; повага до людської гідності та цінностей; важливість людських стосунків; цілісність; компетентність. Характерною та визначальною рисою соціальної роботи є подвійна спрямованість професії як на добробут особистості в соціальному контексті, так і на добробут суспільства в цілому. Дуже важливо, щоб соціальна робота приділяла особливу увагу факторам навколишнього середовища, які викликають або пом'якшують життєві проблеми.

Соціальні працівники спрямовуються на підвищення здатності людей задовольняти власні потреби, на заохочення організацій, громад та інших соціальних інституцій реагувати на соціальні потреби та проблеми, з якими стикаються люди. Вони сприяють соціальній справедливості та соціальним змінам, чутливі до етнокультурного різноманіття та прагнуть подолати соціальну ізоляцію, бідність та інші форми соціальної несправедливості. Ці види діяльності можуть здійснюватися через безпосередню практику, організацію громади, супервізію, адміністрування, адвокацію, соціальні та політичні дії, розробку та провадження соціальної політики, консультивання, освіту, дослідження та оцінку.

У соціальній роботі є багато випадків, коли прості відповіді не допомагають вирішити складні етичні питання. Соціальні працівники повинні враховувати всі цінності, принципи та стандарти етики, що стосуються ситуації, у якій потрібне етичне судження. Рішення та дії фахівців повинні відповідати духу та посланню, що викладені в ідеї професії соціального працівника.

Професія соціального працівника у Республіці Албанія є регульованою професією. Це діяльність або сукупність професійних видів діяльності, право на здійснення яких або одна з форм здійснення яких регулюється законом чи підзаконним актом та обумовлено певним рівнем підготовки або володінням конкретною професійною кваліфікацією. Фахівець зобов'язаний: дотримуватися законів та професійного кодексу етики; доводити до відома громадськості свою професійну посаду; дбати про підвищення своєї професійної кваліфікації; інформувати про можливі ситуації конфлікту інтересів, пов'язані із запитуваною послугою; інформувати одержувача послуги про його членство у відповідній Професійній спілці соціальних працівників та надавати дані про свій професійний досвід, а також про можливі ситуації конфлікту інтересів, пов'язані із запитуваною послугою (Закон № 163/2014 «Про статус соціальних працівників у Республіці Албанія»).

Соціальної роботі як особливому виду професійної діяльності властива сукупність ідеалів і цінностей, що склалися в процесі становлення принципів і норм поведінки фахівців.

Етика (лат. *ethica*, від грец. *ἠθος* – звичай, вдача, характер) – філософська наука, об'єктом дослідження якої є мораль, моральність; система моральних норм і цінностей, властива певній спільноті, соціальній, професійній або іншій групі людей. Етика – це фактично вивчення позитивного морального обличчя, характеру гідної похвали людини, а не наслідків наших дій (утилітаризм) або основоположних принципів, які визначають наші дії (деонтологія) (Малахов В., 2009).

Професійна етика займається встановленням, у першу чергу, цінностей, принципів і стандартів, що лежать в основі професійних обов'язків та поведінки (Професійна етика. Організація Об'єднаних Націй. Відень, 2021).

Етика соціальної роботи регулює поведінку соціальних працівників таким чином, щоб вона зміцнювала їхній авторитет, допомагала у повсякденній діяльності налагоджувати співпрацю з клієнтами, колегами, представниками суспільства, державних і недержавних організацій та установ. Базується на етичних принципах і цінностях та спрямована на захист інтересів клієнта. Етична свідомість соціального працівника відображає

його соціальну діяльність, що виникає у процесі професійних стосунків. Її трактують як особливу форму усвідомлення фахівцем соціальної необхідності, при цьому поведінку і діяльність розглядають із позиції їх моральних цінностей (Годлевська Д., 2009).

У 2014 році Департамент соціальної роботи та соціальної політики Республіки Албанія, за підтримки ЮНІСЕФ, розробив проект «Ордену соціального працівника», який був затверджений Законом № 163/2014 «Про Орден соціальних працівників», а у 2021 році відбувся Перший з'їзд Ордену соціальних працівників. Орден соціальних працівників є незалежною, небюджетною державною організацією, яка представляє та захищає спільні інтереси членів Гільдії та регулює їхню діяльність і взаємовідносини в інтересах суспільства. Відповідно до повноважень Ордену соціальних працівників, він затверджує обов'язкові етичні стандарти для соціальних працівників, а також контролює їх дотримання у професійній практиці.

Членами Ордену соціальних працівників є всі соціальні працівники, які відповідають певним критеріям, одним із яких є визнання і письмове зобов'язання виконувати вимоги чинного законодавства, Статуту та Кодексу етики й деонтології соціального працівника.

Одним із основних органів управління Ордену соціальних працівників є Національна рада. Вона складається з 15 членів: 10 обираються Асамблеєю (включаючи Голову), 5 призначаються (від міністерств соціальних питань, освіти / охорони здоров'я, ЗВО та профільних асоціацій). Серед ряду її повноважень варто виділити: прийняття Статуту та Кодексу етики й деонтології, а також внесення змін до них. Також у структурі Ордену є Комісія з етики, яка розглядає спірні питання етичної поведінки фахівця.

Вимоги до професійного Кодексу етики й деонтології:

1. Професійний кодекс етики, зміст якого має бути легко зрозумілим для третіх осіб, дисциплінує здійснення професійної діяльності кожного фахівця.
2. Критерії та процедури складання професійного кодексу етики визначаються національними органами Професійної спілки соціальних працівників.

3. Професійний кодекс етики керується такими принципами: а) захист суспільних інтересів шляхом правильного здійснення професії; б) захист довіри та вільного вибору одержувача послуги; в) забезпечення якості професійних послуг; г) надання відповідних даних щодо змісту та методів здійснення професійних послуг. 4. Кодекс етики публікується та періодично оновлюється (Закон № 10 171 від 22.10.2009 «Про регульовані професії в Республіці Албанія»).

Професійна етика є основою соціальної роботи. Етичний кодекс застосовується до всіх соціальних працівників та студентів – соціальних працівників, незалежно від їхніх професійних функцій, робочого місця чи населення, якому вони «служать». Кодекс етики й деонтології має шість основних цілей:

1. Визначає основні цінності, на яких базується місія соціальної роботи.

2. Узагальнює етичні принципи, що відображають фундаментальні цінності професії, та встановлює набір конкретних стандартів, якими керуються соціальні працівники у своїй практиці.

3. Допомогає соціальним працівникам вирішувати конфлікти, пов'язані з професійними зобов'язаннями або етичними неоднозначностями.

4. Містить етичні стандарти, за якими широка громадськість може вважати соціальну роботу справжньою професією.

5. Знайомить нових фахівців у галузі соціальної роботи з місією, цінностями, принципами та етичними стандартами професії.

6. Встановлює стандарти, які сама професія соціального працівника може використовувати для оцінки неетичної поведінки з боку соціальних працівників.

Кодекс етики й деонтології має наступну структуру: етичні обов'язки соціального працівника перед клієнтом; етична відповідальність соціального працівника перед колегами; етична відповідальність соціального працівника на робочому місці; етична відповідальність соціального працівника як професіонала; етична відповідальність соціального працівника

перед професією соціального працівника; етична відповідальність соціального працівника перед суспільством в цілому (Kodi i etikës dhe deontologjisë i punonjësve socialë në republikën e shqipërisë, 2017).

Окрім Кодексу етики і деонтології соціальних працівників, у Республіці Албанія розроблені та прийняті в оновленій редакції «Принципи професійної етики шкільної психосоціальної служби» (Принципи професійної етики шкільної психосоціальної служби. Агентство із забезпечення якості доуніверситетської освіти (ASCAP) та ЮНІСЕФ. Тирана, 2025).

Отже, становлення соціальної роботи в Албанії пройшло еволюцію від академічного впровадження до повної нормативно-правової регламентації як регульованої професії (Закон № 163/2014). Етичний компонент професійної діяльності в албанській моделі інтегрований у систему професійного самоврядування через створення Ордену соціальних працівників. Кодекс етики і деонтології виконує функцію регулятора професійної автономії, встановлюючи ціннісні орієнтири, які корелюють із міжнародними стандартами Міжнародної федерації соціальних працівників та ЮНІСЕФ.

Завдяки чіткій диференціації діяльності соціального працівника за напрямками взаємодії (із клієнтом, колегами, організаційним середовищем та суспільством у цілому) етична відповідальність фахівця має багаторівневий характер та мінімізує суб'єктивізм у прийнятті рішень в умовах етичних дилем, забезпечує прозорість механізмів оцінки професійної поведінки.

У Республіці Албанія відповідно до законодавчо встановлених алгоритмів діяльності соціальні працівники зобов'язані співпрацювати у впровадженні етичного кодексу, брати участь у судових процедурах, передбачених Орденем, та дотримуватися дисциплінарних правил або санкцій. Етичне прийняття рішень у певній ситуації повинно включати індивідуальне судження соціального працівника, а також враховувати, як воно буде оцінюватися групою фахівців у процесі, коли оцінюватимуться етичні стандарти професії, застосовані до цієї ситуації. Таким чином, етичний компонент

професійної діяльності соціальних працівників у Республіці Албанія не містить набору правил, які визначають поведінку соціальних працівників у всіх ситуаціях.

Могильницька К. М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану українське суспільство перебуває під впливом складних соціальних, психологічних, економічних та безпекових викликів. Війна змінює звичний спосіб життя населення, умови навчання, характер міжособистісного спілкування, професійного самовизначення та планування майбутнього. Особливо чутливо на такі зміни реагує студентська молодь, оскільки цей віковий період пов'язаний із формуванням світогляду, системи цінностей, життєвих орієнтирів, соціальних ролей і моделей поведінки.

Проблематика психологічного розвитку молоді, її соціалізації та адаптації до складних обставин розглядаються у працях М. Савчина, Л. Василенко, В. Москаленко, Л. Карамушки та ін. У науковій літературі студентський вік характеризується як період активного становлення самосвідомості, професійного самовизначення, пошуку власної ідентичності та розширення соціальних контактів (Савчин М., Василенко Л., 2017). Водночас сучасні умови воєнного стану зумовлюють появу нових соціально-психологічних ризиків, що потребують подальшого наукового осмислення.

Мета тез – проаналізувати соціально-психологічні особливості студентської молоді в умовах воєнного стану, визначити основні чинники, які впливають на її психологічний стан, соціальну адаптацію й безпечну взаємодію в освітньому середовищі.

Студентська молодь перебуває на етапі інтенсивного особистісного, інтелектуального та професійного розвитку. Для цього періоду характерними є прагнення до самостійності,

потреба у визнанні, бажання належати до певної соціальної групи, активне формування життєвих планів і ціннісних орієнтацій. Водночас недостатній життєвий досвід може ускладнювати подолання тривалих стресових ситуацій, пов'язаних із війною, вимушеним переміщенням, розлукою з близькими або зміною умов навчання.

Вплив воєнного стану на студентів має комплексний характер. Він охоплює емоційну сферу, навчальну мотивацію, соціальні зв'язки, відчуття безпеки, рівень довіри до оточення та здатність до саморегуляції. У матеріалах Міністерства освіти і науки України наголошується на важливості психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану (МОН України, 2022).

Однією з основних соціально-психологічних особливостей студентів в умовах воєнного стану є підвищений рівень хронічного стресу. Він може проявлятися через емоційне виснаження, дратівливість, порушення сну, зниження концентрації уваги, втрату навчальної мотивації та труднощі у прийнятті рішень. Небезпека хронічного стресу полягає не лише в погіршенні емоційного стану студентів, а й у поступовому зниженні їхньої здатності до активної участі в освітньому та соціальному житті.

Важливим проявом психологічної напруженості є посилення тривожних і депресивних станів. Постійна невизначеність, страх за власне життя та життя близьких, складність довгострокового планування і відчуття втрати контролю можуть спричиняти апатію, емоційну закритість, уникання спілкування або різкі реакції на звичайні побутові ситуації. У студентському середовищі це особливо помітно, оскільки навчання потребує регулярності, самодисципліни, уваги та постійної взаємодії з викладачами й одногрупниками.

Суттєвим чинником є порушення процесу соціалізації. В. Москаленко розглядає соціалізацію як процес включення особистості в систему соціальних відносин, засвоєння соціальних норм, ролей і способів взаємодії з іншими людьми (Москаленко В., 2008). В умовах воєнного стану цей процес ускладнюється через дистанційне або змішане навчання, обмеження неформального спілкування, зменшення участі

студентів у колективних заходах, студентському самоврядуванні та громадській активності. Унаслідок цього можуть посилюватися відчуття самотності, соціальної ізоляції та емоційної віддаленості від академічної групи.

Аналіз соціально-психологічного стану студентської молоді дозволяє виокремити такі ключові проблеми, що посилюються в умовах воєнного стану:

- підвищений рівень стресу та емоційного виснаження;
- зниження навчальної мотивації та академічної активності;
- послаблення соціальних зв'язків і труднощі у комунікації;
- зміна ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів;
- зростання конфліктності у студентському середовищі;
- посилення потреби в психологічній допомозі та соціальній підтримці;
- ризик формування дезадаптивних моделей поведінки.

Особливої уваги потребує зміна ціннісних орієнтацій студентської молоді. В умовах війни на перший план виходять безпека, підтримка близьких, психологічна стійкість, доступ до базових ресурсів і можливість продовжувати навчання. Водночас довгострокове планування, кар'єрне зростання та професійна самореалізація можуть тимчасово відходити на другий план. Така зміна пріоритетів є закономірною реакцією молоді на кризові обставини, однак вона може негативно впливати на формування майбутніх життєвих стратегій.

На соціально-психологічний стан студентів впливає інформаційне середовище. Молодь активно користується соціальними мережами, месенджерами та цифровими платформами, що забезпечує швидкий доступ до інформації. Водночас надмірне споживання новин про війну, перегляд травматичного контенту, постійне обговорення втрат, небезпеки й насильства можуть посилювати тривожність, страх і відчуття безсилля. Дослідники цифрового середовища зазначають, що інтернет може бути як ресурсом підтримки, так і джерелом ризиків для дітей та молоді (Stoilova M., Livingstone S., Khazbak R., 2021).

Умови підвищеної соціальної напруженості спричиняють конфліктність у студентському середовищі. Емоційна втома, фінансові труднощі, побутові проблеми, різниця у поглядах і зниження толерантності можуть провокувати сварки, агресивні висловлювання, уникання комунікації або психологічний тиск. Л. Карамушка звертає увагу на те, що соціальна напруженість в освітніх організаціях впливає на психологічний стан учасників освітнього процесу, характер їхньої взаємодії та рівень конфліктності (Карамушка Л., 2018). Саме тому в закладах вищої освіти необхідно розвивати не лише академічні компетентності студентів, а й навички конструктивного спілкування, саморегуляції та ненасильницького вирішення конфліктів.

Окремого значення набуває гендерний вимір переживання війни студентською молоддю. Дівчата і юнаки можуть по-різному реагувати на кризові події через відмінності у соціальному досвіді, очікуваннях суспільства та рівні вразливості до окремих ризиків. Дівчата можуть частіше стикатися з небажаною увагою, онлайн-переслідуванням або ризиками сексуальних домагань. Юнаки, у свою чергу, можуть відчувати тиск, пов'язаний із суспільними очікуваннями сили, емоційної стриманості та готовності до захисту. У звіті UN Women та CARE International зазначається, що кризові умови посилюють наявні нерівності та по-різному впливають на потреби різних груп населення (UN Women, CARE International, 2022).

Соціально-психологічна напруженість у студентському середовищі може також посилювати ризики гендерно зумовленого насильства. Йдеться не лише про безпосередні форми насильницької поведінки, а й про прояви у цифровому просторі: кібербулінг, принизливі повідомлення, поширення особистої інформації без згоди, шантаж, нав'язливий контроль або переслідування в соціальних мережах. У матеріалах UNFPA використовується поняття гендерно зумовленого насильства, що здійснюється за допомогою технологій, що підтверджує необхідність врахування онлайн-ризиків у роботі з молоддю (UNFPA, 2021). Профілактика таких явищ має бути невід'ємною

частиною виховної, психологічної та соціальної роботи у закладах вищої освіти.

На нашу думку, значну роль у процесі підтримки студентів відіграють саме заклади вищої освіти. Вони є важливим середовищем соціалізації, формування ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та культури взаємоповаги. У Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року наголошується на необхідності формування гендерно чутливого освітнього середовища та подолання стереотипів у сфері освіти (Кабінет Міністрів України, 2022). Саме тому в умовах воєнного стану важливим є впровадження програм психологічного супроводу студентів, тренінгів з емоційної грамотності, профілактики конфліктів, формування гендерної культури та навичок безпечної поведінки в цифровому просторі.

Таким чином, соціально-психологічні особливості студентської молоді в умовах воєнного стану визначаються комплексом взаємопов'язаних чинників, серед яких провідне місце посідають хронічний стрес, тривожність, порушення соціалізації, зміна ціннісних орієнтацій, інформаційне перевантаження, зростання конфліктності та потреба у соціальній підтримці. Вважаємо, що робота зі студентською молоддю в умовах війни не повинна обмежуватися лише організацією освітнього процесу. Вона має включати системний соціально-психологічний супровід, розвиток соціальних навичок, формування гендерної культури, профілактику насильства та створення безпечного освітнього середовища. Саме комплексний підхід дає змогу зменшити негативні наслідки воєнного стану для студентів, сприяє їхній стійкості, соціальній активності та відповідальній взаємодії в суспільстві.

Новгородський Р. Г.

**ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ПІДТРИМКИ
В СОЦІАЛЬНІЙ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ
У ЦИВІЛЬНЕ ЖИТТЯ**

У сучасних умовах трансформації українського суспільства, зумовлених війсьними подіями, особливої актуальності набуває проблема соціальної реінтеграції ветеранів у цивільне життя. Процес повернення військовослужбовців супроводжується низкою труднощів різного характеру – соціального, психологічного, економічного та професійного, що потребує впровадження інноваційних підходів до соціальної підтримки. На сьогодні традиційні форми допомоги та підтримки виявляються малоефективними та недостатніми, що актуалізує пошук нових, креативних і міждисциплінарних рішень у даній сфері.

Дана проблема стала не тільки актуальною на державному рівні, але стала об'єктом уваги українських науковців. І на сьогодні вже проблема реінтеграції військовослужбовців ветеранів розглядається у науковому полі як комплексний процес. Зокрема, Т. Захаріна визначає її як системну взаємодію соціальних інститутів, що базується на екосистемному та особистісно орієнтованому підходах. І. Цимбалюк (Цимбалюк І., 2024) та А. Колосок (Колосок А., 2024) підкреслюють важливість економічної складової, зокрема працевлаштування та професійної адаптації. Водночас А. Мельник (Мельник А., 2025) і Т. Галянт (Галянт Т., 2025) акцентують увагу на психологічній підтримці як базовій умові успішної інтеграції. Тому ми і підтримуємо думку цих дослідників, що ефективна соціальна робота повинна передбачати поєднання індивідуальних, групових і громадських форм впливу. Такий підхід дасть можливість охопити більше сфер життєдіяльності ветеранів у цивільному житті.

Погоджуючись із зазначеними підходами, варто наголосити, що сучасний етап розвитку соціальної роботи вимагає виходу за межі класичних моделей підтримки та впровадження інноваційних практик, які поєднують соціально-психологічні, технологічні та креативні компоненти.

Одним із таких інноваційних напрямів є використання цифрових платформ підтримки ветеранів. Як зазначає В. Квашук (Квашук В., 2025), цифровізація соціальних послуг

сприяє підвищенню їх доступності та індивідуалізації. В Україні вже функціонують електронні сервіси для ветеранів (електронний реєстр), які забезпечують доступ до консультацій, освітніх програм і соціальних послуг (платформа «е-Ветеран»). Однак ефективність цих платформ значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності користувачів. Відповідно для користування такими платформами самим ветеранам слід проходити навчання. Таку можливість вони можуть отримувати як соціальну послугу від різних громадських організацій, соціальних служб, територіальних центрів, вищих навчальних закладів тощо.

Особливої уваги заслуговують креативні практики, що базуються на використанні арт-терапії та культурних ініціатив. Ми підтримуємо думки сучасних дослідників Ю. Бриндікова (Бриндіков Ю., 2017), О. Вознесенської (Вознесенська О., 2015), О. Тараріної (Тараріна О., 2020), які наголошують на необхідності інтеграції мистецьких практик у соціальну роботу, що сприяє емоційному відновленню та соціалізації особистості. В Україні набувають поширення проекти, які включають театральні студії для ветеранів, художні майстерні, фототерапію та музичні ініціативи. Такі практики дозволяють ветеранам не лише опрацьовувати травматичний досвід, але й формувати нову ідентичність у цивільному житті.

Ще одним інноваційним підходом є застосування віртуальної реальності (VR) у психосоціальній та медичній реабілітації військовослужбовців. За даними сучасних досліджень, VR-технології дозволяють моделювати соціальні ситуації та поступово адаптувати ветеранів до взаємодії в цивільному середовищі. Хоча цей напрям лише починає розвиватися в Україні, він має значний потенціал у контексті роботи з посттравматичними станами.

Не менш важливими є інноваційні напрями – освітній напрямок та розвиток соціального підприємництва серед ветеранів («Свої для своїх»). Як зазначають Я. Петруненко (Петруненко Я., 2025) та Д. Злобін (Злобін Д., 2025), підприємницька діяльність сприяє не лише економічній

незалежності, але й формуванню активної життєвої позиції. В Україні реалізуються програми підтримки ветеранського бізнесу, які включають грантове фінансування, менторські програми та бізнес-інкубатори. Такий підхід дозволяє поєднати економічну та соціальну реінтеграцію.

Окремо слід виділити практики наставництва (менторства), коли ветерани, які вже успішно пройшли шлях адаптації, допомагають іншим. Такі менторські програми сприяють формуванню довіри, підвищенню мотивації та зменшенню соціальної ізоляції (Бриндіков Ю., 2017). Цей підхід є особливо ефективним, оскільки базується на принципі «рівний – рівному».

Інноваційною також є практика «ветеранських просторів» – спеціально створених середовищ для комунікації, навчання та відновлення. Як зазначає Ю. Бриндіков (Бриндіков Ю., 2017), такі простори виконують функцію соціальних хабів, що об'єднують різні види послуг і сприяють інтеграції ветеранів у громаду. Вони поєднують освітні, психологічні та культурні компоненти. Також науковець додає, що у сучасній практиці соціальної роботи починають застосовуватися гейміфікаційні підходи. Ми погоджуємося з такою думкою науковців, що використання ігрових механік у навчальних та реабілітаційних програмах сприяє підвищенню мотивації ветеранів до участі у процесах адаптації. Тому вважаємо, що гейміфікація може застосовуватися у професійній підготовці, психологічній підтримці та розвитку соціальних навичок.

Не менш важливим є розвиток громадоорієнтованих практик, які передбачають активну участь місцевих громад у процесі реінтеграції. Як підкреслює В. Поліщук, громада виступає ключовим середовищем соціалізації ветеранів і може суттєво впливати на успішність їх адаптації. Відповідно особливу цінність становлять реальні практики, які впроваджуються в Україні, зокрема на регіональному рівні. У місті Ніжин реалізується проєкт на базі ветеранського простору «Незламні», спрямований на розвиток системи реабілітації та реінтеграції ветеранів. Цей простір функціонує як мультифункціональний центр, що поєднує психологічну

підтримку, соціальну адаптацію та комунікаційні заходи. Так, Чернігівський обласний центр зайнятості впроваджує інноваційні підходи до реінтеграції, зокрема і ваучери на навчання, і гранти на бізнес, і компенсації роботодавцям.

Таким чином, інноваційні практики реінтеграції ветеранів характеризуються міждисциплінарністю, індивідуалізацією та активним використанням сучасних технологій і креативних підходів. На нашу думку, найбільш ефективними є ті практики, які поєднують психологічну підтримку, економічну активність і соціальну включеність ветеранів.

Разом з тим, система реінтеграції в Україні потребує подальшого розвитку. Серед основних проблем слід виділити недостатню координацію між інституціями, обмежене фінансування інноваційних програм та низький рівень інтеграції на рівні громад. У зв'язку з цим, важливим напрямом є впровадження комплексних моделей підтримки, що базуються на принципах партнерства та міжвідомчої взаємодії.

Отже, соціальна реінтеграція ветеранів є складним процесом, який потребує постійного вдосконалення та впровадження інновацій. Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінку ефективності інноваційних практик, розробку нових моделей підтримки та вивчення ролі цифрових технологій у цьому процесі.

Носовець В. С.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА САЛАМАНКСЬКИХ ОСВІТЯНСЬКИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ У 1910-Х РОКАХ

В освітнянських періодичних виданнях, що виходили у Саламанці у 1910-х роках, піднімалися важливі соціально-педагогічні проблеми. У саламанкських часописах «Шкільний вісник» (Heraldo Escolar), «Шкільна федерація» (La Federacion Escolar), «Бюлетень початкового навчання» (Boletin de primera

enseñanza de este distrito universitario) серед інших висвітлювалися питання про значення соціальної педагогіки у розбудові нової Іспанії, про соціальне становище вчительства та роль учительських об'єднань у боротьбі за покращення умов освітянської праці, про необхідність модернізації школи тощо.

Основну частину «Шкільного вісника», що впродовж 1914–1916 років був офіційним виданням Асоціації учителів Саламанки, складала стаття шкільних учителів. Продовженням видання став часопис «Шкільна федерація», перший номер якого з'явився 5 травня 1916 року. Із січня 1913 року до кінця квітня 1919 року тричі на місяць у 5, 15, 25 дні здійснювалося видання саламанкського «Бюлетеню початкового навчання».

Публікації іспанських освітян виходили й у таких саламанкських виданнях, як «Ель Аделанто» (El Adelanto), «Ель Салмантіно» (El Salmantino) та багатьох інших.

У численних статтях учителя з Альдеав'ехи-де-Тормес (провінція Саламанка) Сантьяго Ласо (Santiago Laso) висвітлювалися актуальні соціально-педагогічні проблеми. Наприклад, у статті «Новий народ» (Heraldo Escolar, 12 червня 1914 року) освітянин указував на значну роль соціальної педагогіки у справі іспанського регенераціонізму, а у публікації «Соціальна педагогіка» (Heraldo Escolar, 26 листопада 1915 року) підкреслював, що «просвітництво народу є справжнім джерелом соціально-педагогічного оновлення» (Laso S., 1915).

У статтях «На самоті» (Heraldo Escolar, 9 жовтня 1914 року), «Шкільне життя: спомини» (Heraldo Escolar, 20 листопада 1914 року), «Навчання» (Heraldo Escolar, 25 червня 1915 року), «Родина і школа» (Heraldo Escolar, 6 серпня 1915 року) та багатьох інших Сантьяго Ласо розмислював про те, що гідний учитель своєю працею слугує суспільству, адже виховує людей на благо Батьківщини та визволяє суспільство від лихого. Діяльність учителя в школі схожа на батьківську працю в родині.

«Батьки та вчителі мають виконувати священні місії, священні обов'язки; щоби й ті, й інші були задоволені, вони повинні завжди співпрацювати у власному розвитку; вчитель повинен шукати підтримки та довіри сімей; сім'ї повинні шукати підтримки та порад вчителя, і ми матимемо

найщасливіші результати; вплив дому буде відчуватися з любов'ю в школі; результати школи будуть ефективно працювати вдома; в освіті буде єдність, що призведе до благополуччя суспільства та країни», – пояснював Сантьяго Ласо (Laso S., 1914).

У статті «Школа та суспільство» (Heraldo Escolar, 4 лютого, 18 лютого, 10 березня 1916 року) педагог наголошував на тому, що і родина, і школа є важливими соціально-педагогічними факторами людського прогресу. «Простіше кажучи: давайте оберігати моральне виховання, підкріплюючи наші слова прикладом; давайте зробимо багато добра для процвітання іспанської письменності; давайте забезпечимо всебічну й гуманну освіту, узгоджену з визначеними істиною та спільним благом, і ми досягнемо своєї мети тут, на землі, а наші дії винагородять Бог, совість та суспільство», – робив висновок Сантьяго Ласо (Laso S., 1916).

У публікаціях знаного освітянина, голови Учительської асоціації Ледесми, Енріке Поло (Enrique Polo) «Про автономію вчительських об'єднань» (Heraldo Escolar, 15 травня 1914 року), «Практична педагогіка» (Heraldo Escolar, 22 травня 1914 року), «Про навчання» (Heraldo Escolar, 15 січня 1915 року) йшлося про злободенні соціально-педагогічні проблеми, зокрема про необхідність формування колективного духу іспанської освітянської спільноти.

У статті «Педагогіка в Саламанці» (El Adelanto, 24 грудня 1915 року; Boletín de primera enseñanza de este distrito universitario, 5 січня 1916 року) викладач Педро Льопіс (Pedro Lopez Llopiz) робив критичне зауваження стосовно того, що в нещодавно організованому в Саламанкському Атеней лекційному курсі зі соціальних наук не передбачалося жодної лекції із педагогіки. Автор із сумом констатував: «<...> організувати лекції із соціальних наук, виключаючи з них педагогіку, після «Соціальної педагогіки» Наторпа видається дещо абсурдним» (Lopez P., 1915).

Раніше, у замітці «Реорганізація нормальних шкіл» (Heraldo Escolar, 18 вересня 1914 року) Педро Льопіс стверджував, що освітнє реформування, здійснюване в Іспанії на

початку ХХ століття, сприяло певному покращенню становища та праці вчительства.

У різних публікаціях Хоакін С'єрра (Joaquin Sierra) обґрунтовував важливість громадянського виховання прийдешніх поколінь. Освітянин указував, що громадянське виховання пов'язано з моральним та передбачає передусім формування у людини відповідальних ставлень до інших людей.

У статті «Патріотична любов у школах» (Heraldo Escolar, 13 серпня 1915 року) Хоакін С'єрра проголошував: «Які чудові приклади патріотичної любові зберігає історія нашої Іспанії! <...> Вони дають чудові плоди та рясний матеріал для закладання в дитинстві патріотичного, благородного, гідного та достатнього виховання, щоби зробити з юних учнів патріотичних наслідувачів, які вміють жити з запалом і мужністю, наслідуючи благословенну Іспанію. А що стосується наставника, який плекає у м'якому дитячому серці патріотичні ідеї, – він може відчувати задоволення у впевненості, що виконав найсвятіші обов'язки, покладені на нього професією та наказані Вітчизною усім її дітям» (Sierra J., 1915).

У замітці «Соціальне виховання» у газеті «Ель Аделанто» (El Adelanto, 19 вересня 1918 року) повідомлялося про лекцію освітянина Педро Санса (Pedro Sanz Boronat) на тему «Соціальне виховання», у ході якої наголошувалося на першорядних завданнях сучасної іспанської освіти провадження громадянського виховання та формування колективної свідомості.

У замітці про лекцію Антоніо Ройо Вільянови (Antonio Royo Villanova), викладену 11 березня 1916 року у Мадридському Атенеї, вказувалося, що вона присвячувалася темі «Права школи». У ході лекції висвітлювалися питання: «Вчитель як фундатор культури»; «Школа і родина»; «Школа, держава і місто»; «Школа та суспільство»; «Школа як мета, а не засіб»; «Необхідність служити школі» тощо (Boletín de primera enseñanza de este distrito universitario, 15 квітня 1916 року).

Соціально-педагогічна проблематика окреслювалася і у публікаціях освітян Леона Деки (Leon Deca), Хосе Севільї (Jose Hernandez Sevilla), Хосе де ла Руа (Jose de la Rua), Альберто Бланко (Alberto Blanco) та інших. Наприклад, у статті «Вчитель

початкового навчання: хто він і яка його місія» (La Federacion Escolar, 22 вересня 1916 року) Хосе Севілья (Jose Hernandez Sevilla) розмислював про суспільне значення вчительської діяльності. Він писав: «Найвеличніша місія вчителя; вплив його наймогутніший; відповідальність його колосальна, адже дія вчителя не обмежується окремою людиною; вона поширюється на родину, виходить за межі суспільства й охоплює Батьківщину. Прийдешнє народу, благодатне чи несприятливе, залежить від праці Вчителя. Благословенний він, якщо служіння його спрямовано на добробут народу» (Sevilla J., 1916).

У статті «Жіноча освіта» (Boletin de primera enseñanza de este distrito universitario, 15 лютого 1918 року) Кармен Кановас (Carmen Tapia y Canovas) наголошувала на важливих завданнях освіти жінок. Вона підкреслювала, що виховання має сприяти формуванню характеру людини і поведженню в суспільному житті та здійснюватися згідно з універсальним педагогічним законом природовідповідності.

«Коли жінка повною мірою скористається власними здібностями, вона сама завоює права, у яких суспільство сьогодні їй відмовляє», – зауважувала освітянка (Tapia y Canovas C., 1918).

Таким чином, у саламанкських освітянських періодичних виданнях у 1910-х роках соціально-педагогічна проблематика займала центральне місце. Вона охоплювала важливі питання стосовно розбудови народної освіти, реформування й оновлення школи, поліпшення умов праці вчителів, діяльності вчительських об'єднань, суспільного характеру виховання тощо.

Платонова О. Г.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНСУЛЬТАТИВНА ДОПОМОГА СІМ'Ї У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

На сьогоднішній день основним чинником виникнення складних життєвих обставин є військові дії на теренах нашої держави. Через бойові дії з'явилося ще більше клієнтів, які

потребують кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки. Найчастіше потребують консультативної допомоги сім'ї.

До початку повномасштабного вторгнення у нашому суспільстві доволі гостро стояло питання благополуччя родин. Можна вважати, що сімейні проблеми переросли в надзвичайний, кризовий стан. Упала народжуваність через переосмислення молодим поколінням сімейних цінностей: молодь боїться фінансових негараздів, безробіття, неможливість забезпечити гідне майбутнє дитини і т. д. Паралельно цьому явищу можна простежити тенденцію ранньої вагітності: підлітки, не розуміючи важливості дотримання правил безпечного статевого життя, у занадто юному віці, стають батьками. Або зрілі батьки, які не володіють знаннями про вікові, анатомічні, фізіологічні та індивідуальні особливості розвитку дитини, дуже часто виховують своїх дітей наосліп чи інтуїтивно.

Зростання сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, обумовлено, у першу чергу, військовим станом, погіршенням стану ментального, психологічного та фізичного здоров'я; кардинальною зміною сімейних цінностей, ролей (особливо жінок); зростанням кількості розлучень; загостренням проблеми домашнього насильства тощо.

Складні життєві обставини (СЖО) ми класифікуємо як обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність сім'ї, наслідки яких вона не може подолати самостійно (руйнування осель, загибель або відсутність одного з батьків, скрутний фінансовий стан через безробіття, вимушена зміна місця проживання, отримання статусу внутрішньо переміщеної особи і т. д.).

Негативною характеристикою сучасної української сім'ї є її криза, яка полягає у неможливості нею самостійно, без сторонньої підтримки і допомоги виконувати більшість своїх функцій, які є взаємопов'язаними. При цьому підтримка сім'ї у виконанні окремої функції не сприяє подоланню кризи сім'ї, вона повинна розв'язувати комплекс проблем сім'ї.

Причинами кризи сучасної сім'ї є: війна, внутрішні переміщення, дистантність сімей, міграція за кордон жінок з дітьми та особами похилого віку, зміна ролей у родині і

збільшення навантаження на жінок і дітей, поки чоловіки воюють або працюють на перемогу, займаються волонтерством, трансформація українського суспільства, зміна матримоніальної поведінки в світі, гендерні стереотипи. Криза сім'ї – це, по суті, узагальнення всіх складних життєвих обставин і криз окремих членів сім'ї. Але те, що відбувається в родині, відчувають всі її члени. Тому консультативна робота з подолання СЖО передбачає роботу з сім'єю як із соціальною системою, закритою і відкритою водночас. А це означає узгодження всіх планів, дій, обстежень із родиною, ведення випадку з цілою сім'єю, а не лише з окремим її членом, який перебуває в кризі.

Кризове консультування може здійснюватися: – як самостійний процес (ускладнення клієнта пов'язані з віковою кризою або з ситуацією, що викликала кризу); – як частина процесу психологічного консультування (первинна психологічна допомога); – через телефон довіри (під час піку кризової ситуації); – як вид психотерапії (третинна профілактика, якою має займатися тільки спеціаліст у цій галузі діяльності (Суліцький В., Швед О., 2023).

Техніки, які використовуються в кризовому консультуванні, можуть відрізнятися, але зазвичай включають активне слухання, вирішення проблем, техніки заспокоєння та направлення до інших професіоналів, якщо в цьому є потреба. Соціальному працівнику під час кризового консультування сім'ї доцільно використовувати такі техніки психологічної підтримки.

1. Методика вербалізації емоційних станів. Соціальний працівник просить розповісти про сімейні проблеми, стосунки із соціальним оточенням тощо. При цьому він має на меті переконати всіх членів родини в тому, що багато сімей, маючи подібні проблеми, змогли їх подолати, змінити життя сім'ї. Важливо, щоб в обговоренні проблем брала участь уся родина.

2. Психодраматичні техніки. Ця техніка покликана допомогти родині опанувати дії, що потрібні для налагодження стосунків з усіма членами родини та іншими людьми. Суть її полягає у спонуканні кожного члена родини програти роль його партнера щодо їх взаємодії та стосунків, обґрунтувати потребу

цих зусиль. У процесі програвання цих ролей консультант коментує його дії.

3. Інструкція (порада). Соціальний працівник пропонує сім'ї перелік і зміст дій, які треба здійснити для досягнення своїх цілей. За певних обставин соціальний працівник може запропонувати інший спосіб виконання традиційних для сім'ї дій. Інструкції можуть бути прямими та парадоксальними. З метою підвищення ефективності таких порад консультант повинен точно формулювати пропозиції; встановити систему винагород і заохочень, які б сприяли утриманню від небажаних дій.

4. Методика опосередкованого спілкування. Суть її полягає у запровадженні в усталені стосунки у родині важливих нововведень, які б скоригували їх у бажаному напрямку. Для оволодіння цією методикою, яка послаблює страх перед конфліктами, позбавляє страхів перед проявами агресії, необхідне спеціальне навчання.

5. Техніка формування навичок і вмінь. Під час вивчення сім'ї, яка перебуває у кризовому стані, інколи з'ясується, що в неї відсутні необхідні для успішного функціонування навички й уміння. За такої ситуації соціальний працівник інформує сім'ю, які уміння та навички йому слід сформувати, та критерії, за допомогою яких можна оцінити результативність її зусиль (Трубавіна І., 2003).

Психологічне консультування під час війни є важливим аспектом надання підтримки тим сім'ям, які постраждали від війни. Консультації допомагають постраждалим сім'ям впоратися із психологічними наслідками війни, включаючи травми, тривогу, депресію та інші проблеми. Психологічне консультування під час війни включає надання емоційної підтримки, навчання навичкам подолання негативних станів, допомогу членам родини у визначенні, розумінні та керуванні власними почуттями, а також надання рекомендацій щодо прийняття рішень. Консультування під час війни також може допомогти кожному члену родини опрацювати свої думки, емоції та досвід, щоб отримати краще розуміння того, як ефективно справлятися з наслідками та рухатися вперед у житті. Консультування під час війни є важливим аспектом надання

підтримки та допомоги сім'ям, які постраждали від бойових дій. Консультації допомагають сім'ї впоратися з психологічними наслідками війни, включаючи психотравми, тривогу, депресію та інші проблеми.

Платонова О. Г., Сақун К. В.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Соціально-виховна робота виступає важливим компонентом педагогічного процесу в закладі загальної середньої освіти, спрямованим на формування соціальної компетентності особистості учня через організовану взаємодію з соціальним середовищем, що реалізує соціальний характер виховання, спрямований на інтеграцію особистості в суспільні відносини (Радул В., 2004). У сучасній педагогічній науці це поняття трактується як цілеспрямований, системний процес впливу на особистість з метою її соціалізації, адаптації до соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій та розвитку здатності до конструктивної взаємодії з оточуючим світом (Лещук Г., 2019). На відміну від традиційного виховання, яке часто зосереджувалося виключно на моральному формуванні, соціально-виховна робота враховує соціальний контекст розвитку дитини, її взаємодію з різними інститутами соціалізації та особливості конкретного соціального середовища, у якому перебуває учень.

Еволюція соціально-виховної роботи відображає загальну трансформацію підходів до дитини в педагогічній науці, що підтверджується аналізом історичного досвіду зарубіжних країн (Шинкарук В., 2015). Якщо раніше основним завданням вважалося «виправлення» девіантної поведінки через дисциплінарні заходи та моральне виховання, то сучасний підхід базується на концепції підтримки та розвитку внутрішніх ресурсів особистості. А. Капська зазначає, що сучасна соціально-педагогічна робота орієнтована не на «виправлення» проблеми, а на створення умов для самореалізації особистості

навіть у складних життєвих обставинах (Капська А., 2001). Ця зміна парадигми особливо важлива в умовах кризи, коли традиційні методи часто виявляються неефективними або навіть шкідливими для травмованих дітей.

Зміст соціально-виховної роботи охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких має власну специфіку та практичну значущість. Серед них – формування соціальних цінностей та норм поведінки, що дозволяє учневі орієнтуватися в соціальному просторі, розрізняти прийнятні та неприйнятні форми поведінки, приймати обґрунтовані рішення в складних ситуаціях. Не менш важливим є розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту та здатності до емпатії, які становлять основу позитивних міжособистісних стосунків, вміння слухати інших, висловлювати власну думку без агресії та знаходити компроміси. Особливу роль відіграє створення умов для позитивної соціалізації в учнівському колективі, де дитина вчиться взаємодіяти з різними людьми, долати конфлікти конструктивними способами, брати на себе відповідальність за колективні рішення.

Ключова функція соціального педагога – це координація взаємодії між школою, сім'єю та зовнішніми соціальними службами, що забезпечує цілісність системи підтримки дитини. Саме соціальний педагог забезпечує зв'язок між школою, сім'єю, громадою, соціальними службами, створюючи єдиний простір підтримки для дитини. Ця інтегративна функція робить соціального педагога ключовим елементом системи соціальної підтримки дитини в умовах кризи.

Соціальна робота має ширшу сферу застосування (соціальні служби, центри соціальної допомоги, благодійні організації) і орієнтована переважно на матеріальну, побутову та правову підтримку населення. Виховна робота традиційно пов'язана з формуванням моральних якостей, громадянської позиції, патріотизму та культурної ідентичності. Соціально-виховна робота поєднує обидва аспекти, але з акцентом на соціальну адаптацію особистості в конкретному середовищі – зокрема, у школі, де відбувається інтенсивна соціалізація дитини через взаємодію з однолітками, дорослими, участь у колективних заходах та прийняття соціальних норм (Зверева І.,

2008). Саме ця специфіка робить соціально-виховну діяльність невід'ємним елементом роботи закладу освіти.

В сучасних умовах соціально-виховна робота набуває нових ознак та вимог. Зростання соціальної напруженості, міграційні процеси, цифрова трансформація освітнього середовища вимагають від соціального педагога гнучкості, готовності до роботи в умовах невизначеності та застосування травма-інформованих підходів у повсякденній практиці (Васильєва М., 2022). Школа перетворюється не лише на освітній, а й на соціокультурний простір стабільності, де дитина може знайти опору, підтримку та відчуття безпеки в період соціальних потрясінь. Для реалізації цих завдань необхідне чітке розуміння мети, завдань та принципів соціально-виховної роботи, які визначають її концептуальну основу та практичну спрямованість.

Цифрова трансформація освітнього середовища створила нові виклики та можливості для соціально-виховної роботи. З одного боку, цифрове середовище стало додатковим джерелом ризиків: кібербулінг, цифрова ізоляція, вплив негативного контенту. З іншого боку, воно надає нові інструменти для підтримки дітей, особливо в умовах евакуацій або відключень електроенергії. Однак ефективне використання цифрових інструментів вимагає від педагога нових компетентностей: розуміння специфіки онлайн-комунікації, вміння виявляти ознаки кібербулінгу, знання методів цифрової безпеки.

Мета соціально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти полягає у формуванні соціально зрілої особистості, здатної до самостійного прийняття рішень, конструктивної взаємодії з оточуючим середовищем та активної участі в житті громади. На відміну від радянського періоду, коли акцент робився на колективізмі та підпорядкуванні індивідуальності інтересам суспільства, сучасна концепція соціального виховання орієнтована на розвиток автономної, критично мислячої особистості, яка зберігає зв'язок із суспільством, але не втрачає власної ідентичності (Рижанова А., 2018). У сучасних умовах ця мета доповнюється важливим аспектом – створенням безпечного освітнього простору, де учень може відчувати психологічну стабільність навіть за умов

нестабільності, що особливо актуально в період соціальних трансформацій. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, які охоплюють різні аспекти розвитку особистості.

Серед основних завдань соціально-виховної роботи виділяють кілька ключових напрямів. Перше завдання – формування у учнів системи соціальних цінностей та норм, що ґрунтуються на загальнолюдських принципах гідності, поваги до прав людини, толерантності та національних традиціях. Це передбачає не механічне заучування правил, а осмислене засвоєння цінностей через досвід участі в соціальних практиках, обговорення моральних дилем, аналіз власних дій та їх наслідків. Друге завдання – розвиток навичок конструктивної комунікації, емоційної регуляції та ненасильницького вирішення конфліктів. У сучасній школі, де діти часто стикаються з агресивними проявами в цифровому середовищі, це завдання набуває особливої важливості. Третє завдання – профілактика девіантної поведінки, соціальної ізоляції, булінгу та інших форм дезадаптації через створення позитивного клімату в колективі та раннє виявлення ризикованих ситуацій, що вимагає поєднання індивідуального супроводу з груповими формами роботи (Харченко С., 2012). Четверте завдання – забезпечення індивідуального супроводу дітей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях (розлучення батьків, втрата близьких, міграція), з метою їх соціальної реабілітації та запобігання вторинної травматизації. П'яте завдання – сприяння повноцінній інтеграції всіх учнів у шкільний колектив незалежно від їх соціального статусу, місця проживання, мови чи особливостей розвитку (Рудкевич Н., 2021). Особливу актуальність у сучасних умовах набуває завдання з підтримки дітей, які пережили травматичний досвід, пов'язаний з переміщенням, втратою близьких або тривалою відсутністю батьків-військовослужбовців, оскільки саме школа часто стає для них єдиним стабільним інститутом у період кризи.

Реалізація зазначених завдань ґрунтується на системі базових принципів соціально-виховної роботи, які визначають її методологічну основу.

Реалізація мети та завдань соціально-виховної роботи здійснюється через систему взаємопов'язаних функцій, які визначають практичну діяльність соціального педагога в закладі загальної середньої освіти. Ці функції не існують ізольовано – вони утворюють єдиний цілісний механізм підтримки особистості учня, де кожна функція доповнює іншу, забезпечуючи комплексний підхід до розв'язання соціально-педагогічних завдань. Серед ключових функцій виділяють захисну, адаптаційну, реабілітаційну та медіаційну, кожна з яких має власну специфіку та практичну значущість у роботі з учнями.

Таким чином, функції соціального педагога утворюють єдину систему, де захист створює базу безпеки, адаптація забезпечує інтеграцію в середовище, реабілітація відновлює внутрішні ресурси особистості, а медіація підтримує здорові стосунки в колективі. Ефективність соціально-виховної роботи залежить не від ізольованого застосування кожної функції, а від їх органічного поєднання відповідно до потреб конкретного учня та специфіки ситуації. Особливо важливою в умовах кризи стає здатність педагога до адаптивності – вміння швидко змінювати підхід залежно від змін у стані дитини, впізнавати потребу в переході від однієї функції до іншої, враховувати контекст травматичного досвіду. Саме ця професійна чутливість перетворює формальний набір функцій на живий, динамічний процес підтримки дитини.

Примаченко А. А.

ГРОМАДСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЧИННИК ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

Молодь – специфічна соціально-демографічна група населення, вікові межі якої становлять 14–35 років. На сьогодні молоде покоління є рушійною силою, яка відіграє одну з найважливіших ролей у побудові демократичного суспільства, його розвитку та прогресивних змін. Молодь – це та категорія

населення, що виступає потенціалом та фактором не лише для особистісного зростання, а й ініціатором суспільних змін. Сучасна молодь прагне до змін, самовдосконалення, саморозвитку та самовизначення.

Активна участь молоді в громадському житті та вплив громадських організацій на соціалізацію молодої людини – надзвичайно актуальні питання сьогодення. Громадські організації є важливим інструментом соціалізації молоді, вони допомагають молодим людям розвиватися та навчатися соціальної взаємодії з навколишнім світом.

На сьогодні гостро постає питання соціалізації молодих людей. Соціалізація – це двосторонній процес входження людини в суспільство, який триває протягом усього життя індивіда. Якщо на певному етапі соціалізації людина мала труднощі у засвоєнні соціальних ролей, у подальшому вона стикатиметься зі складнощами у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, адаптацією до нових умов, особистісними проблемами тощо.

У теперішньому суспільстві молодь стикається з цілою низкою проблем, серед яких:

- соціальна ізольованість, страх майбутнього та пошук себе, свого місця в суспільстві, потреба у повноцінному спілкуванні сприйнятті однолітками;

- проблема працевлаштування за фахом (спеціальністю), прагнення до здобуття якісної освіти та перспективи у професійному зростанні;

- потреба в особистісному саморозвитку та самореалізації, самопізнанні, самовираженні (наприклад через творчість);

- інтерес до волонтерських ініціатив, участь у благодійних акціях;

- орієнтація на власну індивідуальність, акцент на особистісній неповторності та розкритті потенційних можливостей.

Проблема соціального саморозвитку і самовиховання особистості, зокрема, вивчення резервів самоконструювання суб'єктом власного «Я», адекватного суспільним запитам, – пріоритетний напрям у розробленні сучасних технологій виховання. Наукове обґрунтування саморозвитку особистості є

логічним осередком моделі соціально-педагогічної діяльності, альтернативного принципам імперативної педагогіки. Самоактуалізація, самореалізація, самотворення, самовизначення, самовдосконалення, соціально-значуще самоствердження відповідають також завданням особистісно-орієнтованої взаємодії членів громадських молодіжних об'єднань (Поліщук Ю., 2015).

Інші проблеми сучасних молодих людей – погіршення загального стану здоров'я, тривожні та депресивні розлади, схильність до асоціальних форм поведінки.

В умовах формування громадянського суспільства розвиток неполітичних ініціатив молодих людей, створення умов для реалізації цих ініціатив виступають чинниками стабілізації суспільства в цілому. Від того, наскільки буде долучено молодь до вирішення громадянських проблем, наскільки створені умови сприятимуть реалізації інтересів молоді, залежатиме рівень готовності молодих людей бути активною і рушійною силою суспільства. Молодь сама по собі, як соціально-демографічна група суспільства, ще не є суб'єктом соціально-перетворювальної діяльності. Суб'єктність молоді збільшується по мірі росту її організованості (Балдинюк О., 2012).

Використання молодіжного громадського об'єднання як засобу самореалізації молоді обумовлено: можливістю діяльного «занурення в проблему» і ефективного її вивчення та вирішення; необхідністю створення особливого мікроклімату в групі, обстановки прийняття і взаємоприйняття; формуванням інтегральних понять «дух організації», «вплив групи», які мають потужну виховну дію на молодих людей.

Модель діяльності молодіжного громадського об'єднання можна представити у вигляді таких функціональних блоків: зовнішня діяльність, внутрішня діяльність та діяльність органів управління. Внутрішня діяльність реалізується через: соціально-освітні семінари; соціально-педагогічні, психологічні тренінги; колективні творчі справи. Зовнішня діяльність спрямована на: розробку і реалізацію соціально значущих програм і проєктів; взаємодію з громадськими і державними організаціями;

інформування про діяльність об'єднання; залучення в об'єднання нових людей (Балдинюк О., 2012).

Громадська організація, зокрема молодіжна, сприяє розвитку волонтерських ініціатив, актуальних у сьогоднішній час. Молодь як ключовий людський ресурс волонтерського руху спрямовує волонтерську діяльність на різні потреби громадськості. Молодь активно бере участь у таких волонтерських ініціативах, як: захист довкілля (увага до проблем навколишнього середовища, організація днів прибирання, висаджування дерев, заклик до свідомого використання природних ресурсів тощо); допомога Збройним Силам України; гуманітарна підтримка тощо.

Зважаючи на викладені вище положення, варіативні шляхи соціалізації молоді у діяльності громадських об'єднань вбачаємо у таких можливих позиціях молоді:

- молода людина як отримувач послуг (консультування, соціально-правовий захист, гуманітарна допомога, організація дозвілля, надання проблемі суспільного розголосу шляхом поширення інформації у ЗМІ);
- молода людина як учасник громадського об'єднання, волонтер (самореалізація через участь у різних проєктах, у тому числі надання послуг іншим);
- молода людина як засновник та керівник громадського об'єднання (розробка та впровадження власних проєктів, спрямованих на покращення різних сфер життя населення).

Ступінь участі молоді у діяльності громадських об'єднань прямо пропорційний соціалізаційним впливам цих інституцій, адже вони створюють умови для вибору сфери діяльності, самореалізації молодих людей, сприяють набуттю ними певних навичок, формують активну громадянську позицію та віру у власні сили й потенціал для втілення позитивних суспільних змін (Рень Л., 2015).

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, а також результати емпіричних досліджень дають підстави виділити такі найважливіші ознаки самовиховання членів громадських молодіжних об'єднань:

- 1) особистісно-зорієнтований вид соціально-педагогічної діяльності;

- 2) усвідомлений, цілеспрямований, самостійний процес;
- 3) робота суб'єкта з усвідомлення своїх позитивних якостей і усунення недоліків;
- 4) діяльність, у якій відображаються вимоги суспільства до особистості та усвідомлення нею цих вимог.

Таким чином, громадське об'єднання є чинником всебічного розвитку та соціалізації особистості молодої людини, оскільки молодь набуває не лише соціальних навичок, а й самореалізації, усвідомлення того, що особистість є повноцінним членом суспільства.

Приходько Є. А.

АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У сучасних умовах адаптація внутрішньо переміщених осіб є однією з найгостріших соціальних проблем українського суспільства. Її актуальність зумовлена тим, що внутрішнє переміщення пов'язане не лише зі зміною місця проживання, а й із порушенням звичного способу життя, втратою житла, соціального оточення, стабільних джерел доходу, доступу до послуг та відчуття безпеки. Унаслідок цього особа опиняється в ситуації, коли їй необхідно не просто пристосуватися до нових умов, а фактично заново вибудувувати повсякденне життя, соціальні зв'язки та життєві перспективи.

Особливої значущості ця проблема набуває у сфері соціальної роботи, оскільки саме соціальні інституції забезпечують супровід, підтримку та створення умов для інтеграції переміщених осіб у громаду, що їх приймає. Від ефективності діяльності цих інституцій залежить не лише задоволення базових потреб цієї категорії населення, а й можливість її повноцінного соціального функціонування. У цьому контексті дослідження адаптації внутрішньо переміщених осіб як соціальної проблеми є важливим для наукового осмислення чинників, що ускладнюють або полегшують цей процес, а також для обґрунтування ролі соціальних інституцій у

його підтримці (Закон України, 2014; Про схвалення Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення..., 2023).

Теоретичне осмислення адаптації внутрішньо переміщених осіб ґрунтується на міждисциплінарному підході, який поєднує наукові підходи соціальної роботи, психології, соціології та права. У межах сучасних наукових підходів адаптація розглядається як динамічний процес взаємодії особи з новим соціальним середовищем, у ході якого відбувається засвоєння нових умов життя, відновлення або перебудова соціальних ролей, налагодження зв'язків і формування відчуття належності до громади. За такого підходу адаптація не зводиться до пасивного пристосування, а передбачає активне входження людини у нову систему суспільних відносин (Алексєєнко Т., 2020).

Теоретичну основу дослідження становлять системний, соціально-екологічний та діяльнісний підходи. Системний підхід дозволяє проаналізувати адаптацію переміщених осіб як цілісне соціальне явище, що охоплює індивідуальний, сімейний, громадський та інституційний рівні. Соціально-екологічний підхід акцентує увагу на взаємозв'язку особистісних ресурсів і зовнішніх умов середовища. Діяльнісний підхід розкриває адаптацію через активність самої особи, її взаємодію із соціальними інституціями та відновлення суб'єктної позиції. Важливими для осмислення проблеми є також положення про життєстійкість, соціальну підтримку, інтеграцію в громаду та відновлення соціального функціонування (Алексєєнко Т. та ін., 2020; Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В., 2025).

Методологічну основу дослідження становлять аналіз наукової літератури, узагальнення нормативно-правових актів, порівняння наукових підходів до розуміння адаптації переміщених осіб, а також систематизація чинників, що впливають на її перебіг. Такий підхід дозволяє аналізувати адаптацію не лише як індивідуальне пристосування, а як складну соціальну проблему, що потребує комплексного реагування. Особливу увагу зосереджено на ролі соціальних інституцій, які забезпечують соціальну допомогу, супровід, психологічну підтримку, сприяння зайнятості та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нове середовище.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування адаптації внутрішньо переміщених осіб як соціальної проблеми, визначення основних чинників, що впливають на її перебіг, а також з'ясування ролі соціальних інституцій у забезпеченні підтримки та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нове соціальне середовище.

Внутрішньо переміщені особи є специфічною соціальною групою, яка формується внаслідок вимушеного залишення місця постійного проживання через збройний конфлікт, тимчасову окупацію, насильство, порушення прав людини або інші надзвичайні обставини. Відповідно до чинного законодавства, ця категорія населення потребує особливого правового і соціального захисту (Закон України, 2014). Проте в реальному соціальному вимірі їхнє становище не обмежується юридичним статусом, оскільки вимушене переміщення супроводжується глибокими змінами у всіх основних сферах життєдіяльності людини.

Адаптація внутрішньо переміщених осіб має розглядатися як соціальна проблема насамперед тому, що поєднує комплекс взаємопов'язаних труднощів. До них належать житлова нестабільність, втрата або зниження доходів, труднощі працевлаштування, необхідність оформлення документів і обмежений доступ до соціальних та медичних послуг. Не менш суттєвими є порушення звичних соціальних зв'язків і психологічна напруга, зумовлена переживанням втрати, невизначеності та зміни життєвих обставин. Сукупність цих чинників істотно впливає на здатність людини відновити повноцінне соціальне функціонування, тому цю проблему не можна зводити лише до індивідуальних зусиль самої особи (Лютий В., Дуля А., 2023).

Дане явище також має багатовимірний характер. Адаптація вимушених переселенців охоплює не лише матеріально-побутове влаштування, а й правову визначеність, психологічне відновлення, налагодження комунікації з новим соціальним оточенням, доступ до освіти, праці та соціального захисту, а також включення в життя громади. Отже, успішна адаптація передбачає не просто перебування в безпечнішому місці, а поступове відновлення соціальної активності, здатності

ухвалювати рішення щодо власного життя та відчуття повноправної участі в суспільних відносинах (Лютий В., Дуля А., 2023; Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В., 2025).

Особливого значення у цьому процесі набуває психологічний вимір. Вимушене переселення часто супроводжується емоційним виснаженням, переживанням втрати дому, тривогою за майбутнє, руйнуванням звичних життєвих орієнтирів і зниженням відчуття безпеки. За таких умов психологічне благополуччя безпосередньо впливає на здатність особи користуватися доступними ресурсами, вибудовувати нові соціальні зв'язки та включатися в нове середовище. Саме тому адаптація внутрішньо переміщених осіб має розглядатися не лише крізь призму матеріального забезпечення, а й через необхідність психосоціальної підтримки, розвитку життєстійкості та збереження людської гідності (Котух О., 2023).

Не менш важливим є інституційний аспект проблеми. Адаптація цієї категорії населення значною мірою залежить від ефективності соціальних інституцій, що з нею працюють. Органи соціального захисту, служби зайнятості, заклади освіти й охорони здоров'я, органи місцевого самоврядування, благодійні фонди та громадські організації формують середовище, у якому відбувається або успішне входження переміщеної особи в нову громаду, або накопичення додаткових бар'єрів. Через ці інституції реалізуються механізми соціальної допомоги, інформаційної підтримки, правового консультування, соціального супроводу, психологічної підтримки та сприяння зайнятості. Відтак адаптація внутрішньо переміщених осіб є не лише особистою проблемою переміщеної людини, а й показником ефективності соціальної політики та інституційної спроможності громади (Про схвалення Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення..., 2023).

Слід також враховувати, що адаптація внутрішньо переміщених осіб є двостороннім процесом. Її успішність залежить не лише від активності, ресурсів і готовності самої особи до змін, а й від відкритості середовища, рівня соціальної згуртованості громади та можливостей для реальної участі новоприбулих у суспільному житті. Якщо таких умов немає,

процес адаптації ускладнюється соціальною дистанцією, недовірою, відчуттям ізольованості та тривалою нестабільністю. Саме тому проблему адаптації внутрішньо переміщених осіб доцільно розглядати і як завдання зміцнення соціальної єдності в громаді (Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В., 2025).

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що адаптація внутрішньо переміщених осіб є комплексною соціальною проблемою, яка поєднує правові, економічні, психологічні, комунікативні та інституційні аспекти. Її розв'язання потребує не фрагментарних дій, а цілісного підходу, у межах якого соціальні інституції забезпечують не лише подолання нагальних труднощів, а й умови для повноцінної соціальної інтеграції цієї категорії населення (Алексєєнко Т. та ін., 2020; Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В., 2025).

Таким чином, адаптація внутрішньо переміщених осіб є однією з ключових соціальних проблем сучасної України, оскільки стосується не лише окремої людини, а й функціонування громади, системи соціального захисту та державної соціальної політики загалом. Її сутність полягає у відновленні можливості особи повноцінно жити, взаємодіяти із суспільством, користуватися соціальними ресурсами, реалізовувати власний потенціал та брати участь у житті приймаючої громади.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави для висновку, що ефективна адаптація внутрішньо переміщених осіб можлива лише за умови системної взаємодії держави, органів місцевого самоврядування, соціальних служб, благодійних організацій та інших соціальних інституцій. Водночас принципово важливим є не лише надання допомоги, а й створення умов для відновлення суб'єктності переміщених осіб, зміцнення їх життєстійкості та входження в нове соціальне середовище. Саме такий підхід дозволяє розглядати адаптацію внутрішньо переміщених осіб не як короточасне пристосування до кризових обставин, а як процес стійкої соціальної інтеграції та відновлення соціального функціонування.

ПРАКТИКИ ШКІЛЬНИХ СЛУЖБ ПОРОЗУМІННЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Шкільне середовище є соціальним простором, де щодня відбувається безліч міжособистісних взаємодій між учнями, вчителями, батьками та адміністрацією. Навіть незначне непорозуміння може призвести до тяжких наслідків – погіршення відносин, зміни класу, переведення дитини в іншу школу, звернення до правоохоронних органів і навіть судових процесів. Особливо гострою є проблема булінгу – повторюваних свідомих дій з наміром нашкодити, що можуть призводити до психологічних та фізичних травм, а іноді – до дитячих самогубств (Мірошнікова А., 2019). Тому пошук ефективних, ненасильницьких способів розв’язання шкільних конфліктів є надзвичайно актуальним як для України, так і для світової освітньої спільноти. Одним із найбільш дієвих інструментів у цій сфері є шкільна медіація та створення служб порозуміння, які впроваджуються в багатьох країнах світу та набули поширення в Україні.

Наразі в Україні з’явилася значна кількість наукових і науково-популярних публікацій, навчально-методичних посібників, присвячених темі медіації та врегулювання конфліктів у закладах освіти. У працях авторів Л. Адамчук, В. Андреєнкова, Н. Білик, В. Бондар, Л. Волченко, Т. Войцях, О. Дацко, С. Демчук, Ю. Казарінова, О. Калашник, К. Левченко, О. Мальцева, І. Марухіна, В. Мельничук, А. Мостовий, К. Муліка, В. Панок, І. Романишина, С. Сокор, О. Тищенко, С. Федорченко, Т. Харківська, І. Чорна та інших розглядаються різні теоретичні аспекти конфліктології та пропонуються практичні рекомендації щодо створення й розвитку шкільних служб порозуміння.

Мета тез – аналіз практик функціонування шкільних служб порозуміння в Україні та за кордоном.

Шкільні служби порозуміння – це команда з 8–10 старшокласників та координатора (психолога чи соціального педагога), яка пройшла навчання базових навичок вирішення

конфліктів із застосуванням відновних практик (медіація, кола прийняття рішень). Також школа має виділити приміщення, де можуть збиратися учні для проведення медіації. Таким чином, шкільна служба порозуміння працює над формуванням безпечної атмосфери в навчальному закладі (Мірошнікова А., 2019).

Шкільна медіація – це процедура врегулювання конфлікту між учасниками освітнього процесу за участі медіатора – нейтрального, незалежного посередника, який допомагає сторонам знайти взаємоприйнятне рішення з максимальним урахуванням інтересів кожної сторони. Учасниками шкільної медіації можуть бути учні, батьки, педагогічні працівники та керівництво закладу. Процедура ґрунтується на чотирьох ключових принципах: добровільність участі, конфіденційність, нейтральність медіатора та розподіл відповідальності між медіатором і сторонами (Душкова А., Прокопчук М., Іликчієва Е., 2021). Найважливішою особливістю шкільної медіації є те, що вона зосереджена на задоволенні потреб та інтересів дитини, що повністю відповідає вимогам Конвенції ООН про права дитини (статті 12, 13, 26, 29).

Світова практика виробила три основні підходи до запровадження медіації в школах:

1) наявність у школі дорослого медіатора (психолога, соціального педагога або вчителя), до якого направляють учасників конфлікту;

2) створення шкільної служби порозуміння, тобто залучення до процесу врегулювання конфліктів медіаторів-однолітків – учнів-старшокласників, які пройшли спеціальне навчання;

3) навчання основам медіації та навичкам ненасильницького спілкування всіх педагогів та адміністрації школи та функціонування шкільних служб порозуміння (Душкова А., Прокопчук М., Іликчієва Е., 2021).

Деякі моделі шкільної медіації беруть свій початок із практики так званої «сусідської» медіації, яка базується на діяльності волонтерів, громадських організацій та членів місцевих спільнот. Інші ж моделі спираються на професійні психологічні та конфліктологічні підходи. Обидва напрями є

цінними та взаємно доповнюють один одного. «Сусідська» медіація розвивається в руслі ідеї про мінімізацію втручання професійних спеціалістів, адже надмірна залежність від них може знижувати здатність людей самостійно вирішувати власні проблеми. Прикладом є США, де саме на основі «сусідської» медіації виникли численні моделі громадської шкільної медіації. Цей напрям активно підтримує Американська асоціація шкільної медіації, що функціонує з 1984 р. (Мальцева О., 2021).

Міжнародний досвід свідчить про високу ефективність шкільних служб порозуміння. У США широкого розповсюдження набула антибулінгова програма «Don't Laugh at Me» («Не смійся з мене»), створена на замовлення співака Пітера Ярроу, який був вражений звісткою про самогубство 12-річної дитини. Від 2000 р. в усьому світі натреновано 45 тисяч вчителів за цією програмою, з них 10 тисяч – в Україні. Американська професорка освіти та психології Дж. Муллет наводить приклад школи, де запровадження відновних практик створило атмосферу безпеки та затишку, адже діти радісно грали в коридорах, а на питання про дисципліну директор відповів, що у них просто немає таких проблем (Мірошнікова А., 2019).

Канадський досвід реалізується через спільні проекти з Україною. Зокрема, Канадсько-український проєкт розвитку поліції CUPDP (за фінансової підтримки уряду Канади) підтримав ініціативу «ЮПП – Інспектор ювенальної превенції», в межах якої було проведено тренінг для поліцейських «Базові навички медіатора для створення шкільної служби порозуміння». Метою тренінгу було сформувати знання та навички миробудування, ненасильницького розв'язання конфліктів, розвинути комунікативні навички, емпатію та асертивність у поліцейських, які працюють з дітьми. Шкільні служби порозуміння, спираючись на принцип «рівний рівному», доводять свою ефективність у розбудові культури діалогу, формуванні безпечного освітнього середовища та розвитку соціальної згуртованості.

Перші кваліфіковані шкільні медіатори з'явилися в Німеччині приблизно у 1990-х роках. Тоді було засновано спеціалізований інститут медіації та створено єдиний реєстр

медіаторів. Система підготовки мала два основні компоненти: підвищення кваліфікації педагогів та адміністрації освітніх закладів; додаткова освіта школярів, спрямована на формування навичок врегулювання конфліктів. Після проходження курсів і отримання сертифіката медіатора (Mediator) або спеціаліста з врегулювання суперечок (Streitschlichter) педагоги-медіатори починали навчати своїх учнів, формуючи групи однолітків-медіаторів (Shulmediator, Konfliktlotse) (Мальцева О., 2021).

Німецька Громадянська Служба Миру (forum ZFD) також активно підтримує впровадження медіації в Україні. Програма «Ефективні комунікації на основі ненасильницького спілкування» підготувала українських тренерів та експертів, які сьогодні працюють у школах та громадських організаціях.

В Україні розвиток шкільних служб порозуміння розпочався з офіційного листа Міністерства освіти і науки України від 13 вересня 2010 року № 1/9-623 «Щодо подолання злочинності серед неповнолітніх та організації профілактичної роботи», у якому акцентовано на створенні шкільних служб порозуміння. Наразі у нашій державі підготовлено понад 1000 учнів-медіаторів, функціонують близько 200 шкільних служб порозуміння. Наприклад, у Чернігові створення перших пілотних служб порозуміння відбулось ще в кінці 2018 р., коли були підготовлені медіатори з гімназії №31, ліцею №22 та школи №29.

А. Мірошнікова наводить результати функціонування шкільних служб порозуміння: на 80% знизилась кількість звернень до шкільної адміністрації з приводу конфліктів, на 78% зменшилася кількість бійок серед учнів, 63% педагогів готові делегувати учням право вирішувати конфлікти, а 82% медіаторів-школярів засвідчили, що процес медіації допоміг їм краще зрозуміти людей (Мірошнікова А., 2019).

Основні методи роботи шкільних служб порозуміння включають: медіацію однолітків (навчені старшокласники виступають посередниками у конфліктах між іншими учнями); кола прийняття рішень (кола цінностей) – зустрічі, на яких кожен має право висловитися, обговорюються проблеми та приймаються спільні рішення; вранішнє коло (елемент Нової української школи), що створює позитивну атмосферу з початку

дня; навчання навичкам ненасильницького спілкування (ННС) для учнів та вчителів; профілактичні заходи (виховні години, рольові ігри, інформування про діяльність служби).

В Україні впровадженням шкільних служб порозуміння займаються громадські організації. Зокрема, проєкт «Попередження гендерно зумовленого насильства, торгівлі людьми та порушення прав дитини» реалізує ГО «Ла Страда – Україна», проєкт «Мирна школа» реалізує ГО «Інститут миру та порозуміння», проєкт «Надання можливостей молоді для забезпечення примирення суспільства: сприяння взаєморозумінню та ненасильницькому спілкуванню» – ГО «Поруч». Учасники цих проєктів стають агентами змін у своїх громадах, поширюють принципи безконфліктної комунікації, проводять тренінги для інших та впроваджують власні ініціативи.

Таким чином, практики шкільних служб порозуміння в Україні та за кордоном демонструють високу ефективність у зниженні рівня конфліктності, профілактиці булінгу, покращенні психологічного клімату в школах та розвитку соціальних навичок учнів. Міжнародний досвід (США, Канада, Німеччина) свідчить про доцільність комплексного підходу, що включає навчання медіації як учнів, так і вчителів та адміністрації. Україна зробила значний поступ у цьому напрямку, зокрема створено ряд служб, підготовлено значну кількість медіаторів, накопичено успішні кейси в різних регіонах.

Вони сприяють тому, що учні навчаються самостійно вирішувати конфлікти, розвивають навички емпатії та ненасильницької комунікації, а також формують відповідальність за власні дії й взаємини. Це не лише зменшує рівень булінгу, а й створює атмосферу довіри між учнями, педагогами та батьками.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Сучасне студентське життя наповнене рядом викликів, серед яких: інтенсивне навчання, постійний інформаційний тиск, необхідність поєднувати академічну діяльність із особистими справами, а для багатьох – ще й робота чи волонтерство. В умовах війни, економічної нестабільності та соціальної невизначеності ці навантаження зростають у рази, що нерідко призводить до зниження саморегуляції та поширення дезадаптивних поведінкових патернів. Одним із найбільш поширених феноменів серед молоді сьогодні є прокрастинація – свідоме відкладання важливих справ, незважаючи на усвідомлення їхньої необхідності та потенційно негативних наслідків (Дуб В., Буцик А., 2024).

Актуальність дослідження прокрастинації у студентів зумовлена передусім її негативним впливом на академічну успішність, психоемоційний стан і подальше професійне становлення особистості. За даними західних дослідників, від 80% до 95% студентів хоча б іноді вдаються до відкладання навчальних завдань, а майже половина з них роблять це систематично (Кабанцева А., Омельченко Т., 2019). Прокрастинація тісно пов'язана зі стресом, тривожністю, перфекціонізмом, низькою самооцінкою та навіть психосоматичними розладами (Ferrari J., Johnson J., McCown W., 1995; Milgram N., Tenne R., 2000). Водночас вона є багатофакторним явищем, тому для її подолання необхідно комплексно аналізувати соціально-психологічні чинники, які її зумовлюють.

Мета тез – узагальнити теоретичні та емпіричні дані щодо соціально-психологічних чинників прокрастинації у студентів, виокремити ключові детермінанти, що впливають на виникнення та підтримання цього явища.

У психології прокрастинацію розуміють як постійне або періодичне відкладання виконання запланованих дій, яке супроводжується внутрішнім дискомфортом, почуттям провини,

тривоги та нездатності контролювати ситуацію (Дуб В., 2020). Н. Мілграм визначав прокрастинацію як поведінку послідовного зволікання, коли людина усвідомлює, що невиконання справи матиме негативні наслідки, проте знову і знову відкладає її (Milgram N., Tenne R., 2000). Важливо відрізнити прокрастинацію від простої ліні або тимчасової корекції планів. Так, головною ознакою є саме наявність негативного емоційного переживання через відтермінування. У студентів найчастіше проявляється академічна прокрастинація – відкладання підготовки до занять, іспитів, написання курсових або дипломних робіт (Дуб В., 2020; Буцик А., 2024). Класичними прикладами є виконання завдання в останню ніч перед дедлайном або ж читання матеріалу безпосередньо перед екзаменом.

Аналіз наукової літератури з психології дав змогу виділити соціально-психологічні чинники прокрастинації у студентів і умовно об'єднати їх у чотири великі групи: мотиваційно-вольові, особистісні (емоційні), соціально-адаптаційні та організаційні. Розглянемо кожну з них детальніше, спираючись на результати сучасних емпіричних досліджень.

До *мотиваційно-вольових чинників* належать насамперед відсутність внутрішньої навчальної мотивації, слабка саморегуляція поведінки та невміння планувати час. Як показало дослідження В. Дуб, студенти з низьким рівнем прокрастинації демонструють високу загальну здатність до саморегуляції та саморегуляцію проявів ліні, особливо в навчальних ситуаціях. Натомість серед опитаних студентів із високим рівнем прокрастинації переважає низька саморегуляція: вони часто не можуть розпочати роботу без зовнішнього контролю, легко відволікаються на розваги (Дуб В., 2020). Г. Федоришин та В. Гнидюк додають, що існує сильний обернений кореляційний зв'язок між академічною прокрастинацією та такими складниками самоменеджменту, як планомірність і цілепокладання ($r = -0,41$ та $r = -0,48$ відповідно). Студенти, які не вміють ставити віддалені цілі або розбивати великі завдання на маленькі кроки, значно частіше відкладають навчання «на потім» (Федоришин Г., Гнидюк В.,

2021). Окрім того, брак інтересу до дисциплін згадується як одна з головних причин прокрастинації. Так, за даними В. Дуб, 62% студентів зазначають, що нецікаве завдання є для них основним чинником відтермінування.

Особистісні (емоційні) чинники охоплюють страх невдачі, перфекціонізм, невпевненість у собі, хронічну втому, підвищену тривожність. Дослідження А. Кабанцевої та Т. Омельченко виявило, що серед студентів із високою прокрастинацією переважають високі показники експресивності (74,42%) та екстраверсії (77,91%), але водночас недостатній рівень практичності (25,58%). Це означає, що такі молоді люди схильні діяти імпульсивно, покладатися на удачу та легковажно ставитися до систематичної роботи, що створює підґрунтя для відкладання завдань. Водночас у студентів з низькою прокрастинацією спостерігається вища самоповага, самоприйняття та впевненість у собі. Особливу роль відіграє перфекціонізм, зокрема понад 46% студентів мають середній або високий рівень перфекціонізму (Кабанцева А., Омельченко Т., 2019), і саме через страх зробити неідеально вони часто не розпочинають роботу взагалі. Крім того, соматичний стан – втома, хвороба, хронічне недосипання – також посилює прокрастинацію, створюючи замкнене коло: чим більше студент відкладає, тим більше втомлюється, і тим важче йому почати (Дуб В., 2020; Федоришин Г., Гнидюк В., 2021).

Соціально-адаптаційні чинники пов'язані з оточенням студента, його стосунками з викладачами та одногрупниками, а також із ширшим соціальним контекстом. Адаптація до нових умов навчання (особливо на першому курсі) часто супроводжується відчуттям розгубленості, нестачею підтримки, що може спричинити відкладання. Дослідження Г. Федоришин і В. Гнидюк показало наявність оберненого кореляційного зв'язку між соціально-психологічним кліматом у групі та рівнем академічної прокрастинації ($r = -0,356$). Чим дружнішою, довірливою є атмосфера в академічній групі, тим рідше студенти схильні зволікати. Водночас згуртованість групи безпосередньо не впливає на прокрастинацію – важливіше саме відчуття безпеки та підтримки. Також значну роль відіграє контроль викладача: дослідники виявили сильний обернений

зв'язок між контролем з боку викладача та рівнем прокрастинації ($R_{pb} = -0,41$) (Федоришин Г., Гнидюк В., 2021). Коли викладач регулярно перевіряє проміжні результати, нагадує про дедлайни, студент менше відкладає завдання. Умови війни та соціально-політичної нестабільності додають нових адаптаційних труднощів через постійні тривоги, інформаційний шум, переміщення – усе це підвищує загальний рівень стресу і, як наслідок, провокує прокрастинацію як захисний механізм.

До *організаційних чинників* належать такі аспекти освітнього процесу, як надмірна кількість завдань, нечіткі дедлайни, невміння студентів розставляти пріоритети. За даними В. Дуб, студенти найчастіше пояснюють свою прокрастинацію саме «забагато завдань» (64% респондентів), а також відсутністю чіткого планування часу. Окрім того, що завеликий термін виконання завдання також є «пасткою»: студент вважає, що часу достатньо, і відкладає початок до останнього тижня. Так само складність завдання (18% опитаних) теж спричиняє прокрастинацію – студент відкладає роботу через страх не впоратися (Федоришин Г., Гнидюк В., 2021). Емпіричні дослідження підтверджують, що студенти з високим рівнем прокрастинації часто мають нижчу успішність (середній бал 3,64 проти 4,30 у студентів із низьким рівнем) (Дуб В., 2020; Кабанцева А., Омельченко Т., 2019).

Окремо варто зупинитися на результатах дослідження А. Буцик, яка вивчала психологічні чинники прокрастинації студентської молоді в умовах війни. Авторка зазначає, що високий рівень тривожності, страх соціального відхилення, невизначеність щодо майбутнього активізують захисні механізми психіки, і прокрастинація стає одним із способів уникнути відповідальності та потенційної невдачі. Війна породжує три види тривоги (реалістичну, невротичну та моральну згідно з психоаналітичною традицією), які в комплексі призводять до виснаження ресурсів саморегуляції (Буцик А., 2024). Саме тому сьогодні особливої ваги набувають соціальна підтримка, відчуття захищеності та можливість отримати психологічну допомогу.

Важливим аспектом є також ставлення самих студентів до прокрастинації. Як показало дослідження В. Дуб, і в групі з низьким, і в групі з високим рівнем прокрастинації є студенти, які вбачають у відкладанні справ користь: вони стверджують, що мають час на відпочинок або пошук кращих рішень. Серед студентів із високим рівнем таких виявилось 30%, проти 8% у групі з низьким рівнем (Дуб В, 2020). Це свідчить про те, що деякі студенти сприймають прокрастинацію як нормальний стан зниження активності, не усвідомлюючи її довгострокових негативних наслідків. Таке когнітивне викривлення потребує психоедукації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що соціально-психологічні чинники прокрастинації у студентів є комплексними та взаємопов'язаними. Брак внутрішньої мотивації, низька самоорганізація та невміння планувати час тісно переплітаються з перфекціонізмом, страхом невдачі та адаптаційними труднощами в навчальному середовищі. Додатковим каталізатором виступає соціально-політична нестабільність, яка підвищує загальний рівень тривожності. Для подолання прокрастинації необхідний системний підхід: навчання студентів технік планування (наприклад, поділ завдань на дрібні кроки), розвиток навичок саморегуляції, формування внутрішньої навчальної мотивації, а також створення сприятливого соціально-психологічного клімату в академічних групах. Важливою є також робота з емоційною сферою – зниження рівня перфекціонізму через прийняття права на помилку та навчання толерантності до невизначеності.

Стельмах С. О., Карпова І. Г.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

У сучасних реаліях в Україні зросла кількість людей, які з різних причин опинилися у складних життєвих обставинах. Серед них і люди похилого віку. Наразі через зменшення кількості мешканців країни через війну та еміграцію

спостерігається стрімке старіння населення. Саме тому проблема підтримки людей похилого віку стає дедалі актуальнішою. Ця категорія населення часто потребує особливої уваги, сторонньої допомоги та підтримки.

Поняття «соціальна підтримка» у соціальній роботі визначається як спеціальна система заходів, спрямована на допомогу людині, яка опинилася у складних життєвих обставинах. Складні життєві обставини, згідно з визначенням, прописаним у Законі України «Про соціальні послуги» (від 17 січня 2019 року № 2671-VIII) – це ті обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, які вона не має можливості подолати самостійно без сторонньої допомоги.

Чинниками, якими можуть бути зумовлені такі обставини, є безробіття, бездомність, інвалідність, малозабезпеченість особи, похилий вік тощо. Такими обставинами у ситуації, коли йдеться про осіб похилого віку, зазвичай є погіршення фізичного здоров'я, зниження чи втрата рухової активності, погіршення чи втрата пам'яті, наявність тяжких захворювань, соціальна ізоляція, матеріальні труднощі чи втрата рідних та інші.

Вищевказані обставини часто негативно впливають на якість життя людини, обмежуючи її здатність до повноцінного функціонування у суспільстві, взаємодії з іншими. У такому випадку соціальна підтримка є важливим механізмом забезпечення гідності, безпеки та соціальної активності осіб похилого віку (Михайленко О., 2017). Відповідно, заснована соціальна підтримка на принципах, що забезпечують її ефективність та гуманістичну спрямованість: повага до гідності кожної людини, орієнтація на потенціал особи, гарантії конфіденційності та безпеки, добровільність отримання допомоги.

Важливою теоретичною основою для розуміння змісту та особливостей підтримки осіб похилого віку є їх психолого-педагогічна характеристика. Похилий вік, який охоплює період після 60 років, зазвичай розглядається як завершальний етап життєвого шляху людини, що має складний і багатовимірний характер. Як правило, похилий вік супроводжується низкою

психологічних і соціальних викликів, серед яких: підвищена тривожність, переживання самотності, вікові депресивні стани, криза, пов'язана з виходом на пенсію та втратою звичних соціальних ролей. Зменшення кола спілкування, втрата близьких, погіршення здоров'я та матеріального становища можуть посилювати відчуття ізольованості, непотрібності та знижувати якість життя (Житинська М., 2017).

Попри природні процеси старіння, зниження фізичних можливостей та адаптаційних ресурсів цей період не можна зводити виключно до занепаду. Навпаки, поряд із віковими змінами формуються нові механізми пристосування, відбувається переоцінка життєвого досвіду, відкриваються можливості для самореалізації, творчості та внутрішнього розвитку. Саме тому сучасна наука розглядає старість як важливий етап особистісного становлення, а не лише як фазу втрат (Дзюба Т., Коваленко О., 2013).

За умов збереження активності, підтримки соціальних зв'язків і можливостей для самореалізації та саморозвитку цей період може стати часом внутрішнього збагачення, пошуку нових інтересів і переосмислення життєвих цінностей (Ковцун І., 2022). Саме враховуючи вікові, психологічні й соціальні зміни, притаманні цьому періоду життя, можна вибудовувати ефективні підходи до надання допомоги та організації підтримки, орієнтованої на реальні потреби та проблеми літніх людей.

Система соціальної підтримки осіб похилого віку в Україні має комплексний характер і реалізується через взаємодію різних об'єктів та суб'єктів соціальної підтримки та роботи. Об'єктами соціальної роботи в її широкому розумінні є всі громадяни України. Суб'єктами соціальної підтримки та соціальної роботи можна назвати державні та громадські організації, фізичні особи, які реалізують соціальну політику та надають соціальну допомогу різним категоріям населення.

Суб'єкти соціальної роботи, реалізуючи соціальну політику держави, сприяють нормалізації соціально-психологічних взаємовідносин, розв'язують завдання різних громадських структур шляхом забезпечення населення найважливішими життєвими благами, розвивають самостійність членів суспільства у розв'язанні різноманітних проблем,

пов'язаних з умовами побуту, праці, охорони здоров'я, дозвілля, безпеки життєдіяльності тощо.

Система соціальної підтримки осіб похилого віку в Україні функціонує завдяки діяльності широкого кола державних, комунальних і недержавних інституцій, що забезпечують надання соціальних послуг відповідно до законодавства. Ключову роль у формуванні та реалізації державної політики у цій сфері відіграє Міністерство соціальної політики України, яке координує діяльність соціальних служб, розробляє програми соціального захисту та забезпечує реалізацію прав громадян на отримання допомоги. Важливим елементом системи є також Пенсійний фонд України, що здійснює призначення та виплату пенсій, виступаючи основним джерелом матеріальної підтримки для людей похилого віку.

На місцевому рівні провідну роль у наданні соціальних послуг відіграють територіальні центри соціального обслуговування, які безпосередньо працюють із людьми похилого віку, здійснюючи виявлення осіб, що перебувають у складних життєвих обставинах та організовуючи надання їм соціально-побутових, психологічних, консультативних та інших послуг. Крім того, важливу роль відіграють будинки-інтернати (зокрема, геріатричні пансіонати для громадян похилого віку, які потребують стороннього догляду або підтримки в проживанні, – діють згідно Типового положення про будинок-інтернат для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 2 вересня 2020 р. № 772) та інші заклади соціального захисту.

Поряд із державними структурами важливу роль у системі соціальної підтримки відіграють громадські та благодійні організації. Наприклад, такі організації, як Товариство Червоного Хреста України та Карітас України, які здійснюють комплексну допомогу людям похилого віку, особливо в умовах кризових ситуацій та воєнного стану в державі, забезпечують гуманітарну підтримку, соціальний супровід, психологічну допомогу, а також сприяють задоволенню базових потреб літніх людей. Діяльність таких організацій є гнучкою та оперативною, що дозволяє швидко реагувати на виклики сучасності, зокрема, наслідки воєнних дій.

Окреме місце у системі підтримки займає волонтерський рух. Волонтери надають допомогу самотнім і маломобільним особам похилого віку, здійснюють соціально-побутову підтримку, організують спілкування та дозвілля, що сприяє подоланню соціальної ізоляції. В умовах воєнного стану їхня роль значно зросла, оскільки вони забезпечують оперативну допомогу, часто проводять евакуацію, доставку необхідних ресурсів і психологічну підтримку.

Реалізація соціальної підтримки здійснюється через використання різних видів та форм такої підтримки: матеріальна підтримка (субсидії, соціальні виплати, пенсійне забезпечення); медико-соціальна підтримка, що спрямована на збереження чи підтримання здоров'я (наприклад, реабілітація, паліативна допомога); психологічна підтримка, що допомагає подолати депресивні стани, стреси, тривожність, самотність; правова підтримка, яка охоплює допомогу у захисті прав літніх людей, отриманні пільг, юридичну допомогу тощо.

Найпоширенішою формою є догляд вдома, коли соціальний працівник надає допомогу за місцем проживання особи. Стаціонарна форма передбачає проживання людини похилого віку у спеціальних установах (інтернати, гериатричні пансіонати), де забезпечується цілодобовий догляд, у яких разом із медичною та психологічною допомогою існує реальна можливість допомоги особам похилого віку у ресоціалізації, розширенні кола спілкування, організації взаємодії у процесі спільної творчості, різних видів діяльності. Існують також центри допомоги, клуби за інтересами, що сприяють активному дозвіллю та ресоціалізації осіб похилого віку; консультативні форми підтримки – соціальні служби, гарячі лінії, волонтерські ініціативи (Кузнецов О., Співак Я., Співак Л., 2023).

Отже, у взаємодії між соціальним працівником і особами похилого віку важливими є як індивідуальний, так і груповий підхід, діалогічний характер взаємодії, довіра, емпатійність та розуміння проблем і потреб клієнтів. Фахівець і клієнти мають можливість спільно вирішувати актуальні проблеми останніх, сприяти відновленню впевненості осіб похилого віку у власних силах та соціальній значущості. Таким чином, соціальна підтримка осіб похилого віку спрямована на захист прав та

інтересів людей похилого віку, подолання наслідків вікових змін у здоров'ї, забезпечення гідного рівня життя після завершення трудової діяльності, збереження соціальної активності.

Товстуха А. Ю.

ЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві важливим аспектом соціальної роботи є роль соціального педагога, який виступає посередником між індивідом та суспільством. Соціальний педагог забезпечує розвиток особистості, допомагає вирішувати соціальні проблеми, сприяє адаптації до умов соціуму, здійснює соціальну підтримку та реалізує культурно-педагогічні програми. Водночас, важливим елементом його діяльності є дотримання етичних принципів, що зумовлює необхідність розгляду соціально-педагогічної етики як наукової дисципліни, яка охоплює моральні аспекти діяльності соціальних працівників.

Етика соціального педагога базується на загальнолюдських цінностях і моралі, але водночас ураховує специфіку соціально-педагогічної діяльності, що включає взаємодію з різними соціальними групами та індивідами, зокрема з дітьми, підлітками, людьми з обмеженими можливостями, а також представниками вразливих категорій населення.

Актуальність теми обумовлена необхідністю підвищення професіоналізму та етичної культури соціальних педагогів, а також сприяння вдосконаленню етичних стандартів у освітніх закладах. Зокрема, врахування культури педагогічного спілкування, яка має значний вплив на ефективність соціально-педагогічної діяльності, є важливим елементом у роботі з учнями та педагогічними колективами.

Фундамент поняття «деонтологія» як вчення про професійний обов'язок заклали зарубіжні мислителі, зокрема

Є. Бентам (автор терміна) та І. Кант (етика обов'язку). Вагомий внесок у розробку деонтологічних аспектів діяльності педагогічних працівників в Україні зробили: Л. Хоружа (етико-гуманістична парадигма та професійна етика), М. Васильєва та О. Гриценко (теоретичні засади педагогічної деонтології), М. Фіцула (морально-правові обов'язки суб'єктів освітнього процесу) та інші. Специфіку етичної поведінки та формування деонтологічної культури соціальних педагогів і соціальних працівників вивчали: І. Зверєва, А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола (у контексті загальної теорії та методики соціально-педагогічної роботи); Я. Кічук, І. Шеплякова (формування деонтологічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери); Л. Мішик (у розрізі професійної підготовки соціального педагога до роботи в школі) та інші вітчизняні науковці.

На сьогодні робота соціального педагога набуває особливого значення. Формування та підвищення рівня культури педагогічного спілкування майбутнього соціального педагога безпосередньо пов'язані з покращенням якості його навчальної діяльності, з посиленням у ній значущості найбільш перспективних та сучасних технологій. Розвинена культура педагогічного спілкування майбутнього фахівця – соціального педагога – характеризується майстерністю, що виражається високим ступенем його творчої самовіддачі, широким професійним світоглядом, великим обсягом спеціальних знань, умінь, творчим розумінням проблемних ситуацій, високою культурою мовлення та тактовністю. Як зазначає І. Дичківська, сучасному фахівцю соціально-педагогічної сфери необхідно бути не лише високопрофесійним та грамотним спеціалістом у своїй галузі, але й ініціативним та творчим, використовувати педагогічні інновації, адже саме творча активність та інноваційний підхід до роботи є результатом високого рівня розвитку професійної культури фахівця та передбачає наявність спеціальних знань, умінь та навичок, усвідомлення цілей та суспільної значущості соціально-педагогічної діяльності соціального педагога (Дичківська І., 2015).

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що культура педагогічного спілкування є частиною професійно-педагогічної культури гуманістичної

спрямованості, що, в свою чергу, вимагає наявності у майбутнього соціального педагога здібностей та компетентностей до формування сприятливої психологічної атмосфери в колективі учнів та під час освітнього процесу, оскільки в процесі освітньої діяльності повинно мати місце як ділове, так і особистісне спілкування, побудоване на таких категоріях, як «співпереживання», «співучасть у проблемах», «співчуття» тощо.

З огляду на це, до фахівця соціального педагога висувається низка вимог щодо культури педагогічного спілкування з вихованцями / учнями. Зокрема, це: комунікабельність; культура мовлення; вміння володіти невербальними засобами спілкування (пантоміма, міміка); саморегуляція психічної діяльності; педагогічний такт.

Комунікабельність – це ключова інтегральна якість особистості майбутнього соціального педагога, яка виражається у потребі брати участь у систематичному спілкуванні з колегами, учнями / вихованцями, представниками батьківської спільноти; у здатності до встановлення соціальної контактності; в емоційному благополуччі, почутті радості та задоволенні від спілкування; в щирому інтересі до здобувача освіти, розумінні його душевного стану та співпереживанні почуттям.

Український дослідник О. Шкуренко вказує на те, що комунікабельність нерозривно пов'язана з такими якостями, як невимушеність, легкість, простота, щирість, привітність, терплячість, стриманість та почуття гумору у конфліктних ситуаціях, вимогливість, тактовність, педагогічна інтуїція у спілкуванні з учнями (Шкуренко О., 2017).

Показником культури педагогічного спілкування є вміння керувати настроєм, емоціями, вміння керувати психічним станом, підтримувати творчій настрій, доброзичливість вихованця та знімати психічну напругу. Для ефективного педагогічного спілкування соціальному педагогу важливо: вміти формувати в процесі спілкування комфортний психологічний клімат; вміти орієнтуватися в конкретній ситуації; вміти аналізувати своє спілкування зі здобувачами освіти; вміти моделювати стиль спілкування, враховуючи індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню.

Слід звернути увагу на те, що культура мовлення – наступна вимога до майбутнього соціального педагога, що полягає у професійній майстерності здійснювати мовленнєву діяльність. У педагогічному спілкуванні можна спостерігати всю варіативність видів мовлення, незалежно від дій соціального педагога (переконує, інформує, стимулює до дії, звертається до емоцій та почуттів вихованців тощо).

Педагогічний такт – це дотримання соціальним педагогом міри у спілкуванні зі здобувачами освіти у різних сферах діяльності, поєднання вимогливості та поваги, уникнення крайнощів у спілкуванні, вміння обирати правильний підхід до вихованців / учнів.

Педагогічний такт передбачає дотримання морально-етичних установок, урахування особистісних характеристик суб'єктів спілкування та проявляється у формах спілкування та відносинах, в умінні вести бесіду, не зачіпаючи самолюбства співрозмовника, в умінні стримувати власні емоції та почуття, в умінні організувати навчально-виховну діяльність здобувачів освіти та перевірити хід її виконання, в умінні помітити або не помітити учня / вихованця тощо.

Педагогічний такт як вимога до соціального педагога є одночасно мірою, усвідомленим дозатором впливу соціального педагога на діяльність здобувачів освіти, здатністю контролювати та врівноважувати різні засоби. Тактика дій та поведінки соціального педагога, який володіє педагогічним тактом, полягає у передбаченні наслідків використання різних методів та забезпеченні їх своєчасного коригування.

Таким чином, на сьогодні до майбутніх соціальних педагогів висувається низка вимог щодо культури педагогічного спілкування, а саме: комунікабельність; володіння педагогічним тактом; висока культура мовлення; здатність до саморегуляції психічної діяльності; володіння невербальними засобами спілкування.

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЖІНОК-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВИЦЬ В УКРАЇНІ

Соціальний захист жінок-військовослужбовиць є складною багатогранною системою, яка базується на конституційних гарантіях та специфіці військової служби. В основі цього поняття лежить державне забезпечення рівних можливостей для реалізації потенціалу жінок у лавах Збройних Сил України, що включає правові, матеріальні та соціальні заходи. Оскільки військова служба пов'язана з особливим ризиком для життя та обмеженням певних прав (наприклад, права на підприємництво чи свободу пересування), держава зобов'язана компенсувати ці ризики через систему пільг та гарантій.

Важливим аспектом є міжнародний контекст, зокрема впровадження принципів Резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека». Це передбачає не лише захист жінок від насильства під час конфліктів, а й активне залучення їх до прийняття рішень на всіх рівнях. Українське законодавство поступово адаптується до цих стандартів, що проявляється у зрівнянні прав жінок і чоловіків щодо граничного віку перебування на службі, доступу до всіх військових спеціальностей та отримання військової освіти.

Із початком війни у 2014 році та особливо з її ескалацією у 2022-му, дедалі більше жінок активно залучаються до захисту суверенітету, незалежності та територіальної цілісності України в лавах Збройних Сил. Це підкреслює актуальність питання соціального і правового захисту саме жінок-військовослужбовиць. Передусім це стосується захисту їхнього права на материнство та дитинство, адже для жінок надзвичайно важливо досягти балансу між виконанням службових обов'язків та реалізацією своїх природних прав.

Сучасний соціальний захист військовослужбовців має представляти собою цілеспрямовану й системну діяльність державних органів разом із громадянським суспільством. Ця діяльність повинна забезпечувати ефективне функціонування

нормативно-правових актів, які гарантують пільги, компенсації та інші види соціального забезпечення для військовослужбовців у зв'язку з несенням ними служби (Ветлінський С., 2016).

Соціальний захист військовослужбовців є однією з ключових функцій держави, яка має пріоритетний та безумовний характер. Його основна мета – відшкодування за особливості виконуваних обов'язків, компенсація обмежень, з якими стикаються військові, та збитків, яких вони зазнають у процесі служби. Окрім цього, соціальний захист виконує важливу мотиваційну і превентивну роль, спрямовану на зменшення ризиків негативного впливу на військових та запобігання потенційним корупційним діям, що можуть загрожувати національній безпеці та обороноздатності країни (Сахній А., 2022).

Зважаючи на активну участь жінок у складі військових формувань, надзвичайно важливо враховувати специфіку соціального забезпечення жінок-військовослужбовиць, яка пов'язана насамперед із захистом прав на материнство та забезпеченням охорони дитинства. Жінки у Збройних Силах становлять особливу категорію, що потребує підвищеної уваги з боку системи соціального захисту. Під час проходження служби жінки мають потребу в додатковій підтримці не лише у період вагітності, але й після неї, адже новонароджена дитина потребує належного догляду, а жіночий організм – часу для повного відновлення після пологів.

Чинна законодавча база України в частині забезпечення прав матерів та дітей охоплює широкий спектр нормативно-правових актів різного рівня юридичної сили. Вона вирізняється специфічним механізмом впровадження та захисту прав учасників цих правовідносин. Конституція України гарантує рівність прав і свобод усіх громадян перед законом, передбачаючи заходи для забезпечення рівноправності жінок та чоловіків. Зокрема:

- надання жінкам рівних із чоловіками можливостей у суспільно-політичній і культурній діяльності, здобутті освіти, професійній підготовці, праці та оплаті;

- впровадження спеціальних заходів для охорони праці й здоров'я жінок;

- встановлення пенсійних пільг для жінок;
- створення умов для поєднання трудової діяльності з материнськими обов'язками;
- правовий захист матері й дитини, включаючи матеріальні і моральні гарантії, оплачувані відпустки та інші соціальні пільги для вагітних жінок та матерів.

Забезпечення таких умов є принципово важливим для реалізації державної політики щодо підтримки жінок-військовослужбовиць, адже це не лише зміцнює їхні соціальні права, але й сприяє підвищенню їхньої ефективності у виконанні службових завдань.

У процесі проходження військової служби права військовослужбовців реалізуються в різному обсязі залежно від їх військового звання, посади, виду військ, у яких вони виконують обов'язки, та інших чинників. Водночас розмір соціальних гарантій у певних випадках може варіюватися залежно від наявності у військовослужбовця утриманців, набуття особливого соціального статусу або навіть його статі. Проте впровадження окремих соціальних гарантій для жінок зазвичай не суперечить принципам гендерної рівності, а, навпаки, спрямоване на їхнє забезпечення. Як слушно зазначають М. Чеховська та О. Кирилюк, гендерна рівність у сфері охорони праці являє собою комплекс правових, організаційних, технічних і соціально-економічних заходів, які реалізуються з метою забезпечення рівності прав і можливостей для жінок та чоловіків у всіх аспектах суспільного життя (Чеховська М., Кирилюк О., 2021).

Соціальний захист жінок-військовослужбовиць – це комплекс заходів державного рівня, який об'єднує правові, організаційні та матеріальні механізми. Його мета – забезпечення рівноправності під час проходження військової служби, підтримка охорони материнства та дитинства, збереження здоров'я, а також надання компенсацій за особливі ризики та обмеження, що виникають через специфіку військової діяльності. Висока ефективність цієї системи виступає важливим показником реального впровадження принципів соціальної державності, гендерної рівності та гуманізму в аспекті військово-правових відносин.

Висновки. У мінливому та неоднозначному розумінні бути чоловіком або жінкою, як правило, означає не лише наявність певних вроджених рис чи природних якостей, а й освоєння та виконання конкретної соціально визначеної ролі. Для забезпечення дотримання принципів гендерного паритету держава має сприяти встановленню рівності у всіх сферах своєї діяльності. Такий підхід дозволяє створювати рівні умови для реалізації людських прав кожного громадянина незалежно від статі, забезпечуючи можливість жінкам і чоловікам брати активну участь у національному, політичному, економічному, соціальному та культурному розвитку. Крім того, це надає обом статям справедливу винагороду за внесений вклад і результати такої діяльності.

Хлебик С. Р.

СОЦІАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі суспільного розвитку життя та здоров'я людини визначаються як вищі цінності. Вони є вагомим показником цивілізованості суспільства, важливим критерієм ефективності всіх його інституцій. Тому актуальною проблемою соціального виховання і освіти молоді ХХІ століття постає формування в неї звички вести здоровий спосіб життя, формувати в неї бажання та вміння берегти своє здоров'я протягом життя, цінувати здоров'я оточуючих. Найбільшої уваги в цьому питанні потребують діти підліткового віку, усвідомлення ними цінності здоров'я, формування відповідних переконань, світогляду та індивідуальної здоров'язбережувальної поведінки, розуміння визначальної ролі здорового способу життя є визначальним чинником досягнення життєвого успіху та самореалізації.

Існують різні моделі формування здорового способу життя. Тривалий час домінував інформаційний підхід,

заснований на роз'ясненні ризиків та негативного впливу шкідливих звичок. Проте практика доводить: наявність знань про загрози здоров'ю не гарантує автоматичної зміни поведінки. Зв'язок між обізнаністю, яку забезпечують соціально-педагогічні програми, та реальними діями людини часто є опосередкованим або взагалі відсутнім.

Інтеграція в європейський освітній простір зумовлює модернізацію змісту, форм і методів вітчизняної соціально-педагогічної освіти дітей та молоді. Цей процес передбачає розробку та впровадження інноваційних технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу (Федорчук В., Федорчук І., 2022).

Згідно з Концепцією Нової української школи (НУШ), соціальна та здоров'язбережувальна освітні галузі об'єднуються для спільного формування життєвих компетентностей, добробуту та безпеки учнів. Таким чином, ці технології стають важливою частиною соціально-педагогічної діяльності з підлітками особливо у позашкільні, оскільки вони вирішують завдання їх успішної соціалізації через збереження цілісного здоров'я (фізичного, психічного, духовного та соціального), формують ставлення до здоров'я як важливої життєвої цінності.

Це зумовлює необхідність впровадження здоров'язбережувальних технологій на всіх рівнях освітнього процесу, включно з позашкільною освітою. Такий підхід забезпечить формування у підлітків здоров'язрозвивальної компетентності та культури здоров'я, роблячи здоровий спосіб життя свідомим вибором кожної особистості. Особливого значення це набуває в системі позашкільної освіти, де завдяки принципу добровільності, варіативності програм та сприятливому мікроклімату створюються умови для природного засвоєння здоров'язбережувальних цінностей у процесі активної дозвіллевої діяльності.

Національні стандарти здоров'язбереження акцентують на необхідності створення умов, що сприяють формуванню та зміцненню здорового способу життя молоді. Одним із таких завдань є превентивна освіта – комплексний і цілеспрямований вплив на підлітків у процесі їхньої динамічної взаємодії із соціальними інституціями. Вона спрямована на ціннісну

трансформацію поглядів особистості, формування відповідальної поведінки та імунітету до негативних впливів середовища, а також на профілактику чи корекцію девіантних проявів (Грищенко О., Могильний Ф., 2025). У системі позашкільної освіти превентивний вплив здійснюється через активне дозвілля та соціальну практику, що сприяє природному засвоєнню здорових життєвих орієнтирів.

Превенція у сфері здоров'язбереження підлітків є ключовим складником соціально-педагогічної роботи, спрямованим на виховання культури відповідальності за власне фізичне, ментальне та соціальне здоров'я. З погляду процесуально-ціннісного характеру превентивної освітньої діяльності у позашкільних установах, найбільш важливими питаннями освітнього процесу є посилення його діяльнісного характеру, використання нетрадиційних форм навчання (дебати, збори, дискусії, ділові ігри, референдуми, сократівський діалог) використання потенціалу неформальних лідерів (Романенко М., Братаніч Б., Куций А., 2019).

Здоров'язбережувальні технології у превентивній роботі з підлітками виступають інструментом системного захисту від соціальних та психологічних ризиків. Зважаючи на особливу вразливість цієї вікової групи до негативних середовищних впливів, такі технології орієнтовані на запобігання деструктивній поведінці шляхом формування ціннісного ставлення до здоров'я та закріплення стійких життєвих навичок. Особливу цінність для нашого дослідження мають праці О. Ващенко та С. Свириденко, які в межах класифікації здоров'язбережувальних технологій виокремлюють технологію виховання культури здоров'я. Вона передбачає проведення позакласних і позашкільних заходів, годин спілкування, впровадження неформальної освіти, а також діяльність, спрямовану на конструювання стійкої мотивації до здорового способу життя та формування ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення (Ващенко О., Свириденко С., 2008). Заслуговує на увагу класифікація здоров'язбережувальних технологій, запропонована М. Гончаренко та С. Лупаренко. Поряд із медико-гігієнічними, фізкультурно-оздоровчими та екологічними підходами, автори виокремлюють соціально-

адаптуючі й особистісно розвивальні технології. Вони передбачають упровадження в освітній процес програм соціальної та сімейної педагогіки, а також проведення соціально-психологічних тренінгів для педагогів, учнів та їхніх батьків (Гончаренко М., Лупаренко С., 2010).

Тренінг відіграє провідну роль у цій роботі, оскільки дозволяє вийти за межі пасивного засвоєння інформації та забезпечує активне залучення підлітків. Т. Спіріна (Спіріна Т., 2012) наголошує на високій ефективності тренінгових форм у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'язбереження. Вивченню та впровадженню таких методів у діяльність соціального педагога присвячені також дослідження О. Безпалько та В. Сорочинської (Безпалько О., Сорочинська В., 2008).

Останніми роками тренінг став найпопулярнішою формою роботи з молоддю, зокрема такий його різновид, як соціально-просвітницький тренінг. Соціально-просвітницький тренінг виступає дієвим інструментом превентивної роботи щодо збереження здоров'я підлітків. Він інтегрує соціально-педагогічну та просвітницьку діяльність, спрямовану на інформування, формування адекватного сприйняття проблем, ціннісного ставлення до здоров'я, а також розвиток навичок, необхідних для його підтримки вже у підлітковому віці. Такий тренінг орієнтований на розгляд конкретної тематики та опанування підлітками таких груп навичок: комунікативні: напрацьовуються протягом усього тренінгу через спеціальні ігри та вправи; прийняття рішень: відпрацьовуються за допомогою методу «мозкового штурму», групових обговорень, рольових та інтерактивних ігор, а також алгоритму прийняття рішень за методикою «рівний – рівному»; зміни стратегії поведінки: допомагають учасникам гнучко реагувати на життєві ситуації, адаптуватися до оточення, знаходити вихід із складних обставин та успішно реалізовувати власні плани (Страшко С., Житовська Л., Гречишкіна О., 2005).

Основна мета тренінгу – підвищення компетентності підлітків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я. Вона конкретизується в низці завдань, спрямованих на здобуття знань, формування практичних умінь і навичок, а також

розвиток ціннісних установок, що визначають поведінку. Варто зауважити, що просвітницький тренінг для підлітків 11–14 років не лише сприяє формуванню ціннісного ставлення до здоров'я, а й допомагає їм структурувати власну поведінку на засадах соціальної відповідальності

Прикладом соціально-просвітницького тренінгу як форми превентивної роботи у позашкільлі є авторська розробка «Екстремальні практики в житті підлітка: ризик для здоров'я чи спосіб самоствердження?». Цей тренінг став складником Програми формування ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти, яка впроваджувалася протягом 2024–2025 років. Програма реалізована як змістове доповнення до чинних освітніх програм гурткової та секційної роботи. Тренінг «Екстремальні практики в житті підлітка – ризик для здоров'я чи спосіб самоствердження» спрямований на усвідомлення вихованцями закладу позашкільної освіти підліткового віку відповідальності за власну поведінку, розвиток критичного мислення, формування навичок ухвалення зважених рішень. Учасники програми залучалися до різноманітних вправ, спрямованих на розвиток навичок самопізнання, формування навичок відповідальної поведінки, а також соціальних навичок, таких як комунікація, підтримка та лідерство. Основний акцент було зроблено на інформаційно-практичній частині тренінгу, де підлітки мали систематизувати свої знання щодо понять «ризик», «ризикована поведінка» та «ризиковані практики» та їх наслідків. Практична частина тренінгу формувалася за рахунок моделювання ситуацій, в яких спеціально підготовлені підлітки-тренери на засадах використання методу «рівний – рівному» допомагали учасникам тренінгу усвідомити реальні причини і наслідки ризикованої поведінки, знайти альтернативу для самовираження і самоствердження у безпечних видах спорту, які доступні у гуртках та клубах закладів позашкільної освіти, ділилися своїм досвідом участі у таких гуртках, пропонували реальні шляхи і можливості скористатися їхніми послугами.

Отже, соціально-просвітницький тренінг у позашкільній діяльності виступає одним із найбільш ефективних інструментів превентивної роботи щодо здоров'язбереження підлітків,

оскільки він трансформує пасивне отримання знань у активне формування навичок здоров'язбереження і ціннісного ставлення до здоров'я завдяки: переходу від пасивного інформування до активного формування здоров'язбережувальної компетентності та навичок критичного оцінювання «екстремальних» запитів; створенню безпечного простору для відпрацювання алгоритмів відмови від деструктивного ризику та пошуку конструктивних способів самоствердження; превентивної ефективності: позашкільне середовище дозволяє інтегрувати технології «рівний – рівному», що сприяє трансформації знань про здоров'я у сталу внутрішню установку особистості.

Шарпата А. В.

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

В умовах повномасштабної війни в Україні проблема соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб набуває особливої значущості. Згідно з даними Міністерства соціальної політики України, станом на 2025 рік в Україні зареєстровано понад 4,9 млн внутрішньо переміщених осіб. Це особи, які є громадянами України, а також іноземці чи особи без громадянства, що законно перебувають на території України та мають право на постійне проживання. Вони були змушені залишити своє місце проживання або покинути його через загрозу чи наслідки збройного конфлікту, тимчасової окупації, масових проявів насильства, порушень прав людини або ж унаслідок надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру.

Значна частина ВПО стикається з комплексом соціально-економічних проблем, зокрема відсутністю стабільного житла, труднощами працевлаштування, обмеженим доступом до медичних та освітніх послуг. За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, близько 60% внутрішньо переміщених осіб потребують регулярної гуманітарної

допомоги, а понад третина домогосподарств змушена скорочувати базові витрати, включаючи харчування.

У таких умовах особливого значення набуває ефективна система соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб, яка має забезпечувати не лише задоволення базових потреб, а й сприяти їхній соціальній адаптації та інтеграції у приймаючі громади. Держава, зокрема через діяльність Міністерства соціальної політики України, впроваджує низку програм підтримки, а також надання соціальних послуг. Водночас ефективність цих заходів значною мірою залежить від рівня координації між державними органами, місцевою владою та міжнародними організаціями.

Підтримку ВПО від Уряду можна поділити на три напрями:

- Грошова підтримка, де кожен громадянин, який залишив території активних бойових дій, має право на виплату у розмірі 2000 гривень на місяць. Подати заявку на отримання коштів можна через застосунок Дія, а самі виплати надходять безпосередньо на банківську картку. Такий механізм значно спрощує процедуру оформлення, мінімізуючи бюрократичні перешкоди, однак передбачає обов'язкову реєстрацію статусу ВПО в електронному форматі за місцем фактичного проживання з подальшим повідомленням органів місцевого самоврядування.

- Забезпечення зайнятості, що стимулює роботодавців до працевлаштування внутрішньо переміщених осіб, передбачивши виплати у розмірі 6500 гривень за кожного найнятого працівника з числа ВПО. Отримані кошти підприємства можуть спрямовувати на оплату праці таких працівників. Такий підхід є доцільним, оскільки саме забезпечення роботою створює основу для фінансової незалежності переселенців і зменшує їхню залежність від державної допомоги (Лях В., 2024).

- Житлове забезпечення, яке передбачає компенсацію витрат на оплату комунальних послуг для сімей, які безоплатно надали житло внутрішньо переміщеним особам. Розмір такої компенсації становить приблизно 450 гривень на місяць на одну особу, що еквівалентно близько 14,77 гривні на добу за кожного переселенця, якого розміщено.

Крім того, передбачається відшкодування витрат територіальним громадам за комунальні послуги у закладах, які використовуються як місця тимчасового проживання ВПО, зокрема у школах, дитячих садках, будинках культури та інших комунальних установах. Реалізація цієї ініціативи може потребувати додаткового фінансування з державного бюджету на рівні близько 2 млрд гривень щомісяця.

Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб з боку неурядових організацій в Україні має комплексний та багаторівневий характер і суттєво доповнює державні механізми допомоги. На відміну від формалізованих державних програм, громадські та благодійні організації зосереджуються на більш гнучкому та адресному підході, що дозволяє оперативно реагувати на потреби ВПО. Їхня діяльність охоплює широкий спектр послуг, включаючи гуманітарну, психологічну, юридичну та соціальну підтримку, що сприяє не лише задоволенню базових потреб, але й відновленню психологічного стану та соціальних зв'язків переселенців.

Важливим напрямом роботи неурядових організацій є створення інфраструктури для інтеграції ВПО у нові громади. Зокрема, організації, як-от «ВПО України», «Схід SOS», «HelpGroup» та «Волонтерська спілка ПОРУЧ», активно розвивають мережу хабів, безпечних просторів, освітніх і культурних центрів. У таких просторах переселенці можуть отримати консультації, пройти психологічну підтримку, долучитися до навчальних програм, творчих майстерень або соціальних заходів. Це сприяє зниженню рівня соціальної ізоляції та полегшує процес адаптації до нових умов життя.

Окремою особливістю діяльності неурядових організацій є орієнтація на довгострокову соціальну інтеграцію та розвиток людського потенціалу ВПО. Вони не лише надають допомогу, а й залучають переселенців до активної участі у суспільному житті через волонтерство, освітні проекти, культурні ініціативи та програми професійного розвитку. Такий підхід формує у ВПО відчуття включеності в громаду, сприяє їхній самореалізації та підвищенню рівня самозарадності, що є важливим чинником успішної адаптації в умовах тривалого воєнного конфлікту (Спіріна Т., 2025).

Отже, соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в Україні в умовах воєнних дій є комплексною системою заходів, що поєднує державні та недержавні механізми допомоги. Держава забезпечує базові гарантії через фінансові виплати, сприяння зайнятості та житлову підтримку, що дозволяє частково стабілізувати матеріальне становище ВПО та створити мінімальні умови для їхнього життя. Водночас ці заходи мають переважно стандартизований характер і не завжди повною мірою враховують індивідуальні потреби переселенців.

Неурядові організації, у свою чергу, відіграють важливу доповнювальну роль, забезпечуючи більш гнучкий, адресний та людиноцентричний підхід. Вони зосереджуються не лише на гуманітарній допомозі, а й на психологічній підтримці, соціальній адаптації та інтеграції ВПО у нові громади, створюючи простори для навчання, розвитку та спілкування.

Таким чином, ефективність системи соціальної підтримки ВПО в умовах воєнних дій в Україні визначається взаємодоповненням державних і громадських ініціатив. Лише їх узгоджена взаємодія дозволяє забезпечити не тільки базові потреби, а й стійку соціальну адаптацію та відновлення повноцінного життя внутрішньо переміщених осіб в умовах тривалих воєнних викликів.

Шелег А. М.

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Булінг – це одна із найбільш розповсюджених проблем, яка має місце в сучасних закладах загальної середньої освіти. Згідно статистики, в Україні щодня жертвами булінгу стають дві дитини шкільного віку.

Незважаючи на те, що за останні роки було здійснено чимало кроків на шляху до того, щоб мінімізувати випадки, пов'язані із цькуванням одних учнів іншими, булінг був і залишається суттєвим бар'єром на шляху до створення безпечного освітнього середовища. Жертвою булінгу може

стати будь-яка дитина – незалежно від віку, статі, соціального чи матеріального становища. Деякі причини можуть бути обумовлені індивідуальними особливостями дитини, а інші – спричинені конфліктогенністю освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. При цьому причин булінгу може бути безліч – агресія, заздрість, неприйняття тощо. Найчастіше організатори цькування – це такі ж діти, тієї ж вікової категорії, що і жертви. Хоча випадки, коли у ролі булера виступає учень старшого віку, – не рідкість.

Булінг – це одна із причин, чому діти шкільного віку проявляють небажання відвідувати школу і продовжувати навчання. Для жертв булінгу характерні певні поведінкові патерни – вони замкнені, некоммунікбельні і часто схильні до фрустрації. Однак варто зазначити, що ці прояви часто набуті, а не вроджені, оскільки цькування сприяє тому, щоб дитина почувалася невпевнено і відчувала емоційне виснаження. Психіка дитини чи підлітка нестабільна, тому будь-які ситуації, пов'язані з агресією, фізичним чи психологічним насиллям, насмішками, бойкотом, часто стають причиною пригніченості та соціальної ізоляції. Не менш суттєві наслідки – зниження академічної успішності та навчальної мотивації учнів – є закономірними, оскільки систематичне цькування призводить до втрати інтересу до навчально-пізнавальної діяльності. У підсумку, діти, які є жертвами булінгу, уникають відвідування школи.

З огляду на вищезазначені фактори, особливого значення набуває питання соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти. Соціальна профілактика – це здійснювана на державному рівні профілактична діяльність, яка спрямована на питання підвищення якості життя, усунення або мінімізацію проявів соціального ризику, формування умов в аспекті ефективної реалізації принципу соціальної справедливості (Профілактика булінгу як пріоритетний напрямок у створенні комфортної атмосфери в школах, 2024). Відповідно, соціальна профілактика булінгу – це напрям превентивної діяльності у закладах загальної середньої освіти, який спрямований на попередження цькування учнів, і передбачає залучення фахівців у сфері соціальної роботи,

соціальної педагогіки та соціальної психології до запобігання і вирішення проблеми булінгу на рівні закладу освіти.

Практика соціальної профілактики булінгу за останні десятиліття показує, що проблема булінгу поступово перестає бути табуованою в українському освітньому просторі. Проте все ще існує гостра потреба у вирішенні завдань, пов'язаних із пошуком ефективних шляхів соціальної профілактики булінгу серед учнів у закладах загальної середньої освіти.

Теоретичні і практичні аспекти соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти висвітлені у працях багатьох дослідників та науковців. Насамперед, слід згадати зарубіжних вчених – Г. Леймана і Д. Ольвеуса, які досліджували проблему булінгу та її похідні – мобінг, психологічне насилля тощо (Leuman H., 1990; Olweus D., 1993). Серед українських дослідників варто вказати таких вчених, як (Безпалько О., 2009), (Козирев М., 2020), (Журавель Т., 2013), (Зеленський Є., Карпенко О., 2020), (Капітоненко О., Леонтєва І., 2017), (Лушпай Л., 2013), (Дорожко І., Малихіна О., Туріщева Л., 2019) та ін. Перелічені автори зробили неабиякий внесок у дослідження сутності булінгу як соціального явища та у розробку прикладних засобів для його попередження у закладах загальної середньої освіти.

Ключовою проблемою є очевидна розбіжність між теоретичними уявленнями про соціальну профілактику та можливостями її практичного втілення в управлінні закладами загальної середньої освіти в Україні. Так, у працях дослідників та вчених питання соціальної профілактики булінгу всебічно висвітлено і навіть запропоновано методи запобігання цьому негативному явищу. Однак більшість пропозицій не знаходять прикладного застосування, хоча могли б бути впроваджені на рівні функціонування системи шкільної медіації.

Інша, не менш суттєва проблема – це замовчування випадків, пов'язаних із булінгом. Причому це стосується усіх учасників освітнього процесу – учнів, які є жертвами булінгу, агресорів (булерів), педагогічних працівників, керівництва закладів загальної середньої освіти. У підсумку, булінг може посилюватися і виходити за межі школи – зокрема, у кіберпростір.

Одна з найбільш вагомих проблем, на які звертається особлива увага, – це байдужість педагогічних працівників, а подекуди – і керівництва закладів загальної середньої освіти. Деякі вчителі, навіть стаючи свідками відкритого, очевидного цькування учня, ігнорують цей факт, слідуючи принципу невтручання. Подібні прояви байдужості до такої розповсюдженої проблеми як булінг – це один із чинників, чому в українських закладах загальної освіти булінг все ще не подоланий.

Втім, не кожна конфліктна ситуація чи непорозуміння можуть називатися цькуванням. Булінг має характерні ознаки, а саме: систематичність (понад два випадки, в яких жертвою є одна і та ж сама дитина); дисбаланс сторін (проявляється як у кількісній, так і фізичній перевазі булерів); слабкість та незахищеність жертви цькування (Сорочук Л., 2019).

Насамкінець, найбільш відчутною є проблема відсутності цілісної системи соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти, оскільки лиш відносно недавно цькування отримало нормативно-правове тлумачення і передбачене адміністративне покарання.

Основні аспекти соціальної профілактики булінгу серед учнів у закладах загальної середньої освіти підкріплені чинними нормативно-правовими актами та документами. У першу чергу, слід вказати на Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX, де подано поняття безпечного освітнього середовища, згідно якого протидія булінгу розглядається в якості сукупності умов, які запобігають і блокують прояви фізичної, моральної та/або майнової шкоди, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації, поширення неправдивих відомостей, пропаганди та/або агітації учасникам освітнього процесу в закладі освіти (Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX).

У листі Міністерства освіти і науки від 14.08.2020 «Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та попередження і протидії булінгу (цькуванню)» запропоновано рекомендації відносно створення в закладі освіти атмосфери спільного і відповідального ставлення один до одного в рамках

міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та попередження і протидії булінгу (цькуванню): лист Міністерства освіти і науки від 14.08.2020).

Найбільшу нормативно-правову вагу має Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018, у який віднедавна було внесено ключові зміни, спрямовані за ефективно запобігання цькуванню учнів (Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018).

Щодо напрямів роботи, з огляду на те, що проблема соціальної профілактики булінгу набула особливого значення в сучасному освітньому просторі, необхідно дотримуватися наступних заходів: використання рефлексивних практик; застосування різноманітних профілактичних методів; застосування заходів для протидії кібербулінгу; використання психологічних технік та тренінгів; опора на принципи соціальної профілактики; оцінка ресурсного забезпечення системи соціальної профілактики булінгу; залучення батьків у процес соціальної профілактики та протидії булінгу. Запропоновані заходи, на нашу думку, носять прикладний характер і можуть бути впроваджені окремо чи комплексно у систему соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти.

Висновки. Соціальна профілактика булінгу в закладах загальної середньої освіти – це важливе завдання, яке віддзеркалює не лише проблеми школи, а й вразливі сторони нашого суспільства. У цьому контексті соціальна профілактика булінгу набуває особливого суспільного значення, у межах якого місією кожного суб'єкта освітнього простору стає участь у заходах, спрямованих на мінімізацію цієї проблеми.



НАШІ АВТОРИ:

Артюх І. В. – магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Васько В. В. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Висоцький В. І. – студент ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Ворушило К. В. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Гаврилюк С. М. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Гарбажа С. Ю. – студент ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Годованюк Б. М. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Грищенко О. П. – старший викладач кафедри права, філософії та політології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат юрид. наук.

Грищенко С. В. – професор кафедри соціальної роботи та освітніх педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, доктор пед. наук, професор.

Донець Т. П. – старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Євдокимова Ю. С. – магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Єфремова О. П. – доцент кафедри права, філософії та політології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат юрид. наук, доцент.

Завацька Л. М. – директор Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук, професор.

Завацький П. С. – аспірант кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Зайченко Н. І. – професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, доктор пед. наук, професор.

Іллєнко О. І. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Карпова І. Г. – доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук, доцент.

Качмар В. А. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Келемен Й. Й. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Коваленко О. Д. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Конончук А. І. – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат пед. наук, доцент.

Конотопець В. І. – магістрант ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Котлярова Л. Б. – доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, кандидат пед. наук, доцент.

Крошка А. В. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Кулик В. О. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Куніцина М. І. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Курило Н. О. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Кухаренко О. М. – студент ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Лакоза Ю. Г. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Лісовець О. В. – проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор пед. наук, професор.

Лут Є. П. – магістрант ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Маківчук О. М. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Мироненко В. В. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Михайленко О. В. – доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук, доцент.

Мищенко К. М. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Міненко В. Г. – студент ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Могильний Ф. В. – доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук.

Могильницька К. М. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Новгородський Р. Г. – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат пед. наук, доцент.

Носовець В. С. – аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного

університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Платонова О. Г. – доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук, доцент.

Примаченко А. А. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Приходько Є. А. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рень Л. В. – завідувач кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук, доцент.

Сакун К. В. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Селюченко Є. В. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Стельмах С. О. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Товстуха А. Ю. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Трикашна І. С. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Хлебик С. Р. – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат пед. наук, доцент.

Шарпата А. В. – магістрантка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Шелег А. М. – студентка ННІ психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

З М І С Т

Артюх І. В., Лісовець О. В. Ефективність управлінських механізмів у системі соціального захисту безробітних на рівні територіальної громади	3
Васько В. В. Особливості профорієнтаційної діяльності в сучасних умовах (на прикладі ННІ історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського НУЧК імені Т. Г. Шевченка)	6
Висоцький В. І. Теоретико-методологічні основи соціальної роботи з сім'ями екскомбатантів	9
Ворушило К. В. Медіаосвіта як складова сучасної соціально-педагогічної діяльності	12
Гарбажа С. Ю., Рень Л. В. Дослідження адаптаційних процесів військовослужбовців після повернення із бойових дій	15
Годованюк Б. М. Соціологія дитинства як сучасний напрямок дитинознавства	20
Грищенко С. В., Грищенко О. П., Єфремова О. П. Правові аспекти протидії булінгу (цькуванню) в Україні	23
Донець Т. П. Форми і методи роботи соціального педагога з дітьми та учнями на сучасному етапі розвитку суспільства	27

Євдокимова Ю. С. Соціально-педагогічні механізми адаптації підлітків в умовах освітнього процесу на прифронтових територіях Харківської області	33
Завацька Л. М. Впровадження моделі підтриманого проживання як трансформація системи стаціонарного догляду	35
Завацький П. С. Соціальне партнерство у діяльності регіональних торгово-промислових палат: механізми та перспективи	40
Зайченко Н. І. Усемірність соціальної педагогіки в іспанському освітянському дискурсі на межі ХІХ – ХХ століть	45
Зайченко Н. І., Гаврилюк С. М. Соціально-просвітницькі проекти єдиної школи в Іспанії у 1920-х роках	50
Іллєнко О. І. Проблема виховання дітей, схильних до правопорушень, в історії української педагогіки	54
Карпова І. Г. Педагогічні погляди Степана Зошука в контексті здорового харчування дітей та молоді	57
Качмар В. А. Психологічні механізми формування співзалежних відносин у молоді	60
Келемен Й. Й. Статистичні дані у порівняльно-педагогічних дослідженнях Лоренсо Лузуріаги	65

Коваленко О. Д. Теоретичні засади роботи асистента вчителя з дітьми із затримкою мовного розвитку в початковій школі	68
Конончук А. І. Система взаємодії суб'єктів у наданні соціальної послуги патронату над дитиною	71
Конотопець В. І. Психолого-педагогічні виклики у житті батьків дітей з особливими освітніми потребами	75
Котлярова Л. Б. Використання англійської мови професійного спрямування для здобуття і розповсюдження фахової інформації магістрантами немовних спеціальностей	80
Крошка А. В. Складні життєві обставини, які впливають на дітей з особливими освітніми потребами	85
Кулик В. О. Соціалізація особистості засобами образотворчого мистецтва як соціально- педагогічна проблема	90
Куніцина М. І. Соціально-педагогічна робота у закладах загальної середньої освіти з формування та збереження ментального здоров'я	94
Курило Н. О. Пріоритетні вектори соціальної роботи з людьми похилого віку	98

Кухаренко О. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: аналітичний огляд проблеми	102
Лакоза Ю. Г., Рень Л. В. Теоретичні засади розвитку лідерського потенціалу молоді	106
Лут Є. П. Проблеми та виклики у роботі молодіжних центрів в Україні	111
Маківчук О. М., Рень Л. В. Особливості переживання стресу медичними працівниками в умовах кризових ситуацій	114
Мироненко В. В. Громадянська ідентичність особистості: дефініційний аналіз	119
Михайленко О. В. Сучасні проблеми дошкільної інклюзивної освіти	123
Мищенко К. М. Особливості роботи асистента вчителя з учнями середньої школи в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	127
Міненко В. Г. Особливості формування національно-патріотичної свідомості учнівської молоді	130
Могильний Ф. В. Етичний компонент професійної діяльності соціальних працівників у Республіці Албанія	134

Могильницька К. М. Соціально-психологічні особливості студентської молоді в умовах воєнного стану	140
Новгородський Р. Г. Інноваційні практики підтримки в соціальній реінтеграції ветеранів у цивільне життя	144
Носовець В. С. Соціально-педагогічна проблематика саламанкських освітянських періодичних видань у 1910-х роках	148
Платонова О. Г. Соціально-педагогічна консультативна допомога сім'ї у складних життєвих обставинах	152
Платонова О. Г., Сагун К. В. Особливості соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти	156
Примаченко А. А. Громадське об'єднання як чинник всебічного розвитку та соціалізації особистості молоді людини	160
Приходько Є. А. Адаптація внутрішньо переміщених осіб як соціальна проблема	164
Рень Л. В. Практики шкільних служб порозуміння в Україні та за кордоном	169
Рень Л. В., Селюченко Є. В. Соціально-психологічні чинники прокрастинації у студентів	174

Стельмах С. О., Карпова І. Г. Теоретичні аспекти соціальної підтримки осіб похилого віку	178
Товстуха А. Ю. Етичне підґрунтя діяльності соціального педагога в закладах загальної середньої освіти	183
Трикашна І. С. Соціальний захист жінок-військовослужбовиць в Україні	187
Хлеб'як С. Р. Соціально-просвітницький тренінг як форма превентивної роботи щодо збереження здоров'я підлітків у позашкільній діяльності	190
Шарпата А. В. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнних дій в Україні	195
Шелег А. М. Соціальна профілактика булінгу серед учнів у закладах загальної середньої освіти	198
Наші автори	203



Наукове електронне видання

**ШІСТНАДЦЯТІ СІВЕРЯНСЬКІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ**

*Матеріали міжнародної наукової конференції
(23 квітня 2026 року, м. Чернігів)*

Том 2. Соціальна робота та соціальна педагогіка

Наукова редакція
Н. І. Зайченко

Літературна редакція
Н. І. Зайченко

Комп'ютерна верстка та макетування
О. Ю. Дроздов