Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: теорія та практика

№ 3 (2026)

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

Засновано Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка у 2003 році.
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 860 від 21.03.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-03606.

Суб'єкт у сфері медіа – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська обл., Україна, 37500; тел.: +38 095-105-6005; e-mail: mail@luguniv.edu.ua)

Мови видання: українська, англійська, мови Євросоюзу

Журнал «Соціальна педагогіка: теорія та практика»
внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
Наказ МОН України № 220 від 21.02.2024

Виходить чотири рази на рік.

Науковий профіль видання (назва кластеру): Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика
Спеціальності: А1 – Освітні науки, А3 – Початкова освіта, А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта,
І10 – Соціальна робота та консультування.

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 2 від 25.09.2026 року)

Офіційний сайт видання: https://socped.luguniv.edu.ua
Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com
від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор
Юрків Ярослава Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки, проректор з науково-педагогічної роботи, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна

Члени редакційної колегії
Данильчук Лариса Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна

Караман Олена Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна

Отравенко Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна

Петришин Людмила Йосипівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Рассказова Ольга Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна

Степаненко Вікторія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Яцек Пижальський, доктор хабілітований, Університет імені Адама Міцкевича в Познані, Польща

Еліза Рибська, доктор хабілітований, Університет імені Адама Міцкевича в Познані, Польща

ISSN 1817-3764 (print)
© Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Зозуляк-Случик Р. В. Допомога як важливий напрям соціальної роботи з клієнтами: теоретико-методологічний та історико-еволюційний аналіз 7

Островська Н. О. Компетентнісний підхід до організації соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства 14

Перхайло Н. А., Литвишко О. М. Еволюція соціальної роботи в Україні в умовах криз і катастроф 21

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ваховський Л. Ц. Вплив педології на розвиток вітчизняної соціальної педагогіки (20-ті роки XX ст.) 28

Караман О. Л. Еволюція освіти із соціальної роботи як передумова розвитку теорії соціальної роботи в Україні 37

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Бирко Н. М., Василькова Л. М., Звонарьова Н. М., Старостіна К. В., Челишева О. І. Експериментальна перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної системи «Школа толерантності» 49

Мардаль В. Б. Соціально-виховний потенціал Пласту у формуванні оборонної свідомості молоді 57

Мацкевіч Ю. Р. Соціально-педагогічні технології профілактики соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти 71

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

Демчишин В. В. Моделі соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб та компетентності фахівця 82

Краснова Н. П. Кейс-технології як інструмент соціальної роботи із сім'єю 91

Мороз В. П. Комплексна соціальна підтримка уразливих категорій студентів у сучасному університеті 101

Сидун І. В., Кулава К. О. Адвокація соціальних проблем національних меншин та управління у соціальній роботі 110

Стинська В. В. Домашнє насильство щодо жінок: нормативно-правові засади соціальної підтримки 117

Тєрьошина І. Ф., Гайчук Л. М., Платинюк О. Б., Кондратенко А. П. Соціальна робота з профілактики наркоманії серед здобувачів вищої освіти як безумовна стратегія зменшення вживання наркотичних засобів 127

Тимчук Л. І. Клієнт-центрований і партисипативний підходи до соціально-правового супроводу жінок у ситуаціях домашнього насильства 136

ISSN: 1817-3764 (print)

Товстуха О. М. Механізми соціально-правового захисту жінок у ситуаціях домашнього насильства 152

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Харченко А. А. Вікова диференціація цілей формування іншомовної комунікативної компетентності учнів та обмеження традиційних засобів навчання в умовах цифровізації освіти 159

СОЦІОНОМІЧНІ ВИМІРИ РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Глєбов Р. С. Педагогічні умови формування громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи засобами медіатехнологій 165

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Кизилова В. В. Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації освітнього середовища 174

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Білик Н. М. Супервізія як профілактика професійного вигорання соціальних працівників 182

Дудик Р. В. Формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки 189

Мордовцева Н. В., Федоренко М. В. Проблеми формування диджитал-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів 195

Федорчук В. В., Лемішко О. А., Синєок В. А. Становлення та розвиток спортивного бального танцю в Україні: історико-мистецтвознавчий аналіз на прикладі змагань «Парад надій» (1990–2025) 204

CONTENTS

METHODOLOGY OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Zozuliak-Sluchyk R. V. Assistance as an important area of social work with clients: theoretical, methodological, historical, and evolutionary analysis....7
Ostrovska N. O. Competence-based approach to organizing social work with women who have suffered domestic violence....14
Perkhailo N. A., Lytvyshko O. M. Evolution of social work in Ukraine in the conditions of crisis and disasters....21

HISTORY OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Vakhovskyi L. Ts. The influence of pedology on the development of domestic social pedagogy (1920s)....28
Karaman O. L. The evolution of social work education as a prerequisite for the development of social work theory in Ukraine....37

SOCIAL EDUCATION AND SOCIALIZATION OF PERSONALITY

Byrko N. M., Vasilkova L. M., Zvonareva N. M., Starostina K. V., Chelysheva O. I. Experimental verification of the effectiveness of the functioning of the model of the pedagogical system "School of Tolerance"....49
Mardal V. B. The socio-educational potential of plast in developing young people's defence consciousness....57
Matskevich Yu. R. Socio-pedagogical technologies for preventing social risks among adolescents in secondary education....71

SOCIAL WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF THE POPULATION

Demchyshyn V. V. Models of socio-pedagogical support of internally displaced persons and competences of the specialist....82
Krasnova N. P. Case technology as a tool for social work with the family....91
Moroz V. P. Comprehensive social support for vulnerable categories of students in a modern university....101
Sydun I. V., Kulava K. O. Advocacy of social problems of national minorities in social work....110
Stynska V. V. Domestic violence against women: regulatory and legal foundations of social support....117
Tieroshyna I. F., Gaichuk L. M., Platyniuk O. B., Kondratenko A. P. Social work for the prevention of drug addiction among higher education students as an unconditional strategy for reducing drug use....127
Tymchuk L. I. Client-centred and participatory approaches to socio-legal support for women in situations of domestic violence....136
Tovstukha O. M. Mechanisms of social and legal protection of women in situations of domestic violence....152

ISSN: 1817-3764 (print)

GENERAL PEDAGOGY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Kharchenko A. A. Age-based differentiation of goals in forming students' foreign language communicative competence and the limitations of traditional teaching tools under the digitalization of education.....159

SOCIONOMIC DIMENSIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Hliebov R. S. Pedagogical conditions for forming civic competence of senior school students by means of media technologies.....165

PRIMARY EDUCATION

Kyzylova V. V. Professional identity formation of future primary school teachers in the context of the transformation of the educational environment.....174

PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN SPECIALISTS

Bilyk N. M. Supervision as a prevention of occupational burnout in social workers.....182

Dudyk R. V. Formation of conducting competence of future teachers of music in the process of professional training.....189

Mordovtseva N. V., Fedorenko M. V. Problems of forming digital competence and digital culture of future teachers 195

Fedorchuk V. V., Lemishko O. A., Synieok V. A. Formation and development of sport ballroom dance in Ukraine: historical and art-critical analysis based on the "Parade of Hopes" competition (1990–2025).....204

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.01:364.04:930.1
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-7-13

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
roksoliana.zozuliak-sluchyk@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6066-590X

ДОПОМОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З КЛІЄНТАМИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИКО-ЕВОЛЮЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

Постановка проблеми. У системі сучасного гуманітарного знання про суспільство та методологічних засад практичної діяльності соціальна робота посідає унікальне місце, оскільки її безпосереднім об'єктом та предметом є складні, динамічні складні й нерідко деструктивні соціальні ситуації, в яких опиняється людина. В основі цієї багатогранної професійної галузі лежить поняття, яке на перший погляд здається самоочевидним, інтуїтивно зрозумілим і глибоко зафіксованим у повсякденній свідомості – «допомога». Означений термін пронизує абсолютно всі рівні та напрями функціонування соціальних інституцій. Понад те, саме внутрішнє прагнення допомагати іншим, гуманістична спрямованість та альтруїстичний імпульс виступають домінуючим професійно-ціннісним мотивом для більшості студентів, які обирають фах соціального працівника чи соціального педагога. Проте за повсякденною самоочевидністю ховається глибинний гносеологічний та методологічний парадокс: терміни «допомога», «соціальна допомога» та «надання допомоги» використовуються надмірно широко, внаслідок чого втрачають свою наукову конкретику, понятійну строгість та виокремленість, перетворюючись на недиференційовані концепти, що позначають принципово різні виміри буття – від особистісної мотивації та побутового альтруїзму до державних програм і методичних прийомів. Відтак розв'язання окресленої суперечності безпосередньо пов'язане з першочерговим практичним і теоретичним завданням – формуванням цілісної наукової концепції фахової соціальної допомоги для подолання ризиків підміни професіоналізму буденною інтуїцією в умовах сучасних суспільних трансформацій, зумовлених війною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний аналіз наукових джерел засвідчує, що питання теоретичної систематизації поняття допомоги знайшло відображення у працях багатьох провідних українських та зарубіжних науковців. У вітчизняній науковій думці питання теоретичної систематизації поняття допомоги набуло особливої гостроти завдяки фундаментальним працям провідних українських дослідників. Зокрема, Т. Семигіна у своїх розвідках, присвячених міжнародній та національній соціальній роботі та соціальній політиці, наголошує, що допомога в сучасній соціальній роботі має трансформуватися з патерналістської опіки у високоефективну інституційну технологію розширення можливостей (Семигіна, 2021, 2026). О. Безпалько розкривала її як цілісну систему виховних, корекційних та развивальних заходів (Безпалько, 2006). Важливий внесок у окреслення специфіки допомоги та психологічного консультування

зробили О. Карагодіна та Т. Семигіна (Карагодіна, Семигіна, 2020).

Серед зарубіжних дослідників А. Саломон обґрунтувала необхідність системного навчання допомозі (Salomon, 2004), а Д. Беккер та Ю. Шредер розкрили системно-теоретичні й компетентнісні виміри даного феномену (Baecker, 1994; Schröder, 2018).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, у науковому дискурсі залишаються невирішеними питання подолання теоретичного підходу, пов'язаного з розмитістю змісту допомоги, чіткої диференціації фахової соціальної підтримки від побутових виявів альтруїзму та систематизації прихованих гносеологічних патернів практичної взаємодії фахівця й клієнта.

Постановка завдання. Метою цієї статті є здійснення історико-еволюційного, теоретико-методологічного аналізу допомоги як важливого напряму соціальної роботи з клієнтами для визначення її специфіки.

Визначення методики дослідження. Методику дослідження становить поєднання наукових підходів, зокрема: генетично-історичний підхід, який фіксує еволюційні зміни інституту допомоги від релігійної благодійності до академічно обґрунтованої послуги; методологічно-компетентнісний підхід, що фіксує п'ять критеріїв професійної майстерності Ш. Вольфа (проблематизація, часова організація, соціальна форма, сепарація від страждання, баланс рутинізації й індивідуалізації).

Виклад основного матеріалу дослідження. Оперуючи поняттями «допомога», «захист прав дітей та молоді», «індивідуальна соціально-психологічна допомога», «соціальна допомога та підтримка», «сприяння самодопомозі», ми класифікуємо суб'єктів нашого професійного впливу як «осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують допомоги», будуємо «допоміжні взаємини» (**Словник професійної термінології**, 2021, с. 38, 69), розробляємо «індивідуальні плани надання допомоги» та оцінюємо «ефективність процесу її реалізації». Незважаючи на те, що допомога становить нормативне та змістове ядро соціальної роботи (Семигіна, 2026), у сучасному науковому дискурсі спостерігається суттєвий дефіцит її цілісної теоретичної концептуалізації. Спираючись на тезу про те, що допомога є насамперед соціальним феноменом і поняттям дії, у цьому дослідженні ми спробуємо висвітлити зазначений феномен із двох взаємодоповнюючих перспектив: генетично-історичної, методологічно-компетентнісної.

Щоб зрозуміти сучасний зміст професійної допомоги, необхідно детально простежити її історичний генезис. Генезис інституту соціальної допомоги в європейському та українському культурно-цивілізаційному просторі тісно пов'язаний із трансформацією суспільних відносин, зміною парадигм милосердя та формуванням модерної держави загального добробуту. Протягом багатьох століть актом допомоги опікувалися переважно релігійні інституції. В основі середньовічного та ранньомодерного розуміння допомоги лежала християнська концепція «caritas» (любові до ближнього) та альтруїстичного служіння, де допомога розглядалася як моральний обов'язок віруючої людини, засіб спасіння душі того, хто дає, і вияв богоугодної поведінки. Характерними рисами цього релігійно-етичного етапу були персоналізований та ситуативний характер (подача милостині, притулок у монастирях), відсутність вимог до професіоналізму (достатньо було доброго серця, співчуття та побожності) і пасивна роль отримувача як об'єкта благодійності, який не мав жодних суб'єктивних прав на одержання підтримки. З настанням епохи Модерну, урбанізацією, індустріалізацією та руйнуванням традиційних сільських громад і общинних зв'язків приватна милосердна діяльність виявилася принципово неспроможною подолати масове зубожіння та маргіналізацію населення. У цей період держава почала поступово перебирати на себе функції регулювання бідності та соціальної нестабільності.

На цьому історичному етапі допомога секуляризувалася, але водночас набула карально-контрольних та дисциплінарних форм (наприклад, Закони про бідних у Англії, репресивні заклади праці), оскільки основною метою

державних інституцій стала нейтралізація загрози суспільному порядку та примусове залучення незахищених верств до праці. Переломним моментом у становленні допомоги як професійної діяльності стала діяльність видатних науковців та реформаторів початку XX століття, серед яких чільне місце посідає Аліса Саломон. Вона рішуче поставила під сумнів усталене уявлення про те, що надання допомоги є «одним із найприродніших видів жіночої діяльності», для якого цілком достатньо доброї волі, високої моральності та природного співчутливого інстинкту. А. Саломон та її сучасники обґрунтували фундаментальну тезу: наданню допомоги необхідно спеціально та систематично навчатися, спираючись на наукові знання з соціології, психології, права, педагогіки та гігієни. Це через заснування перших спеціалізованих соціально-педагогічних шкіл ознаменувало історичний перехід від «оплачуваної любові до ближнього» до академічно обґрунтованої фахової діяльності (Salomon, 2004). Розвиваючи ці ідеї, українська дослідниця Т. Семигіна підкреслює, що саме академізація соціальної освіти дозволила перетворити стихійне альтруїстичне прагнення на технологізований інструмент соціальної політики держави (Семигіна, 2021).

Здійснюючи порівняльний аналіз традиційної благодійної та професійної соціальної допомоги, слід підкреслити їхні глибинні розбіжності за низкою ключових системних параметрів. За мотивом діяча: якщо благодійність керується індивідуальним альтруїзмом, емоційним співчуттям та морально-релігійним обов'язком, то професійна допомога базується на посадовому обов'язку, інституційній регламентації та суворому дотриманні професійно-етичного кодексу. За базовими знаннями: благодійник спирається на особистий життєвий досвід, життєву інтуїцію та побутові уявлення про добро, тоді як соціальний працівник використовує академічні концепції, науково доведені методики та міждисциплінарний інструментарій. За характером стосунків: благодійність створює неофіційні, часто патерналістські та емоційно залежні зв'язки, тоді як професійна допомога вибудовується як формалізована, партнерська взаємодія з контрольованою емоційною дистанцією та чіткими межами відповідальності. За цільовою спрямованістю: традиційна підтримка орієнтована на негайне погашення гострого симптому (надати їжу, одяг, гроші), тоді як фахова допомога спрямована на системне вирішення проблеми, усунення її глибинних причин та активізацію внутрішніх ресурсів клієнта для самодопомоги. За інституційною основою: перша функціонує в межах церкви, приватних ініціатив чи волонтерського руху, а друга спирається на розгалужену мережу державних служб, муніципальних центрів та спеціалізованих неурядових організацій, діючи в чітких нормативно-правових рамках.

Сучасний етап еволюції системи соціального захисту в Україні та світі характеризується активним проникненням економічних та ринкових категорій у сферу соціальної практики, де точиться гостра наукова дискусія стосовно того, наскільки соціальну допомогу можна та доцільно інтерпретувати як «орієнтовану на особу соціальну послугу». Спираючись на концептуальні положення Н Коллмар та К. Роз, варто підкреслити, що соціальні послуги, орієнтовані на особистість, посідають складне, дуалістичне становище між економічно раціональними відносинами обміну (де є замовник, постачальник, калькуляція витрат, стандарти якості та критерії ефективності) та кооперативною допомогою, що ґрунтується на солідарності, міжлюдській довірі, емпатії й співчутті (Collmar, Rose, 2003).

Глибокий системно-теоретичний аналіз функціонування інституціалізованої допомоги пропонує відомий німецький соціолог Д. Беккер, вказуючи на фундаментальний системно-функціональний парадокс. Соціальна допомога за своєю організаційною природою завжди передбачає первинне визначення або інституційне конструювання стану нужденності. Для того щоб отримати право на правомірну допомогу, людина повинна спочатку отримати офіційний статус «неспроможного», «особи з інвалідністю», «девіанта» чи «особи, яка перебуває у складних життєвих обставинах». У такий спосіб система допомоги

спочатку фіксує, легітимізує та публічно дефініює дефіцитарність і неповноцінність клієнта. За влучним спостереженням Д. Беккера, це призводить до того, що інституціоналізована допомога на первинному етапі не підвищує спроможність та автономію клієнтів, а радше знижує її, стимулюючи пасивність та виучену безпорадність. Проте саме цим механізмом сама система соціальної допомоги забезпечує власне подальше існування, розширення та функціональну затребуваність у модерному суспільстві (Baecker, 1994). Аналогічні застереження висловлює у своїх соціологічних розвідках Українські науковці зазначають, що надмірна бюрократизація соціального обслуговування може призводити до штучного відтворення соціальної залежності клієнтів від державних виплат та інституційного опікунства (Лукашевич, Семигіна, 2014).

Професійна соціальна допомога ніколи не здійснюється у безповітряному або суто ідеалізованому просторі; вона наскрізно пронизана внутрішніми структурними суперечностями. Фундаментальною серед них є підпорядкованість фахівця так званому «подвійному мандату». Соціальний працівник одночасно отримує повноваження та завдання з двох принципово різних джерел. З одного боку, це мандат від клієнта, який передбачає захист його суб'єктивних інтересів, емпатію, підтримку, індивідуалізацію, збереження конфіденційності та побудову довірчих взаємин. З іншого боку, це мандат від суспільства та держави, який вимагає забезпечення соціального порядку, раціонального та економного витрачання бюджетних коштів, контролю за дотриманням норм права, а за потреби – застосування елементів примусу та санкцій (Тополянський, 2026). Через це у практичній діяльності виникає гострий професійний парадокс: чи можлива щира, глибинна та ефективна допомога в умовах, коли фахівець одночасно наділений контролюючими та наглядовими функціями? Ця суперечність доводить, що ідеал абсолютно добровільної та безкорисливої допомоги у професійному контексті є скоріше теоретичною конструкцією, аніж повсякденною реальністю.

Німецька дослідниця Юлія Шредер зазначає, що у 1980-х роках у зарубіжній соціальній педагогіці завдяки працям Ш. Вольфа відбувся якісний гносеологічний поворот: перехід від розуміння допомоги як емоційного альтруїстичного пориву до розуміння її як «здатності», «вміння» та «майстерної практики», якій можна й необхідно систематично навчатися. Вчений здійснив ґрунтовну систематизацію процесів професійної допомоги, виокремивши п'ять ключових критеріїв (компетенцій), які вирізняють фахову діяльність від буденної підтримки. Першим критерієм є спосіб, у який постає потреба. Фахівець володіє спеціальною інтерпретаційною оптикою, яка дозволяє перекладати життєвий хаос, емоційні скарги та неоформлені претензії клієнта у чітку професійну категорію «соціальної проблеми», що підлягає діагностиці та алгоритмізованому вирішенню.

Другим критерієм є часовий вимір та часова організація допомоги. Професійна допомога на відміну від ситуативної побутової підтримки вимагає методично розпланованого часового ресурсу, який виділяється для поступового налагодження взаємин, розкриття латентних причин конфлікту, апробації нових моделей поведінки та закріплення результатів. Третім критерієм виступає соціальна форма взаємин та контрольована дистанція між носіями ролей «фахівець» і «клієнт». Збереження оптимальної професійної дистанції запобігає емоційному вигоранню співробітника та дозволяє зберігати об'єктивність аналізу, реалізуючи на практиці класичний принцип «допомога для самодопомоги» (Schröder, 2018). О. Безпалько у своїх працях також неодноразово підкреслювала, що соціальний педагог повинен уникати як надмірного емоційного злиття з проблемами вихованця, так і байдужого формалізму, дотримуючись межі між емпатією та функціональною рольовою позицією (Безпалько, 2006).

Четвертий критерій Ш. Вольфа полягає у сепарації допомоги від страждання та чіткому розподілі відповідальності. Фахівець визначає раціональні умови, методи та організаційну рамку надання допомоги, проте

моральна та практична відповідальність за прийняття рішень і кінцевий стан власного життя покладається безпосередньо на клієнта. Нарешті, п'ятим критерієм є постійне балансування між рутинізацією та унікальною індивідуалізацією. З одного боку, соціальний працівник використовує стандартизовані алгоритми, протоколи та технології, що забезпечує високу якість і безпеку послуги. З іншого боку, кожна людська доля є унікальною, що вимагає від фахівця гнучкості, глибокого емоційного контакту, творчого пошуку та індивідуальної адаптації базових методик. У підсумку науковець визначає допомогу як «суперечливо структурований, соціалізований механізм вирішення проблем», який змушений постійно узгоджувати індивідуальні потреби клієнта з жорсткими вимогами організацій та суспільства до соціальної роботи (Schröder, 2018).

Висновки. Співвіднесення результатів історичного, компетентнісного аналізу дозволяє зробити фундаментальний висновок: професійна соціальна допомога не є хаотичною чи суто інтуїтивною діяльністю, а володіє виразними структурними патернами та функціональною логікою. У сучасній науці вони теоретично контекстуалізуються у двох основних теоретичних рамках. Перша – це дослідження соціальної підтримки, де допомога розглядається через призму міжособистісного обміну, соціальних мереж та взаємності. Друга – це дослідження сфери догляду та піклування, де допомога осмислюється як відносинно-орієнтована діяльність, базована на етиці турботи, відповідальності та визнанні цінності кожної людської особистості.

Також хочемо зазначити, що вітчизняна соціальна наука активно формує власну суб'єктність. Вона здатна не лише аналізувати зарубіжні теорії, а й пропонувати власні фундаментальні розробки для забезпечення ефективної, гуманної та високопрофесійної допомоги людині у складних умовах сучасного трансформаційного суспільства, особливо у воєнні часи.

У підсумку для подальшого науково-практичного осмислення означеної проблематики критично важливими залишаються питання чіткого розмежування приватного співчуття та професійного втручання, розуміння переваг розгляду допомоги як поняття дії, теоретичної контекстуалізації аналізу та розробки гнучких моделей взаємодії фахівця й клієнта.

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ, 2006. 458 с.

2. Карагодіна О., Семигіна Т. Розвивальний потенціал досліджень у соціальній роботі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (13–14 березня 2020 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. С. 49–52. URL: https://www.researchgate.net/publication/339941372_Rozvivalnij_potencial_doslidzen_u_socialnij_roboti (дата звернення: 18.07.2026).

3. Лукашевич М., Семигіна Т. Соціологія соціальної роботи. Психологія і суспільство. 2014. № 1. С. 107–149. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_1_14 (дата звернення: 18.07.2026).

4. Семигіна Т. Міжнародна соціальна робота: пріоритети та стандарти [Електронний ресурс]. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 175 с. URL: http://elib.chdtu.edu.ua/e-books/4292 (дата звернення: 18.07.2026).

5. Семигіна Т. Соціальна робота: етика. Таллінн : Teadmus, 2026. 473 с. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20555187

6. Словник професійної термінології для майбутніх фахівців сфери соціальної роботи / уклад.: Т. В. Коваль, В. В. Синявський, О. М. Тітова та ін. Львів : ЛДУБЖД, 2021. 284 с. URL: https://books.ldubgd.edu.ua/index.php/ed/catalog/view/154/111/486-1 (дата звернення: 17.07.2026).

7. Тополянський С. Особливості та базові аспекти сучасної соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2026. № 1(58). С. 279–284. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.279-284

8. Baecker D. Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie.* 1994. Jg. 23, Heft 2. S. 93–110. DOI: https://doi.org/10.1515/zfsoz-1994-0202

9. Collmar N., Rose C. (Eds.). Das soziale Lernen – Das soziale Tun: Spurensuche zwischen Diakonie, Religionspädagogik und sozialer Arbeit. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener Verlag, 2003. 188 p.

10. Salomon A. Character is Destiny: The Autobiography of Alice Salomon. University of Michigan Press, 2004. 264 p.

11. Schröder J. Helfen. In: Graßhoff G., Renker A., Schröer W. (Eds.), Soziale Arbeit. Springer VS, Wiesbaden, 2018. P. 515–530. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_35

References

1. Bezpalko, O. V. (2006). Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu u terytorialnii hromadi: teoretyko-metodychni osnovy [Organization of social and pedagogical work with children and youth in the territorial community: theoretical and methodological foundations]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Karahodina, O., & Semyhina, T. (2020). Rozvyvalnyi potentsial doslidzhen u sotsialnii roboti [Developmental potential of research in social work]. *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii – Developmental potential of modern social work: methodology and technologies.* (pp. 49–52). Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

3. Lukashevych, M., & Semyhina, T. (2014). Sotsiolohiia sotsialnoi roboty [Sociology of social work]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, (1),* 107–149. Retrieved from https://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_1_14 [in Ukrainian].

4. Semyhina, T. (2021). Mizhnarodna sotsialna robota: priorytety ta standarty [International social work: priorities and standards]. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu [in Ukrainian].

5. Semyhina, T. (2026). Sotsialna robota: etyka [Social work: ethics]. Tallinn: Teadmus. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20555187 [in Ukrainian].

6. Slovnyk profesiinoi terminolohii dlia maibutnikh fakhivtsiv sfery sotsialnoi roboty [Dictionary of professional terminology for future social work specialists]. (2021). Uklad.: T. V. Koval, V. V. Syniavskyi, O. M. Titova ta in. Lviv: LDUBZhD [in Ukrainian].

7. Topolyanskyi, S. (2026). Osoblyvosti ta bazovi aspekty suchasnoi sotsialnoi roboty v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Features and basic aspects of modern social work in emergency situations]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work*», 1(58), 279–284. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.279-284 [in Ukrainian].

8. Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft [Social assistance as a functional system of society]. *Zeitschrift für Soziologie, 23*(2), 93–110. DOI: https://doi.org/10.1515/zfsoz-1994-0202 [in German].

9. Collmar, N., & Rose, C. (Eds.). (2003). Das soziale Lernen – Das soziale Tun: Spurensuche zwischen Diakonie, Religionspädagogik und sozialer Arbeit [Social Learning – Social Action: Tracing the Connections between Diaconia, Religious Education, and Social Work]. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag [in German].

10. Salomon, A. (2004). Character is Destiny: The Autobiography of Alice Salomon. University of Michigan Press [in English].

11. Schröder, J. (2018). Helfen. In: Graßhoff, G., Renker, A., Schröer, W. (Eds.), Soziale Arbeit. (pp. 515–530). Springer VS, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_35 [in German].

Зозуляк-Случик Р. В. Допомога як важливий напрям соціальної роботи з клієнтами: теоретико-методологічний та історико-еволюційний аналіз

У запропонованій науковій публікації здійснюється теоретико-методологічний розбір категорії допомоги крізь призму сучасного наукового дискурсу та практичної діяльності в сфері соціальної роботи. Насамперед у тексті акцентується увага на тому, що, попри стрижневу роль допомоги, яка утворює нормативно-етичний та змістовий базис функціонування соціальних інституцій, у науковій думці й досі відчувається виразний дефіцит її цілісної теоретичної дефініції чи узагальнюючої концепції. Натомість у праці обґрунтовується теза, що допомога постає не стільки суто абстрактною теоретичною конструкцією, скільки «поняттям дії» та динамічним соціальним феноменом. Спираючись на цей підхід, зроблено ґрунтовну спробу проаналізувати зазначене поняття дії – тобто змістовий осередок соціально-педагогічної підтримки – з двох окремих науково-прикладних перспектив.

По-перше, у дослідженні застосовано генетично-історичний підхід, який дає змогу детально простежити, як сучасне розуміння фахової підтримки еволюціонувало від традиційної релігійно-християнської благодійності й альтруїзму до академічно обґрунтованої та інституціоналізованої соціальної послуги. По-друге, категорія допомоги аналізується як об’єкт актуальних фахових дискусій стосовно компетентнісного профі-

лю спеціаліста; зокрема, глибинно вивчається питання про те, якою мірою сутність професійної допомоги визначається опануванням конкретних методичних майстерностей, інструментів та кризових технологій.

У підсумку застосування обраного двовимірного методологічного інструментарію покликане обґрунтувати фундаментальний висновок: професійна соціальна допомога володіє виразною внутрішньою структурою, системними критеріями та функціональною впорядкованістю, остаточно спростовуючи уявлення про її стихійність, несистематичність чи понятійну невизначеність.

Ключові слова: допомога, професійна соціальна допомога, соціальна робота, клієнт, компетентнісний профіль фахівця, методологія соціальної роботи, технології соціальної підтримки.

Zozuliak-Sluchyk R. V. Assistance as an important area of social work with clients: theoretical, methodological, historical, and evolutionary analysis

In the proposed scientific publication, a theoretical and methodological analysis of the category of assistance is carried out through the prism of contemporary scientific discourse and practical activity in the field of social work. First and foremost, the text emphasizes that despite the pivotal role of assistance, which forms the normative, ethical, and substantive basis for the functioning of social institutions, scientific thought still lacks a comprehensive theoretical definition or an overarching unifying concept. Instead, the study substantiates the thesis that assistance emerges not so much as a purely abstract theoretical construct, but rather as an "action concept" and a dynamic social phenomenon. Relying on this approach, a thorough attempt is made to analyze the specified action concept – namely, the substantive core of social and pedagogical support – from two distinct scientific and applied perspectives.

First, the research applies a genetic-historical approach, which allows for a detailed tracing of how the modern understanding of professional support evolved from traditional religious and Christian charity and altruism into an academically grounded and institutionalized social service. Second, the category of assistance is analyzed as an object of current professional discussions regarding the specialist's competence profile; specifically, it deeply investigates the extent to which the essence of professional assistance is defined by mastering specific methodological skills, tools, and crisis management technologies.

Ultimately, the application of the chosen two-dimensional methodological toolkit aims to substantiate a fundamental conclusion: professional social assistance possesses a distinct internal structure, systemic criteria, and functional orderliness, decisively refuting notions of its spontaneous, unsystematic, or conceptually ambiguous nature.

Key words: assistance, professional social assistance, social work, client, specialist's competence profile, methodology of social work, social support technologies.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

УДК 364.62-055.2:364-78
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-14-20

Островська Наталія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
nata_ostrovska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7935-5469

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЖІНКАМИ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Постановка проблеми. Домашнє насильство залишається однією з найгостріших соціальних проблем сучасного українського суспільства, оскільки порушує основоположні права і свободи людини, становить загрозу її життю, здоров'ю та безпеці й має довготривалі негативні наслідки для особистості, сім'ї та суспільства. В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення населення та соціально-економічної нестабільності проблема набуває особливої актуальності, а потреба у комплексній соціально-психологічній допомозі постраждалим особам постійно зростає.

Насильство щодо жінок у сімейно-побутовій сфері є грубим порушенням прав людини, зумовленим історично сформованою гендерною нерівністю. Хоча від домашнього насильства можуть потерпати чоловіки й діти, найбільше від нього страждають саме жінки. За даними ОБСЄ, близько 70% жінок уперше зазнають домашнього насильства ще з 15-річного віку, а значна частина випадків сексуального насильства з боку теперішніх або колишніх партнерів залишається неповідомленою, що сприяє уникненню кривдниками відповідальності (Король, 2022).

Важливість формування дієвої системи запобігання та протидії домашньому насильству визначено Національною стратегією у сфері прав людини, затвердженою Указом Президента України від 24 березня 2021 р. № 119/2021. Одним із ключових напрямів її реалізації є удосконалення механізмів реагування на випадки домашнього насильства та забезпечення ефективної взаємодії всіх суб'єктів, залучених до надання допомоги постраждалим особам.

Досягнення зазначених цілей можливе лише за умови ефективної міжвідомчої взаємодії та скоординованої діяльності всіх суб'єктів, залучених до надання допомоги постраждалим особам (Кочемировська, 2020). Кожен із них виконує визначені законодавством функції, застосовує відповідні форми, методи та інструменти професійної діяльності й реалізує свої повноваження в межах установленої компетенції.

Водночас практика свідчить, що ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від рівня професійної підготовки фахівців, сформованості їхніх професійних компетентностей, готовності до міждисциплінарної співпраці та здатності діяти відповідно до сучасних міжнародних стандартів і національного законодавства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика професійної компетентності є предметом дослідження представників різних наукових галузей і розглядається з позицій різних методологічних підходів. Так, Л. Вербицький та М. Кабардов трактували професійну компетентність переважно як сукупність професійних знань, умінь і навичок, акцентуючи увагу насамперед на когнітивному та діяльнісному компонентах. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності

розроблено у працях К. Абульханової-Славської, Є. Зеєра, А. Маркової, П. Шендерея та ін. Особистісний вимір професійної компетентності, що передбачає розвиток ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей і здатності до самореалізації у професійній діяльності, висвітлено в дослідженнях І. Беха, Т. Браже, Б. Гершунського, В. Радула та інших учених.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені безпосередньо соціальній роботі з жінками, які постраждали від домашнього насильства. Соціально-психологічні особливості віктимної поведінки, механізми виходу з насильницьких стосунків та специфіку відновлення постраждалих осіб досліджували О. Бандурка, О. Бойко, К. Левченко, І. Трубавіна та ін. У їхніх працях висвітлено підходи до організації соціального супроводу, соціально-психологічної реабілітації та захисту прав жінок, які пережили насильство в сім'ї.

Водночас аналіз сучасних наукових публікацій засвідчує, що, незважаючи на значний внесок зазначених авторів у розвиток теоретичних і практичних засад соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, недостатньо дослідженими залишаються питання визначення сутності та структурних компонентів професійної компетентності соціального працівника, необхідної для ефективної роботи з жінками – постраждалими від домашнього насильства, з урахуванням специфіки цієї цільової групи.

Це зумовлює необхідність подальшого наукового пошуку в окресленому напрямі та актуалізує тему цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу до організації соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, та визначення на цій основі структури й змісту професійних компетентностей фахівців, необхідних для забезпечення ефективної міждисциплінарної співпраці та комплексного соціального супроводу постраждалих осіб.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є компетентнісний, системний, міждисциплінарний та діяльнісний підходи, що забезпечують комплексне вивчення особливостей організації міжвідомчої взаємодії суб'єктів соціально-психологічної допомоги жінкам, які постраждали від домашнього насильства. У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових і спеціальних методів. Теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел застосовувалися для з'ясування сутності компетентнісного підходу, визначення особливостей міжвідомчої взаємодії та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи соціальних послуг в Україні вимагає перегляду підходів до професійної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з уразливими категоріями населення, зокрема з жінками, які постраждали від домашнього насильства. У цьому контексті особливої актуальності набуває компетентнісний підхід, який акцентує увагу не так на обсязі теоретичних знань майбутнього фахівця, як на його здатності ефективно застосовувати їх для вирішення реальних професійних завдань.

У сучасній педагогічній та соціально-психологічній науці компетентнісний підхід розглядається як один із провідних методологічних підходів до професійної підготовки фахівців, орієнтований не лише на засвоєння системи знань, а й передусім на формування здатності ефективно використовувати їх у практичній діяльності. Його сутність полягає у формуванні інтегрованої професійної компетентності, що поєднує знання, уміння, практичний досвід, професійні цінності, особистісні якості та готовність до прийняття відповідальних рішень у складних професійних ситуаціях.

Ключовою характеристикою компетентнісного підходу є його орієнтація на результат професійної діяльності, а не лише на рівень засвоєння теоретичних знань. Відповідно до концепції Дж. Равена, компетентність являє собою специфічну здатність особистості ефективно виконувати діяльність у певній предметній сфері, яка передбачає наявність спеціалізованих знань, професійних умінь, відповідних

способів мислення та усвідомлення відповідальності за результати власної діяльності (Шостак, 2020). Для соціальної роботи це положення має принципове значення, оскільки компетентний фахівець повинен не лише володіти сучасними технологіями допомоги, а й усвідомлювати відповідальність за професійні рішення, які безпосередньо впливають на безпеку, психологічний стан і подальше життя постраждалої особи.

У науковій літературі поняття «компетентність» визначається як інтегративна характеристика особистісних і професійних якостей фахівця, яка відображає рівень його знань, умінь, практичного досвіду, професійних цінностей і моральної позиції, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (Шостак, 2020; Ейвас & Пильнік, 2023). Водночас поняття «компетенція» та «компетентність», попри їхню змістову близькість, не є тотожними. Компетенція визначає нормативно закріплене коло професійних повноважень, функцій і завдань, тоді як компетентність характеризує реальний рівень сформованості знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для їх ефективної реалізації (Шостак, 2020).

Сучасні дослідники також відзначають трансформацію змісту компетентнісного підходу. Якщо раніше його основу становив переважно знаннєво орієнтований компонент, що передбачав уміння застосовувати теоретичні знання під час вирішення професійних, соціальних, правових і морально-етичних завдань, то сьогодні дедалі більшого значення набуває поведінково орієнтований компонент. Його сутність полягає в оцінюванні не лише рівня професійних знань і навичок, а й здатності фахівця досягати поставлених результатів, ефективно діяти в нестандартних ситуаціях, приймати відповідальні рішення та взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності (Щур, 2025).

У галузі соціальної роботи професійна компетентність набуває особливого значення, оскільки діяльність соціального працівника передбачає оцінювання складних життєвих обставин жінок, які постраждали від домашнього насильства, ухвалення професійно обґрунтованих рішень і застосування комплексу соціальних та правових інструментів допомоги (Лісовець, 2018).

Це означає, що ефективність професійного втручання визначається не лише знанням нормативно-правових актів, алгоритмів реагування чи технологій надання допомоги, а насамперед здатністю соціального працівника гнучко й адекватно застосовувати їх у кризових, емоційно напружених і непередбачуваних ситуаціях, взаємодіючи з іншими суб'єктами міжвідомчої команди.

У цьому контексті професійну компетентність соціального працівника доцільно розглядати як інтегральну характеристику його готовності до виконання складних професійних завдань. Узагальнення наукових підходів вітчизняних і зарубіжних учених дає підстави трактувати її як діяльнісне психічне новоутворення особистості, особистісно-професійну характеристику фахівця, сукупність професійних знань, умінь, навичок і здібностей, а також результат професійної освіти та безперервного професійного розвитку. Такий багатоаспектний підхід є методологічно продуктивним для сфери запобігання та протидії домашньому насильству, оскільки інтегрує когнітивний, ціннісний, особистісний і діяльнісний компоненти професійної підготовки та забезпечує готовність фахівця до організації ефективної міжвідомчої взаємодії.

Специфіка професійної діяльності соціального працівника у сфері надання допомоги жінкам, які постраждали від домашнього насильства, зумовлює необхідність поєднання широкого спектра професійних компетентностей та особистісно значущих якостей. Аналіз наукових досліджень свідчить, що ефективність соціальної роботи в кризових ситуаціях забезпечується інтеграцією інтелектуального, морально-етичного, комунікативного та вольового компонентів професійної компетентності.

До інтелектуального компонента належать глибокі професійні знання соціального працівника – знання нормативно-правових засад протидії домашньому насильству, психологічних механізмів віктимної поведінки, технологій кризового консультування та алгоритмів

міжвідомчого реагування. Цей компонент передбачає розвинене аналітичне й критичне мислення, що дає змогу фахівцю об'єктивно оцінювати життєву ситуацію постраждалої особи, виявляти ризики повторного насильства та прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень. Не менш важливим складником інтелектуального компонента є здатність оперативно аналізувати неоднозначну, часто суперечливу інформацію в умовах обмеженого часу, ухвалювати обґрунтовані професійні рішення та гнучко адаптувати вибрані стратегії допомоги відповідно до індивідуальних потреб клієнтки. Окрім того, цей компонент охоплює здатність до рефлексії власної професійної діяльності, критичного осмислення отриманого досвіду та постійного оновлення знань відповідно до змін у законодавстві й сучасних наукових підходів до протидії домашньому насильству.

Морально-етичний компонент охоплює насамперед гуманістичну спрямованість професійної діяльності соціального працівника, що виявляється в беззастережній повазі до людської гідності постраждалої особи, визнанні її права на самостійне прийняття рішень щодо власного життя та неприпустимості будь-яких форм осуду чи звинувачення жертви. Важливими складниками цього компонента є толерантність і тактовність у спілкуванні з жінками, які перебувають у стані психологічної травми, здатність виявляти емпатію без надмірної емоційної залученості, а також безумовне дотримання принципів професійної етики, конфіденційності та прав людини. Морально-етичний компонент передбачає й усвідомлення фахівцем гендерної природи домашнього насильства, неприпустимість стереотипного або упередженого ставлення до постраждалих, а також готовність діяти виключно в інтересах клієнтки, навіть у ситуаціях суперечності з особистими переконаннями чи тиском із боку інших суб'єктів взаємодії.

Комунікативний компонент передбачає передусім здатність соціального працівника встановлювати довірливі, безпечні взаємини з постраждалою особою, які базуються на прийнятті, активному слуханні та відсутності тиску чи оцінних суджень. Цей компонент охоплює уміння вести професійний діалог, коректно формулювати запитання під час первинної оцінки ситуації, доносити інформацію в доступній і водночас делікатній формі, зважаючи на емоційний стан клієнтки. Не менш важливими складниками є здатність до ефективної міжособистісної комунікації у кризових та конфліктних ситуаціях, уміння зберігати спокій і професійну дистанцію за одночасного вияву щирої підтримки. Окрім того, комунікативний компонент передбачає навички міжвідомчої взаємодії: здатність чітко й аргументовано доносити позицію до представників поліції, соціальних служб, закладів охорони здоров'я та правової допомоги, конструктивно розв'язувати можливі суперечності між суб'єктами команди супроводу та забезпечувати узгоджену, послідовну комунікацію на всіх етапах надання допомоги постраждалій особі.

Вольовий компонент характеризується насамперед емоційною стійкістю соціального працівника, яка дає змогу зберігати внутрішню рівновагу під час контакту з травматичним досвідом клієнтки й уникати вторинної травматизації та професійного вигорання. Важливими складниками цього компонента є самоконтроль і здатність стримувати власні емоційні реакції навіть у гостроконфліктних або небезпечних ситуаціях, а також наполегливість у доведенні розпочатого процесу супроводу до логічного завершення, попри можливі перешкоди з боку кривдника чи інституційні бар'єри. Вольовий компонент передбачає й рішучість – здатність оперативно ухвалювати та відстоювати професійні рішення в ситуаціях безпосередньої загрози життю чи здоров'ю постраждалої особи. Окрім того, цей компонент охоплює здатність фахівця ефективно діяти в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зберігаючи працездатність і якість професійних дій навіть за тривалого стресу, множинності випадків та обмежених ресурсів системи допомоги.

Інтеграція зазначених компонентів забезпечує готовність соціального працівника до ефективної організації міжвідомчої взаємодії

та комплексного соціально-психологічного супроводу жінок, які постраждали від домашнього насильства.

Компетентнісний підхід також передбачає усвідомлення соціальним працівником комплексного характеру потреб осіб, які постраждали від домашнього насильства. Результати сучасних досліджень, проведених із використанням якісних методів (глибинних інтерв'ю та фокус-груп), свідчать, що постраждалі одночасно потребують психологічної, правової, соціальної та матеріальної підтримки. Така багатовимірність потреб зумовлює необхідність організації комплексної допомоги, яка виходить за межі компетенції окремого фахівця та потребує узгоджених дій представників різних служб і відомств. У зв'язку із цим професійна компетентність соціального працівника повинна охоплювати здатність до міждисциплінарної взаємодії, координації діяльності різних суб'єктів допомоги, ефективної комунікації з психологами, юристами, медичними працівниками, представниками правоохоронних органів та інших установ, залучених до комплексного супроводу постраждалих осіб.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу теоретично обґрунтувати компетентнісний підхід як методологічну основу організації соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, та сформулювати такі висновки.

Компетентнісний підхід у соціальній роботі з постраждалими від домашнього насильства зміщує акцент із формального обсягу теоретичних знань фахівця на його здатність ефективно й відповідально застосовувати ці знання для розв'язання реальних, часто кризових професійних завдань. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли масштаби вимушеного переміщення населення та соціально-економічної нестабільності суттєво ускладнюють практику надання допомоги постраждалим особам.

Професійну компетентність соціального працівника доцільно розглядати як інтегральну, багатокомпонентну характеристику його готовності до професійної діяльності, яка поєднує когнітивний (знаннєвий), морально-етичний, комунікативний і вольовий компоненти. Кожен із них виконує самостійну функцію, проте лише їх системна взаємодія забезпечує здатність фахівця діяти ефективно в емоційно напружених, непередбачуваних і кризових ситуаціях, характерних для роботи з постраждалими від насильства.

Особливого значення у структурі професійної компетентності набуває комунікативний складник, оскільки саме від здатності соціального працівника встановити довірливий контакт із постраждалою особою, об'єктивно оцінити її життєву ситуацію та індивідуальні потреби значною мірою залежить результативність усього процесу соціального супроводу.

Багатовимірність потреб жінок, які постраждали від домашнього насильства (психологічних, правових, соціальних, матеріальних), об'єктивно унеможливлює надання їм ефективної допомоги силами одного фахівця чи однієї інституції. Це зумовлює необхідність формування у соціального працівника окремої компетентності – здатності до міждисциплінарної та міжвідомчої взаємодії, координації дій психологів, юристів, медичних працівників і представників правоохоронних органів у межах єдиної команди супроводу.

Отже, ефективність сучасної системи запобігання та протидії домашньому насильству в Україні безпосередньо залежить від рівня сформованості професійних компетентностей фахівців соціальної сфери. Компетентнісний підхід виступає методологічним підґрунтям для побудови цілісної, практико-орієнтованої моделі підготовки та професійного розвитку соціальних працівників, здатних забезпечити якісний і безпечний супровід постраждалих осіб відповідно до сучасних міжнародних стандартів і вимог національного законодавства.

Подальшого наукового опрацювання потребують розроблення й емпірична апробація діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей соціальних працівників, які здійснюють супровід жінок, постраждалих від

домашнього насильства, а також дослідження ролі супервізії та професійного вигорання соціальних працівників як чинників, що впливають на стійкість і результативність міжвідомчої взаємодії у сфері протидії домашньому насильству.

Під час підготовки наукової статті було використано інструмент штучного інтелекту (Claude, розробник Anthropic) для допоміжного структурування власного матеріалу, зокрема впорядкування логічної послідовності викладу та форматування окремих фрагментів тексту.

Література

1. Ейвас Л. Ф., Пильнік Р. О. Педагогічний професіоналізм: сутність і базові його характеристики. *Загальна педагогіка та історія педагогіки.* 2023. Вип. 57. Т. 1. С. 16–21. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.2

2. Король Н. П. Механізми взаємодії суб'єктів у сфері запобігання та протидії домашньому насильству на регіональному та місцевому рівнях. *Теорія та практика державного управління*. 2022. Вип. 74. Т. 1. С. 50–62. DOI: http://doi.org/10.26565/1727-6667-2022-1-04

3. Лісовець О. Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на засадах компетентісного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2018. Вип. 24. Т. 1. С. 153–158. URL: https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/187936/187119

4. Про Національну стратегію у сфері прав людини: Указ Президента України від 24 березня 2021 р. № 119/2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119/2021#Text

5. Протидія домашньому та гендерно зумовленому насильству й добробут громад : методичний посібник / за заг. ред. О. О. Кочемировської. Київ : ФОП Клименко, 2020. 64 с.

6. Шостак Р. Поняття «компетентність» у науковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип 28. Т. 4. С. 265–272. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208850

7. Щур В. А. Компетентнісний підхід як базовий у сучасній освіті. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15502682

References

1. Eivas, L., & Pylnik, R. (2023). Pedahohichnyi profesionalizm: sutnist i bazovi yoho kharakterystyky [Pedagogical Professionalism: Essence and Its Basic Characteristics]. *Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky – General Pedagogy and History of Pedagogy, 1*(57), 16–21. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.2 [in Ukrainian].

2. Korol, N. (2022). Mekhanizmy vzaiemodii subiektiv u sferi zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu na rehionalnomu ta mistsevomu rivni [Mechanisms of Interaction of Subjects in the field of Preventing and Combating Domestic Violence at the Regional and Local Level]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and Practice of Public Administration, 1*(74), 50–62. DOI: http://doi.org/10.26565/1727-6667-2022-1-04 [in Ukrainian].

3. Lisovets, O. (2018). Formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh kompetentisnoho pidkhodu [Formation of Socio-Legal Competence of Future Social Workers on the Basis of the Competence-Based Approach]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice, 1*(24), 153–158. Retrieved from https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/187936/187119 [in Ukrainian].

4. Pro Natsionalnu stratehiiu u sferi prav liudyny: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 24 bereznia 2021 r. № 119/2021 [On the National Strategy in the field of human rights: Decree of the President of Ukraine dated March 24, 2021 No. 119/2021]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119/2021#Text

5. Kochemyrovska, O. (2020). Protydiia domashnomu ta genderno zumovlenomu nasylstvu y dobrobut hromad [Combating Domestic and Gender-Based Violence and Community Well-Being]. Kyiv: FOP Klymenko [in Ukrainian].

6. Shostak, R. (2020). Poniattia "kompetentnist" u naukovii literaturi [The Concept of "Competence" in Scientific Literature]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 4*(28), 265–272. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208850 [in Ukrainian].

7. Shchur, V. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid yak bazovyi u suchasnii osviti [The Competence-Based Approach as Fundamental in Modern Education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, (18)*. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15502682 [in Ukrainian].

Островська Н. О. Компетентнісний підхід до організації соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню компетентнісного підходу як методологічної основи організації соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства. Актуальність дослідження зумовлена загостренням проблеми домашнього насильства, що потребує підвищення якості професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Проаналізовано наукові підходи до трактування понять «компетенція» та «компетентність», розкрито сутність компетентнісного підходу як орієнтованого не на обсяг теоретичних знань фахівця, а на його здатність ефективно застосовувати їх у реальній практичній діяльності. Обґрунтовано структуру професійної компетентності соціального працівника, яка інтегрує інтелектуальний, морально-етичний, комунікативний і вольовий компоненти, що в сукупності забезпечують готовність фахівця діяти в кризових, емоційно напружених ситуаціях. Особливу увагу приділено комунікативній компетентності як чиннику встановлення довірливого контакту з постраждалою особою та ефективної міжвідомчої взаємодії. Доведено, що багатовимірність потреб постраждалих жінок (психологічних, правових, соціальних, матеріальних) зумовлює необхідність формування у соціального працівника здатності до міждисциплінарної координації дій психологів, юристів, медичних працівників і представників правоохоронних органів. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема розроблення діагностичного інструментарію оцінювання професійних компетентностей та вивчення специфіки роботи з внутрішньо переміщеними жінками в умовах воєнного стану.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, соціальна робота, домашнє насильство, жінки, постраждалі від насильства, міжвідомча взаємодія, комунікативна компетентність, соціальний працівник.

Ostrovska N. O. Competence-based approach to organizing social work with women who have suffered domestic violence

The article is devoted to the theoretical substantiation of the competence-based approach as a methodological foundation for organizing social work with women who have suffered domestic violence. The relevance of the study is determined by the escalation of the problem of domestic violence, which requires improving the quality of professional training of social sphere specialists. The article analyzes scholars' scientific approaches to interpreting the concepts of "competence" and "competency", and reveals the essence of the competence-based approach as one oriented not toward the scope of a specialist's theoretical knowledge but toward their ability to apply it effectively in real practical activity. The structure of a social worker's professional competence is substantiated, integrating intellectual, moral-ethical, communicative, and volitional components that together ensure a specialist's readiness to act in crisis, emotionally intense situations. Particular attention is paid to communicative competence as a factor in establishing trustful contact with the affected person and ensuring effective interagency interaction. It is proven that the multidimensional nature of the needs of affected women (psychological, legal, social, material) necessitates developing a social worker's capacity for interdisciplinary coordination of the actions of psychologists, lawyers, medical professionals, and law enforcement representatives. Promising directions for further research are identified, including the development of diagnostic tools for assessing professional competencies and the study of the specifics of working with internally displaced women under martial law.

Key words: competence-based approach, professional competence, social work, domestic violence, women, survivors of violence, interagency interaction, communicative competence, social worker.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 364-78:351.86(477)»364»
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-21-27

Перхайло Неля Антонівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна.
ne-la@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3332-6256

Литвишко Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна.
lytvyshko1980@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9756-0658

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ КРИЗ І КАТАСТРОФ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний глобальний безпековий ландшафт характеризується зростанням частоти, масштабу та складності системних криз і катастроф екзистенційного характеру. Повномасштабна військова агресія проти України спровокувала найглибшу гуманітарну й соціальну кризу в Європі з часів Другої світової війни, змусивши переосмислити засади функціонування державних і суспільних соціальних інституцій. В умовах руйнування критичної інфраструктури, традиційних соціальних зв'язків, масового внутрішнього та зовнішнього переміщення населення, різкого зростання психосоціальної травматизації суспільства вітчизняна система соціального захисту опинилася перед викликом невідкладної трансформації.

Тривалий час соціальна робота в Україні здебільшого трактувалася як механізм пасивного розподілу державних матеріальних трансфертів, компенсацій і надання базових побутових послуг уразливим категоріям громадян. Проте результативність ситуативного й реактивного підходів виявилася недостатньою, особливо в контексті подолання соціальних наслідків сучасних викликів. Каскадний характер нинішніх криз вимагає від практики соціальної роботи переходу до комплексної, стресостійкої та проактивної системи.

Сьогодні виникає гостра потреба в концептуальному переосмисленні соціальної роботи як суб'єкта інтегрованих систем гуманітарного реагування. Ідеться про перехід від монофункціонального надання грошової чи натуральної допомоги до створення міжсекторальних екосистем, які поєднують кейс-менеджмент, кейс-координацію, надання психосоціальної підтримки, захист прав людини та розбудову соціальної життєстійкості (резильєнтності) на рівні територіальних громад. Трансформація теоретико-методологічних засад і практичних інструментів соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій виступає не лише умовою збереження людського капіталу, а й вагомою передумовою повоєнної відбудови та сталого розвитку України.

Аналіз провідних тенденцій, висвітлених у дослідженнях із соціальної роботи в умовах криз і катастроф, дає змогу говорити про міждисциплінарну інтеграцію наукового дискурсу, локалізацію гуманітарного реагування

й адаптацію міжнародних стандартів. На думку дослідників, нині зростає орієнтація на пристосування міжнародних протоколів (зокрема рекомендацій IASC, Сферичних стандартів) до місцевого соціокультурного контексту, посилення ролі місцевих суб'єктів у забезпеченні сталості інтервенцій, локалізації гуманітарного реагування, зміцнення систем охорони здоров'я та спроможності постраждалих громад (Семигіна & Палатна, 2022; McGrath et al., 2025). Застосування екосистемного підходу та розвиток життєстійкості актуалізують необхідність інтеграції первинної допомоги в систему підтримки територіальних громад, спрямовану на зміцнення їхньої спроможності до самоорганізації, мобілізації внутрішніх ресурсів і розвитку практик взаємодопомоги (Столярик, 2025). У світлі трансформації соціальних послуг, кейс-менеджменту і деінституціалізації досліджуються шляхи пристосування практики соціальної роботи й підготовки фахівців до умов воєнних дій, зокрема через розбудову системи кейс-менеджменту та деінституціалізацію гуманітарної допомоги (Slozanska et al., 2020; Карагодіна, Пожидаєва, Семигіна, 2020). Очевидно посилюється фокус на психосоціальній адаптації і захисті фахівців із соціальної роботи від вторинної травматизації, специфікується психосоціальна підтримка постраждалого населення (зокрема ВПО), розробляються механізми подолання емоційного вигоряння та вторинного травматичного стресу у представників професій, що допомагають (Kravchenko, 2023). Актуалізується екологічна й «зелена» соціальна робота, пов'язана з розширеним розуміння криз, розглядом соціальних проблем у нерозривному зв'язку з екологічними руйнуваннями, пошкодженням довкілля та інфраструктури внаслідок техногенних і воєнних катастроф (Rambaree, 2020).

Попри значний масив наукових публікацій, більшість наявних досліджень зосереджується на окремих аспектах надання матеріально-фінансової допомоги або на вузькоспеціалізованій психологічній інтервенції. Натомість цілісного теоретико-методологічного аналізу еволюційного поступу від алгоритмів адресної матеріальної підтримки до системно інтегрованих моделей гуманітарного реагування в сучасному українському дискурсі соціальної роботи замало.

Вивчення практики соціальної роботи та наукових публікацій виявило низку суперечностей і невирішених концептуально-практичних проблем, серед яких:

1. Інституційний дисбаланс між традиційними соціальними службами та надавачами гуманітарної допомоги, а саме: в умовах війни виникла неузгодженість між державними органами соціального захисту населення і міжнародними неурядовими організаціями, викривши дублювання та фрагментарність у координації зусиль.

2. Парадокс матеріальної зорієнтованості, коли, попри визнання важливості комплексної допомоги, регуляторні й операційні механізми вітчизняної соціальної роботи все ще сфокусовані на пасивній адміністративно-грошовій підтримці, що обмежує довгострокову соціальну інтеграцію і відновлення суб'єктності клієнтів (отримувачів послуг).

3. Відсутність єдиної методичної платформи інтегрованого кейс-менеджменту, оскільки й досі не сформовані стандартизовані алгоритми міжсекторальної взаємодії («соціальний захист – охорона здоров'я – MHPSS – правова допомога – освіта») в умовах надзвичайного стану на рівні об'єднаних територіальних громад.

4. Системний дефіцит ресурсної життєстійкості самих фахівців –відсутність масштабованих та інституціонізованих програм супервізії, профілактики емоційного і професійного вигоряння фахівців із соціальної роботи, які працюють безпосередньо в зоні ведення бойових дій та на прифронтових територіях.

Метою статті є теоретичний аналіз еволюції соціальної роботи в Україні − від реактивної підтримки населення до створення інтегрованої системи гуманітарного реагування в умовах масштабних криз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес становлення соціальної роботи в умовах екстремальних викликів і катастроф підпорядкований динамічній зміні

управлінських та соціально-технологічних систем. Досліджуючи історико-генетичний вимір названого процесу в нашій державі, можна виділити три ключові етапи його поступу:

1) патерналістсько-компенсаторний (до 2014 р.), що характеризується сприйняттям катастроф (насамперед техногенних, наприклад аварія на ЧАЕС) як поодиноких надзвичайних подій, у яких соціальна робота зводилася до виплати пільг, субсидій і матеріальної компенсації;

2) реактивно-адаптивний (2014–2022 рр.), зумовлений початком російської агресії та першою хвилею внутрішнього переміщення (організація допомоги ґрунтувалася на ситуативному реагуванні, створенні волонтерських ініціатив і формуванні базових законодавчих алгоритмів захисту ВПО);

3) екосистемно-інтегрований (із 2022 р. дотепер), позначений свідомою трансформацією системи соціального захисту в бік розбудови стійких міжсекторальних мереж гуманітарного реагування, орієнтованих на тривалу підтримку та резильєнційність громадян і громад.

Закордонний досвід підтверджує, що орієнтація суто на пасивну матеріальну допомогу під час довготривалих криз створює ризик формування в постраждалого населення «пастки залежності». Сучасна гуманітарна концепція «Nexus» (гуманітарно-розвитково-миротворчий підхід) передбачає одночасне вирішення завдань невідкладної гуманітарної допомоги, довгострокового розвитку й розбудови миру. Порівняльний аналіз еволюції соціальної роботи свідчить про глибокий парадигмальний зсув у підходах до подолання наслідків криз та катастроф. Традиційна система матеріальної допомоги спирається на пасивний, компенсаторний і бюрократичний підхід, де основними інструментами виступають грошові виплати й надання гуманітарних наборів. За таких умов отримувач допомоги розглядається як пасивний об'єкт соціальної опіки, а сама взаємодія має «односекторний» характер, обмежуючись виключно органами соціального захисту населення. Окрім того, інтервенції за традиційною моделлю мають переважно короткостроковий чи ситуативний характер, спрямований лише на оперативне «гасіння соціальних пожеж».

На противагу цьому сучасна парадигма інтегрованого реагування базується на проактивному, екосистемному та суб'єктно зорієнтованому підходах. Інструментарій такої моделі суттєво розширюється за рахунок упровадження комплексного кейс-менеджменту, надання послуг з охорони психічного здоров'я і психосоціальної підтримки, а також розвитку загальної життєстійкості громад. У названому контексті людина стає активним суб'єктом відновлення власних ресурсів, а сама система функціонує на засадах міжсекторальної взаємодії, залучаючи державні органи, місцеві та міжнародні неурядові організації, бізнес і територіальні громади. Завдяки цьому термін інтервенції трансформується у середньо- й довгострокову перспективу, орієнтовану на сталий розвиток і повне відновлення людини та суспільства.

Інтегрована система гуманітарного реагування у соціальній роботі розглядається як складний механізм, що об'єднує різноманітні суб'єкти навколо потреб постраждалої особи, сім'ї або спільноти.

Згідно з екологічною теорією систем Урі Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979), пристосованою до умов катастроф, інтегрована система реагування функціонує на кількох взаємопов'язаних рівнях:

– *мікрорівень* – безпосередня соціально-психологічна і матеріальна підтримка постраждалого через оцінювання потреб, кризову інтервенцію та надання першої психологічної допомоги;

– *мезорівень* – координація зусиль місцевих органів самоврядування, закладів охорони здоров'я, закладів освіти, ДСНС та локальних громадських організацій через створення центрів життєстійкості;

– *макрорівень* – гармонізація національного законодавства з міжнародними стандартами (наприклад, IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support – MHPSS (Mental health…, 2007), створення єдиних державних цифрових реєстрів, інформаційно-аналітичних систем для обліку й перенаправлення.

Концептуальне ядро такої системи становить інтегрований кейс-менеджмент, що виступає сполучною ланкою, яка дає змогу фахівцю із соціальної роботи супроводжувати особу або родину від моменту первинної евакуації до повної соціальної інтеграції та самозабезпечення.

Функціонування інтегрованої системи гуманітарного реагування розгортається у вигляді чітко структурованого й послідовного алгоритму соціального супроводу. На початковому етапі постраждала особа або родина потрапляє у поле зору системи, де першочерговим кроком є проведення комплексного оцінювання потреб і первинної діагностики, що включає надання першої психологічної допомоги. Отримані первинні дані стають підґрунтям для запуску механізму інтегрованого кейс-менеджменту, провідну роль у якому відіграє фахівець із соціальної роботи як координатор і маршрутизатор. Він формує індивідуальний план підтримки та забезпечує міжсекторальну переадресацію за кількома ключовими напрямами:

– надання психологічної допомоги та психосоціальної підтримки;

– залучення фахової правової підтримки для захисту прав і відновлення документів;

– надання оперативної гуманітарної допомоги (матеріальної чи натуральної);

– сприяння в перенавчанні й зайнятості для економічної самостійності (Попович, Новак, Щербина, 2023; Кравченко, 2023).

Завдяки такій багатовекторній і синхронізованій взаємодії здійснюється консолідація всіх видів допомоги, скерованих на підсумковий результат − досягнення високого рівня соціальної життєстійкості й повне відновлення суб'єктності особи чи родини, перетворюючи їх із пасивних отримувачів послуг на спроможних членів громади.

Процес локалізації гуманітарної допомоги, який активно просувається ООН і провідними міжнародними фондами, в Україні знайшов своє втілення в розбудові центрів життєстійкості на рівні територіальних громад. Практика доводить, що централізоване управління під час надзвичайних ситуацій часто втрачає гнучкість через руйнування командно-адміністративних ланцюгів. Дослідження показують (McGrath et al., 2025), що територіальні громади, що характеризуються розвиненим соціальним капіталом і децентралізованою системою мереж соціальної підтримки, демонструють вищу здатність до збереження життя населення та нижчу поширеність проявів посттравматичного стресового розладу.

У сучасному українському контексті функції фахівця із соціальної роботи в системі гуманітарного реагування істотного розширюються, оскільки до них відносять:

1) навігаційну й координаційну, тобто соціальний працівник перестає бути виключно виконавцем послуги, а стає диспетчером і координатором послуг у складному полі гуманітарних пропозицій;

2) фасилітативну та психосоціальну – оволодіння базовими навичками ментального здоров'я в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?»;

3) адвокаційну – захист прав постраждалих осіб у взаємодії з військово-цивільними адміністраціями, міжнародними фондами та правоохоронними органами.

Окремого наукового аналізу потребує проблема збереження професійного ресурсу самих фахівців із соціальної роботи. Працюючи в умовах вторинного травматичного стресу, вони потребують упровадження обов'язкових інституційних протоколів: системної супервізії, інтервізійних груп, доступу до спеціалізованої психотерапевтичної допомоги тощо.

Висновки. Як доводить сучасна практика соціальної роботи в Україні в умовах масштабних криз і катастроф, якою стала, зокрема, війна, ми спостерігаємо еволюційну трансформацію, невідворотний парадигмальний перехід від традиційної моделі, орієнтованої на патерналізм (пасивну матеріальну допомогу), до проактивної, екосистемної − інтегрованого гуманітарного реагування.

Інтегрована система гуманітарного реагування передбачає синергію державних, комунальних та громадських суб'єктів на основі міжсекторального кейс-менеджменту, цифровізації процесу перенаправлення

послуг і розбудови мереж психосоціальної підтримки.

Ефективність подолання наслідків катастроф безпосередньо залежить від спроможності територіальних громад створювати локальні центри життєстійкості, де соціальна робота виступає як інструмент активізації внутрішнього ресурсу постраждалих.

Важливо зауважити істотну професійну реконфігурацію, коли сучасний фахівець із соціальної роботи виступає ключовим менеджером відновлення людського капіталу, що вимагає підвищення його кваліфікації у сферах кризової інтервенції, травма-поінформованої практики та наявності системної інституційної супервізійної підтримки.

Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на розроблення й емпіричну верифікацію кількісних і якісних індикаторів вимірювання ефективності інтегрованих гуманітарних послуг на рівні об'єднаних територіальних громад, зокрема їхньої ветерано-чутливості. Важливим напрямом є також нормативно-правове обґрунтування стандартизованих протоколів міжсекторальної взаємодії між фахівцями сфери охорони здоров'я, освіти, різних закладів соціального захисту в умовах тривалого надзвичайного стану або воєнних дій.

У процесі підготовки статті застосовано інструменти штучного інтелекту як допоміжний засіб науково-інформаційного пошуку та фактологічної верифікації. Їх використання спрямоване на пошук і первинне структурування релевантної наукової інформації за тематикою дослідження, уточнення термінології, зіставлення окремих положень наукових джерел, а також попередню перевірку фактологічної узгодженості викладеного матеріалу. Згенеровані чи ідентифіковані за допомогою інструментів штучного інтелекту відомості не розглядалися як самостійні наукові джерела: усі положення, що ґрунтуються на наукових публікаціях, нормативних та інших інформаційних матеріалах, підлягали перевірці авторами за відповідними першоджерелами. Остаточний відбір джерел, інтерпретація їхнього змісту, формулювання наукових положень, висновків і відповідальність за достовірність та коректність представленої інформації належать авторам статті.

Література

1. Карагодіна О., Пожидаєва О., Семигіна Т. Практика соціальної роботи в умовах карантинних обмежувальних заходів: швидка оцінка та уроки. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7. № 4. С. 452–465. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24611

2. Кравченко О. Соціально-психологічна підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях (практичний досвід). *Social Work and Education.* 2023. Vol. 10. № 1. С. 35–46. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.4

3. Kravchenko O. Social work in community in the conditions of war social work in the community in the conditions of war. Психологічний журнал. 2023. № 11. С. 32–36. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298399

4. Попович В., Новак Т., Щербина С. Управління системою соціальної роботи в умовах воєнного стану в Україні. Підприємництво та управління розвитком соціально-економічних систем. 2023. Вип. 2. С. 223–245. URL: https://purses.zp.edu.ua/article/view/302252

5. Семигіна Т., Палатна Д. Підхід, орієнтований на сильні сторони, у роботі з територіальними громадами: огляд міжнародної практики. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. Вип. 1(8). С. 123–135. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(8).2022.262681

6. Slozanska H., Horishna N., Romanovska L. Community Social Work in Ukraine: towards the Development of New Practice Models. *Socialinė Teorija, Empirija, Politika Ir Praktika.* 2020. Vol. 20. P. 53–66. DOI: https://doi.org/10.15388/10.15388/STEPP.20.18

7. Столярик О. Сучасні уявлення про резил'єнтність громади: уроки для підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education.* 2025. Т. 12. № 1. С. 98–115. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.1.8

8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p. DOI: https://doi.org/10.4159/9780674028845

9. Mental health and psychosocial support in emergency settings. IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. 2007. URL: https://surl.li/klxsjf

10. Rambaree K. Environmental social work: Implications for accelerating the implementation of sustainable development in social work curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2020. Vol. 21, Issue 3. P. 557–574. DOI: https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0270

11. McGrath M., Kurt G., Davis E., Lekkeh S. A., Beetar A., Mozumder M. K., Almeamari F., Rosenbaum S., Wells R. The localisation of humanitarian response to conflict and displacement: a scoping review from a health systems perspective. *BMJ Global Health.* 2025. Vol. 10. Art. no. e018331. DOI: https://doi.org/10.1136/bmjgh-2024-018331

References

1. Karagodina, O., Pozhydaieva, O., & Semigina, T. (2020). Praktyka sotsialnoi roboty v umovakh karantynnykh obmezhuvalnykh zakhodiv: shvydka otsinka ta uroky [Practice of social work in the conditions of quarantine restrictive measures: rapid appraisal and lessons]. *Social Work and Education, 7*(4), 452–465. Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24611 [in Ukrainian].

2. Kravchenko, O. (2023). Sotsialno-psykholohichna pidtrymka mentalnoho zdorovia uchasnykiv osvitnoho protsesu v kryzovykh sytuatsiiakh (praktychnyi dosvid) [Socio-psychological support of mental health of the educational process participants in crisis situations (practical experience)]. *Social Work and Education, 1*(10), 35–46. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.4 [in Ukrainian].

3. Kravchenko, O. (2023). Social work in community in the conditions of war social work in the community in the conditions of war. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal, (11),* 32–36. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298399

4. Popovych, V., Novak, T., & Shcherbyna, S. (2023). Upravlinnia systemoiu sotsialnoi roboty v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Managing the social work system under martial law in Ukraine]. *Pidpryiemnytstvo ta upravlinnia rozvytkom sotsialno-ekonomichnykh system – Entrepreneurship and Management of Socio-Economic Systems Development, (2),* 223–245. Retrieved from https://purses.zp.edu.ua/article/view/302252 [in Ukrainian].

5. Semigina, T., & Palatna, D. (2022). Pidkhid, oriientovanyi na sylni storony, u roboti z terytorialnymy hromadamy: ohliad mizhnarodnoi praktyky [Strengths-based approach in working with territorial communities: a review of international practice]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education, 1*(8), 123–135. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(8).2022.262681 [in Ukrainian].

6. Slozanska, H., Horishna, N., & Romanovska, L. (2020). Community Social Work in Ukraine: towards the Development of New Practice Models. *Socialinė Teorija, Empirija, Politika Ir Praktika – Social Theory, Empirics, Policy and Practice, (20),* 53–66. DOI: https://doi.org/10.15388/10.15388/STEPP.20.18

7. Stoliaryk, O. (2025). Suchasni uiavlennia pro rezylientnist hromady: uroky dlia pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Contemporary Views on Community Resilience: Lessons for Preparing Social Workers]. *Social Work and Education, 12*(1), 98–115. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.1.8 [in Ukrainian].

8. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. DOI: https://doi.org/10.4159/9780674028845

9. Mental health and psychosocial support in emergency settings. (2007). IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Retrieved from https://surl.li/klxsjf

10. Rambaree, K. (2020). Environmental social work: Implications for accelerating the implementation of sustainable development in social work curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(3), 557–574. DOI: https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0270

11. McGrath, M., Kurt, G., Davis, E., Lekkeh, S. A., Beetar, A., Mozumder, M. K., Almeamari, F., Rosenbaum, S., & Wells, R. (2025). The localisation of humanitarian response to conflict and displacement: a scoping review from a health systems perspective. *BMJ Global Health, (10),* e018331. DOI: https://doi.org/10.1136/bmjgh-2024-018331

Перхайло Н. А., Литвишко О. М. Еволюція соціальної роботи в Україні в умовах криз і катастроф

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та концептуалізацію процесів трансформації вітчизняної системи соціальної роботи в умовах масштабних криз і катастроф екзистенційного характеру, спричинених повномасштабною військовою агресією проти України. Обґрунтовано необхідність невідкладного еволюційного транзиту від традиційної, реактивно-патерналістської парадигми надання пасивної матеріальної та натуральної допомоги до проактивної екосистемної моделі інтегрованого гуманітарного реагування.

Здійснено ретроспективний аналіз еволюції підходів до соціального захисту в умовах надзвичайних ситуацій, виокремлено три ключові етапи: патерналістсько-компенсаторний, реактивно-адаптивний та сучасний

екосистемно-інтегрований. Висвітлено здобутки сучасного наукового дискурсу за участю вітчизняних і зарубіжних дослідників, де соціальна робота розглядається на перетині соціальної політики, катастрофознавства, клінічної психології та системного управління.

Сформульовано та деталізовано структуру інтегрованої системи гуманітарного реагування на мікро-, мезо- й макрорівні. Ключовим інструментом цієї системи визначено крос-секторальний кейс-менеджмент, який забезпечує маршрутизацію отримувачів послуг між секторами психосоціальної підтримки, правової допомоги, матеріального забезпечення та сприяння зайнятості. Розкрито роль деінституціалізації та локалізації допомоги через створення мережі центрів життєстійкості у територіальних громадах. Особливу увагу приділено питанням подолання вторинної травматизації та збереження професійного ресурсу фахівців із соціальної роботи шляхом упровадження системної супервізії.

Ключові слова: соціальна робота, гуманітарне реагування, катастрофи, військовий конфлікт, інтегрований кейс-менеджмент, психосоціальна підтримка, життєстійкість, територіальна громада.

Perkhailo N. A., Lytvyshko O. M. Evolution of social work in Ukraine in the conditions of crisis and disasters

The article provides a theoretical and methodological justification and conceptualization of the processes of transformation of the domestic social work system in the context of large-scale crises and catastrophes of an existential nature caused by full-scale military aggression against Ukraine. The need for an urgent evolutionary transition from the traditional, reactive-paternalist paradigm of providing passive material and in-kind assistance to a proactive ecosystem model of integrated humanitarian response is substantiated.

A retrospective analysis of the evolution of approaches to social protection in emergency situations is carried out, three key stages are identified: paternalistic-compensatory, reactive-adaptive, and modern ecosystem-integrated. The achievements of modern scientific discourse with the participation of domestic and foreign researchers are highlighted, where social work is considered at the intersection of social policy, disaster science, clinical psychology, and system management.

The structure of an integrated humanitarian response system at the micro, meso and macro levels is formulated and detailed. The key tool of this system is cross-sectoral case management, which ensures the routing of service recipients between the sectors of psychosocial support, legal assistance, material support and employment promotion. The role of deinstitutionalization and localization of assistance through the creation of a network of Resilience Centers in territorial communities is revealed. Special attention is paid to the issues of overcoming secondary traumatization and preserving the professional resource of social work specialists through the implementation of systemic supervision.

Key words: social work, humanitarian response, disasters, military conflict, integrated case management, psychosocial support, resilience, territorial community.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 07.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 14:316:37
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-28-36

Ваховський Леонід Цезаревич,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
vakhovsky81@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4163-2453

ВПЛИВ ПЕДОЛОГІЇ НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Постановка проблеми. Розвиток соціальної педагогіки в Україні на сучасному етапі відбувається насамперед з огляду на стрімкі соціально-економічні й політичні трансформації, а також виклики, зумовлені воєнним станом та зростанням кількості дітей, які потребують соціальної підтримки. Однак не менш важливим є врахування історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку цієї наукової дисципліни та її взаємодії з суміжними науковими галузями в різні історичні періоди. Особливо цікавим хронологічним відрізком в історії соціальної педагогіки є 20-ті роки ХХ століття, які, не зважаючи на суперечливі й часто негативні наслідки тодішніх соціальних і освітніх експериментів, стали потужним імпульсом для бурхливого розвитку ідеї соціального виховання підростаючих поколінь. Одним із джерел розвитку вітчизняної соціальної педагогіки 20-х років були суміжні з нею наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку теорії й практики соціальної педагогіки в Україні в 20-х роках ХХ століття знайшли відображення в узагальнюючих роботах з історії освіти і педагогічної думки, низці дисертаційних досліджень та статей (Л. Березівська, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, В. Костів, В. Курило, А. Медвідь, О. Петришен, С. Поліщук, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, А. Троцко, Л. Цибулько, Л. Штефан, О. Янкович та ін.). Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідники вивчали особливості й тенденції становлення та розвитку як вітчизняної педології, так і соціально-педагогічної теорії й практики, намагались визначити місце соціальної педагогіки в системі антропологічних наук. Однак проблема взаємодії педології, як особливої науки про дитину, що виникла в межах зарубіжної експериментальної педагогіки й стала надзвичайно популярною серед вітчизняних науковців досліджуваного періоду, та соціальною педагогікою у зазначений хронологічний період ще не була предметом системного вивчення й аналізу.

Мета статті – визначити напрями та наслідки впливу педології на розвиток вітчизняної соціально-педагогічної теорії й практики в 20-ті роки ХХ століття.

Методи дослідження. Поставлену мету було реалізовано за допомогою комплексу теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових положень, контент-аналіз. У процесі роботи з історико-педагогічними фактами використано також потенціал пізнавальних процедур пояснення та інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. Слід підкреслити, що ідеї соціальної педагогіки були відомі в Україні ще на початку XX століття, однак особливої значущості вони набули в 20-х роках, коли надзвичайно загострилася необхідність активного втручання держави та громадськості у процес виховання дітей, багато з яких залишилися без родинної опіки.

Найбільш відомими представниками соціальної педагогіки як течії зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. були французький соціолог Е. Дюркгейм (1858–1917), який наполягав на необхідності індивідуальної соціалізації дитини, німецький педагог П. Наторп (1854–1924), який вбачав мету соціальної педагогіки в дослідженні інтеграції виховних сил суспільства для підвищення культурного рівня народу (Поліщук, 2013, с. 77–78).

Праці зарубіжних учених з проблем соціальної педагогіки були відомі й популярні в Україні в досліджуваний період. Проте в 20-ті роки XX ст. вітчизняні науковці також зробили певний внесок у визначення сутнісних характеристик соціального виховання. Найбільш вагомим теоретичним доробком з соціально-педагогічної проблематики стала робота відомого українського філософа й педагога В. Зеньковського «Про соціальне виховання», у якій це явище розглядалось не просто як реакція на кризовий стан суспільства, занепад сім'ї, а як процес розвитку соціальної активності підростаючих поколінь, підготовки їх до соціальної діяльності (Ваховський, 2024, с. 9).

Українські педагоги досліджуваного періоду (П. Духно, А. Гендрихівська, В. Дурдуківський) дійшли висновку, що соціальне виховання означає не лише відкритість школи для соціуму, а й активний вплив на соціально-економічне оточення, соціально-культурні обставини, побут (Духно, 1926; Гендрихівська, 1925; Дурдуківський, 1927). І. Соколянський робив наголос на тому, що соціальне виховання ефективно може бути реалізоване, перш за все, у дитячому русі (Соколянський, 1925, с. 16).

Становлення й розвиток соціальної педагогіки, як уже зазначалося, значною мірою підтримувалося освітньою політикою держави. У липні 1920 року було ухвалено «Декларацію про соціальне виховання дітей», ключовим положенням якої стало твердження про те, що саме соціальне виховання здатне повністю розкрити природні сили та здібності дитини. Вважалось, що основною та єдиною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства. Пріоритетність цього напряму була законодавчо закріплена у «Кодексі законів про народну освіту в УСРР» (1922), затвердженому президією Всеукраїнського ЦВК, де особливу увагу приділено питанням соціального захисту дітей.

У досліджуваний період суттєвий вплив на розвиток соціально-педагогічної теорії та практики справляла педологія. В Україні в 1920-ті роки особливої популярності набув її рефлексологічний напрям, і навіть терміни «рефлексологія» й «педологія» у той час нерідко вживалися як синоніми (О. Сухомлинська). Прихильниками рефлексологічного підходу виступали провідні українські науковці О. Залужний, А. Володимирський, В. Протопопов, І. Соколянський та інші. Про поширеність цього напряму свідчить також видання впродовж 1925–1932 років фахового журналу «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки».

Положення про необхідність взаємозв'язку педології й теорії соціального виховання було зафіксовано вже в «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920), яка, з одного боку, посилалися на результати наукових досліджень педологів, з іншого – спиралась на новітні дослідження педагогів, які розробляли теорію соціального виховання (Декларація, 1920, с. 9–11). Не буде перебільшення стверджувати, що цей документ не лише повністю підтримував, а й ініціював педологічну спрямованість вітчизняної соціально-педагогічної теорії.

Положення «Декларації про соціальне виховання дітей» стосовно того, що тільки соціальне виховання зможе повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили й здібності, підсилювало інтерес вітчизняних

педагогів до особистості дитини й зумовлювало погляд на соціальне виховання крізь призму педології як особливої науки про дитину та біхевіоризму (науки про поведінку), який сприяв розвитку рефлексології в Україні. Саме з опорою на педологію й рефлексологію, на думку українських учених, можна було створити нову теорію соціального виховання.

Українські дослідники, популяризуючи педологію серед педагогічної громадськості, підкреслювали, що до складу цієї інтегративної дисципліни входить і наука про соціальне виховання дитини, доведення її до ступеня зрілості. Вони пропонували відмовитись від «штучної педагогіки», яка намагалась пристосувати дитину до видуманих нею педагогічних побудов, і впливати не на неї, а на життя, змінювати навколишнє середовище так, щоб воно давало все необхідне для розвитку повноцінної особисті (С. Ананьїн, В. Тарасевич). З позицій рефлексології визначав сутність соціальної педагогіки І. Соколянський, розглядаючи її як науку про організацію суспільно-скерованої поведінки (Соколянський, 1928, с. 8).

Рефлексологічний підхід до створення нової педагогіки відстоював О. Залужний, який вважав, що педологи і педагоги повинні вивчати не лише рефлекси й реакції, а й конкретні акти поведінки з усіма їх спеціальними властивостями. Це дозволить опанувати поведінку, тобто організувати її в певний спосіб, обумовити її певними подразниками, надати їй певної спрямованості, форми, норми, змісту, обсягу (Залужний, 1928, с. 9–10).

У 20-ті роки доволі розповсюдженим був термін «рефлексологічна педагогіка», яка на відміну від «старої, хворої педагогіки» буде знати матеріал, над яким працює, тобто дитину (Ваховський, 2017, с. 244).

Не зовсім коректним буде стверджувати, що тільки рефлексологія впливала на теорію й практику соціального виховання дітей в Україні. Так, у 20-і роки популярними в педагогічному середовищі були, наприклад, ідеї психоаналізу. На сесії науково-педагогічного комітету Головсоцвиху Народного комісаріату освіти України в 1923 році обговорювалась доповідь „Психоаналіз у педагогіці”, в якій психоаналіз розглядався як більш витончений, але й набагато важчий ніж традиційні методи впливу на дитину, оскільки вимагає особливої художньої чутливості, психологічної інтуїції й діалектичного мистецтва психотерапевта (педагога) (Пасіка, 1928, с. 3–8).

Разом з тим українські науковці закликали не ототожнювати педологію і педагогіку. Зокрема В. Петрусь вважав неправильним розглядати педагогіку як механічне поєднання елементів педології, психології, філософії, соціології (Петрусь, 1926, с. 24–25).

Існували й більш радикальні позиції стосовно взаємовідносин педології й педагогіки. Є. Кагаров був упевнений, що педологія повинна виключати будь-який нормативний елемент і як позитивна дисципліна мусить базуватись лише на біологічних і соціологічних даних без привнесення в неї виховних чи дидактичних елементів (Поліщук, 2013, с. 88–89).

Як бачимо, автор висловлював ідею заміни традиційної педагогіки педологією та закликав учителів добирати такі стимули й освітні засоби, які б узгоджувалися з «педологічними даними», тобто вродженими реакціями на різні зовнішні впливи.

Зауважимо, що на початку 20-х років думки про взаємодію педології й педагогіки виглядали переважно як декларації. З цього приводу відомий педолог А. Залкінд підкреслював, що в перші 5–6 років після революції педологія майже не помітила соціальної педагогіки взагалі й зосередила «надто любовну увагу на індивідуальній дитині», дійшовши до найдрібніших особливостей індивідуальності (Залкінд, 1927, с. 2).

Вплив педології на соціально-педагогічну теорію й практику в Україні у 1920-ті роки був визначальним і багатоаспектним. Педологія, як міждисциплінарна наука про дитину, що об’єднувала психологію, фізіологію, соціологію та педагогіку, стала теоретичним фундаментом для реформування всієї системи соціального виховання.

Перш за все, вплив педології на соціальну педагогіку простежувався на теоретичному рівні. Теорія соціального виховання, орієнтуючись на ідею педоцентризму, намагалась

зосередитись на особистості дитини. Саме педологія, яка вивчала дитину комплексно, у нерозривній єдності її біологічних, психологічних та соціальних характеристик, була спроможна допомогти соціальній педагогіці у реалізації завдання з формування «нової людини» в умовах нового суспільно-політичного ладу. При цьому соціально-педагогічна теорія, як підкреслював Я. Мамонтов, застерігала від «педагогічного індивідуалізму», від погляду на дитину «як на порожній келих, що на певний час заповнюється певним змістом» (Мамонтов, 1926, с. 15). Соціальна педагогіка розглядала кожного вихованця як особистість, що цілком самобутньо розвивається, оцінювала особистість в її багатстві та неповторності. Я. Мамонтов звертав увагу на те, що соціальні педагоги сприймали дитину в однаковій мірі як феномен біологічний і соціальний, закликали мислити «людину, як істоту реальну, бо ізольований людський індивід є така сама абстракція, як і фізичний атом» (Мамонтов, 1926, с. 17).

Таку ж думку висловлював відомий педолог О. Залужний, який підкреслював, що нова педагогіка розглядає об'єктом виховання конкретну дитину в конкретному суспільстві й оточенні, тобто дитину як соціальну істоту (Залужний, 1929, с. 46).

Вплив педологічних ідей на визначення місця дитини у процесі соціального виховання найбільш виражено простежувався в позиції І. Соколянського, який стверджував, що педологія – це наука про розвиток механізмів поведінки, про властивості дитячої природи. Здійснюючи соціальне виховання, необхідно враховувати, що матеріал, з яким працює педагог – дитина. Дитина, вважав учений, – це біологічно дане, а середовище, в якому вона живе – соціологічно дане. Соціальне виховання повинно організовувати відношення дитини до середовища, тобто забезпечувати корекцію біологічно даного (Соколянський, 1928, с. 3).

У рефлексологічній концепції В. Петруся соціальне виховання також постає як механізм пристосування індивіда до довкілля (як природного, так і суспільного), що реалізується через видозміну поведінки самої дитини або перебудову зовнішньої організації. Ключовою інституцією для цього він вважав не ізольовану школу, а «школу з відкритими дверима» (Петрусь, 1924, с. 13).

М. Григор'їв, своєю чергою, наполягав на абсолютній детермінованості педагогічного процесу соціальними чинниками, заперечуючи здатність біологічних умов формулювати виховні цілі. Біологічне, на його думку, здатне лише ускладнювати організацію поведінки, однак позбавлене можливості визначати її вектор (Григор'їв, 1929, с. 36–43).

Певні узагальнення з приводу співвідношення біологічних і соціальних чинників у процесі виховання зробив Т. Пасіка у статті «Педологія й соціальне виховання» (1928). Автор стверджував, що різні підходи до розгляду проблеми мінливості людської особистості зумовили існування в педології біогенетичного й соціогенетичного напрямків. Представники біогенетичного підходу вважали людську сутність переважно незмінною, допускаючи лише ті зміни, які закладені біологічно та обмежені природною організацією індивіда. Звідси випливало, що дитина повинна стихійно пережити всі етапи історичного розвитку людства й тільки після цього ввійти в сучасне життя (Пасіка, 1928, с. 4). На противагу цьому, соціогенетичний напрям, який Т. Пасіка вважав основоположним для радянської педології, трактує людину як істоту соціобіологічну, а зміни її сутності пояснює насамперед соціальними чинниками. Відповідно до соціогенетичного закону, соціальне виховання має спиратися на соціальні чинники, що зумовлюють поведінку дітей (Пасіка, 1928, с. 5).

У досліджуваний період вітчизняна педологія суттєво впливала не лише на теорію соціального виховання, а й на соціально-педагогічну практику, що виявилося у створенні системи соціального супроводу дитини. Відомі представники цієї наукової галузі закликали до практичного застосування педологічних знань як педологами, так і практичними працівниками закладів соціального виховання. Учені й організатори освіти розуміли, що педагоги-практики самостійно не зможуть коректно

проводити педологічні дослідження, обробляти й інтерпретувати отримані результати. Тому до їх послуг пропонувалось створити педологічні осередки, кабінети, інститути, де б працювали досвідчені педологи, які повною мірою володіють методами й технікою біологічного, психологічного й психіатричного аналізу і спроможні надати необхідну консультативну допомогу.

Інакше кажучи, мова йшла про створення в Україні особливої педологічної служби як сукупності державних відомств, наукових закладів (інститутів, лабораторій, центрів), дослідно-педологічних станцій, дослідних і опорних навчальних закладів для забезпечення впровадження педологічних знань у практику (Дуднік, 2002). Цю роботу було покладено на Головний комітет соціального виховання (Головсоцвих), який входив до складу Наркомосу України й опікувався дошкільним і шкільним вихованням. У червні 1922 р. при Головному управлінні соціального виховання був створений науково-педагогічний комітет (Наукпедком) для забезпечення тісного зв'язку науки й практики. Відповідно з «Положенням про Науково-педагогічний комітет Головсоцвиху Наркомосу УСРР» при цій структурі створювалася центральна дослідно-педологічна станція в Харкові, а також дослідно-педологічні станції в Києві, Одесі, Катеринославі. 17 листопада 1922 року на засіданні науково-педагогічного комітету Голосоцвиху було розглянуте питання „Про завдання й роботу дослідно-педологічних станцій" і затверджене „Положення про дослідно-педологічну станцію Головсоцвиху" (ЦДАВО України, арк. 19). У прийнятому документі підкреслювалося, що дослідно-педологічна станція повинна проводити консультування педагогічних працівників, вивчати практичний досвід у закладах соціального виховання, проводити обстеження учнів, здійснювати методичну роботу й об'єднувати всі дослідницькі заклади Головсоцвиху (ЦДАВО України, арк. 19).

Зауважимо, що педологічну роботу здійснювали не тільки Центральна, Київська, Одеська й Катеринославська дослідно-педологічні станції, а й схожі заклади, що створювалися при губернських науково-педагогічних кабінетах, інститутах народної освіти. Так, у 1924 р. при Донецькому ІНО була створена професійно-педологічна лабораторія, яка провела масштабне обстеження учнів загальноосвітніх шкіл м. Луганська (Ільїнський, 1929, с. 63).

У структурі педологічної служби України важливе місце посідали дослідні заклади соціального виховання – школи, дитячі садки, дитячі містечка, дитячі будинки. Вони виконували роль експериментальних майданчиків при дослідно-педологічних станціях, де апробувалися форми й методи роботи, згодом рекомендовані для масових закладів соціального виховання різних типів.

Педологічна служба також охоплювала опорні й зразкові школи. Заснування опорних шкіл розпочалося після ухвалення Наркомосом України в 1925 р. відповідного положення, яким передбачалося створення цих закладів із метою методичного забезпечення сільських педагогів. У таких школах здійснювалися систематичні педологічні дослідження. Зокрема, у Лозово-Павлівській опорній семирічній школі Луганського округу протягом 1928–1929 навчального року досліджували рівень обдарованості учнів та її кореляцію з успішністю (Нікітін, 1929, с. 59–64).

Найнижчою ланкою педологічної служби в 1920-ті роки були педологічні осередки при масових школах. Варто зазначити, що на той час у звичайних загальноосвітніх школах, як правило, не існувало окремої ставки педолога, тому педологічну роботу виконували вчителі під керівництвом фахівців дослідно-педологічних станцій або педагогів дослідних закладів. Адміністративно-шкільні органи здебільшого ставилися до педагогічних експериментів прихильно. Водночас окремі науковці дослідницьких і дослідних установ ставилися до масового вчителя скептично й байдуже реагували на його потреби (Краснопольський, Пальчинський, 1927, с. 194). Основними напрямами педологічної роботи в школі були: комплектування шкільних груп, попередження неуспішності та подолання другорічництва, встановлення й контроль режиму дня, виховна

робота з важкими та розумово відсталими дітьми, професійне консультування випускників (Ровна, 1930, с. 165).

Зміна соціально-економічних умов і політичного курсу, а також ухвалення на початку 1930-х років партійних постанов про школу, які посилили політизацію освіти та педагогічної науки, ліквідували методологічне розмаїття і відносну свободу наукових досліджень. Це спричинило спочатку критику, а згодом і повну заборону педології. Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомосів» (1936) проголосила педологію «шкідливою наукою» й наказала ліквідувати «обслідувательські» кабінети та подібні установи. Унаслідок цього було втрачено чимало теоретичних напрацювань, що суттєво позначилося на теорії й практиці соціального виховання.

У другій половині 1930-х років відбувся поступовий перехід від соціального виховання до виховання комуністичного. Це зумовлювалося ідеологізацією та політизацією освіти, а також тим, що завдання соціального захисту дітей втратили свою пріоритетність. Значною мірою цьому сприяло знищення педології як науки про дитину й чинники її розвитку, що призвело до втрати інтересу соціальної педагогіки до конкретної дитини та її соціального оточення. Соціальне виховання, яке за своєю сутністю стояло поза інтересами окремих класів і політичних партій, було замінене вихованням класовим і партійним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, вплив педології на становлення й розвиток соціальної педагогіки в Україні в 20-ті роки ХХ століття був надзвичайно суперечливим. З одного боку, ця наукова дисципліна стала теоретичним підґрунтям для соціальної педагогіки, привнесла в соціальне виховання гуманістичну ідею вивчення дитини як складної цілісності. Теорія соціального виховання, спираючись на педологічні дослідження, зосереджувалась на особистості дитини, намагалась розглядати її у єдності біологічних, психологічних та соціальних характеристик. Обґрунтовувалась необхідність індивідуального підходу до кожної дитини, який мав спиратись на точні наукові дані, а не на інтуїцію педагога. З іншого боку, в умовах встановлення радянського тоталітаризму, педологія підпорядковувалась завданням формування «нової людини», тобто перетворилася на інструмент соціальної інженерії та ідеологічного й політичного тиску. У досліджуваний період педологія намагалась активно впливати не лише на теорію, а й на практику роботи освітніх закладів. В країні створювалась педологічна служба, до складу якої входили державні установи, наукові заклади, дослідно-педологічні станції, дослідні й опорні освітні заклади, педологічні осередки масових шкіл, на які покладалось завдання впровадження педологічних знань у практику. Комплексне обстеження вихованців та їх соціальне сортування на основі антропометричних вимірювань, тестів на інтелект, аналізу соціальних умов життя мали сумнівну валідність і були упередженими щодо дітей з «неправильним» соціальним походженням. На початку 30-х років ХХ століття в умовах радикальної реорганізації системи освіти, ідеологізації й політизації освітньої діяльності розпочався наступ на педологію, що призвело до її знищення. Як наслідок, соціальне виховання, місія якого полягала в соціальному захисті дитинства, перетворюється в комуністичне виховання, що орієнтувалось виключно на замовлення партії й держави, ігноруючи інтереси й потреби конкретної дитини.

Предметом подальших наукових досліджень можуть стати питання, пов’язані з персональним внеском відомих українських педологів 20-х років ХХ століття у розробку теоретичних та практичних аспектів соціального виховання дітей.

Література

1. Ваховський Л. Ц. Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки ХХ ст.). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 2017. T. XXVI. C. 237–251. DOI: https://doi.org/10.16926/p.2017.26.17

2. Ваховський Л. Ц. Концепція соціального виховання В. Зеньковського. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2024. № 2. С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-2-5-11

3. Гендрихівська А. Більше ніж школа. *Радянська освіта*. 1925. № 2. С. 21–25.
4. Григор'їв М. До питання про предмет і методологію педагогіки. *Шлях освіти*. 1929. № 10. С. 36–43.
5. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Вісник Народнього комісаріату освіти УСРР*. 1920. № 1. С. 9–11.
6. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років XX століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2002. 20 с.
7. Дурдуківський В. Проект програми для досвідної роботи у справі вивчення ланкової системи. *Радянська освіта*. 1927. № 1. С. 36–42.
8. Духно П. І. Школа на селі та її громадська роля. Харків : Держвидав України, 1926. 60 с.
9. Залкінд А. Б. Загальні питання педології в СРСР. *Шлях освіти*. 1927. № 6/7. С. 1–9.
10. Залужний О. Найхарактерніші риси радянської педагогіки. *Шлях освіти.* 1929. № 10. С. 43–48.
11. Залужний О. Про уточнення деяких основних понять при вивченні поведінки дитини. *Український вісник рефлексології і експериментальної педагогіки*. 1928. № 2. С. 5–14.
12. Ільїнський П. Н. Досвід психотехнічного обслідування луганського школяра. *Радянська школа*. 1929. № 4–5. С. 63–73.
13. Краснопольський Є. М., Пальчинський В. О. Питання організації педологічної роботи в масових дитячих установах. *Шлях освіти*. 1927. № 1. С. 192–201.
14. Мамонтов Я. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці. *Радянська освіта*. 1926. № 6. С. 14–19.
15. Нікітін М. Педологічна робота Лозово-Павлівської опорної семирічки в 1928–1929 навчальному році. *Радянська школа.* 1929. № 6–7. С. 59–64.
16. Пасіка Т. Педологія і соціальне виховання. *Радянська школа*. 1928. № 1–2. С. 3–8.
17. Петрусь В. Виховання й рефлексологія. *Радянська освіта*. 1924. № 5/6. С. 10–17.
18. Петрусь В. Теоретична педагогіка. Київ, 1926. 126 с.
19. Поліщук С. В. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках XX ст. : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2013. 181 с.
20. Ровна М. З. Педологічний осередок в школі: його організація та робота. *Шлях освіти*. 1930. № 11–12. С. 165–170.
21. Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання. *Радянська освіта*. 1928. № 10. С. 3–14.
22. Соколянський І. Ув'язка соцвиху з дитячим рухом. *Радянська освіта*. 1925. № 2. С. 16–23.
23. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1668. Арк. 19.

References

1. Vakhovskyi, L. Ts. (2017). Metodolohichni transformatsii u vitchyznianii pedahohichnii nautsi (20-ti roky XX st.) [Methodological Transformations in Domestic Pedagogical Science (1920s)]. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika – Scientific Works of the Jan Dlugosz Academy in Czestochowa. Pedagogy, (XXVI),* 237–251. DOI: https://doi.org/10.16926/p.2017.26.17 [in Ukrainian].
2. Vakhovskyi, L. Ts. (2024). Kontseptsiia sotsialnoho vykhovannia V. Zenkovskoho [The Concept of Social Education by V. Zenkovsky]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social Pedagogy: Theory and Practice, (2),* 5–11. DOI: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-2-5-11 [in Ukrainian].
3. Hendrykhivska, A. (1925). Bilshe nizh shkola [More Than a School]. *Radianska osvita – Soviet education, (2),* 21–25 [in Ukrainian].
4. Hryhoriv, M. (1929). Do pytannia pro predmet i metodolohiiu pedahohiky [On the Question of the Subject and Methodology of Pedagogy]. *Shliakh osvity – The Path of Education, (10),* 36–43 [in Ukrainian].
5. Deklaratsiia Narkomosvity U.S.R.R. pro sotsiialne vykhovannia ditei [Declaration of the People's Education Council of the U.S.S.R.R. about social education of children]. (1920). *Visnyk Narodnoho komisariatu osvity U.S.R.R. – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the U.S.S.R.R, (1),* 9–11 [in Ukrainian].
6. Dudnik, L. M. (2002). Pedolohichna sluzhba v shkolakh Ukrainy (20-ti – persha polovyna 30-kh rokiv XX stolittia) [Pedological Service in Schools of Ukraine (1920s – First Half of the 1930s)]. *Extended abstract of Candidate's thesis.* Luhansk [in Ukrainian].
7. Durdukivskyi, V. (1927). Proekt prohramy dlia dosvidnoi roboty u spravi vyvchennia lankovoi systemy [Draft program for experimental work in the study of the hierarchical system]. *Radianska osvita – Soviet education, (1),* 36–42 [in Ukrainian].
8. Dukhno, P. I. (1926). Shkola na seli ta yii hromadska rolia [The village school and its social role]. Kharkiv: Derzhvydav Ukrainy [in Ukrainian].

9. Zalkind, A. B. (1927). Zahalni pytannia pedolohii v SRSR [General issues of pedology in the USSR]. *Shliakh osvity – The Path of Education, (6/7),* 1–9 [in Ukrainian].

10. Zaluzhnyi, O. (1929). Naikharakternishi rysy radianskoi pedahohiky [The most characteristic features of Soviet pedagogy]. *Shliakh osvity – The Path of Education, (10),* 43–48 [in Ukrainian].

11. Zaluzhnyi, O. (1928). Pro utochnennia deiakykh osnovnykh poniat pry vyvchenni povedinky dytyny [On the clarification of some basic concepts in the study of child behavior]. *Ukrainskyi visnyk refleksolohii i eksperymentalnoi pedahohiky – Ukrainian Bulletin of Reflexology and Experimental Pedagogy, (2),* 5–14 [in Ukrainian].

12. Ilinskyi, P. N. (1929). Dosvid psykhotekhnichnoho obsliduvannia luhanskoho shkoliara [Experience of psychotechnical examination of a Luhansk schoolchild]. *Radianska shkola – Soviet school, (4–5),* 63–73 [in Ukrainian].

13. Krasnopolskyi, Ye. M., & Palchynskyi, V. O. (1927). Pytannia orhanizatsii pedolohichnoi roboty v masovykh dytiachykh ustanovakh [Issues of organizing pedological work in mass children's institutions]. *Shliakh osvity – The Path of Education, (1),* 192–201 [in Ukrainian].

14. Mamontov, Ya. (1926). Indyvidualizm ta kolektyvizm u suchasnii pedahohitsi [Individualism and collectivism in modern pedagogy]. *Radianska osvita – Soviet education, (6),* 14–19 [in Ukrainian].

15. Nikitin, M. (1929). Pedolohichna robota Lozovo-Pavlivskoi opornoi semyrichky v 1928–1929 navchalnomu rotsi [Pedological work of the Lozovo-Pavlivka resistance seven-year school in the 1928–1929 academic year]. *Radianska shkola – Soviet school, (6–7),* 59–64 [in Ukrainian].

16. Pasika, T. (1928). Pedolohiia i sotsialne vykhovannia [Pedology and social education]. *Radianska shkola – Soviet school, (1–2),* 3–8 [in Ukrainian].

17. Petrus, V. (1924). Vykhovannia y refleksolohiia [Education and reflexology]. *Radianska osvita – Soviet education, (5/6),* 10–17 [in Ukrainian].

18. Petrus, V. (1926). Teoretychna pedahohika [Theoretical pedagogy]. Kyiv [in Ukrainian].

19. Polishchuk, S. V. (2013). Vplyv zarubizhnoi reformatorskoi pedahohiky na rozvytok vitchyznianoi pedahohichnoi dumky v 20-kh rokakh XX st. [The influence of foreign reformist pedagogy on the development of domestic pedagogical thought in the 1920s]. *Candidate's thesis.* Luhansk [in Ukrainian].

20. Rovna, M. Z. (1930). Pedolohichnyi oseredok v shkoli: yoho orhanizatsiia ta robota [Pedological center at school: its organization and work]. *Shliakh osvity – The Path of Education, (11–12),* 165–170 [in Ukrainian].

21. Sokolianskyi, I. (1928). Pedahohika shkoly ta rodyny v systemi sotsialnoho vykhovannia [Pedagogy of school and family in the system of social education]. *Radianska osvita – Soviet education, (10),* 3–14 [in Ukrainian].

22. Sokolianskyi, I. (1925). Uviazka sotsvykhu z dytiachym rukhom [Linking social education with the children's movement]. *Radianska osvita – Soviet education, (2),* 16–23 [in Ukrainian].

23. TsDAVO Ukrainy [Central State Archive of Higher Bodies of Ukraine]. F. 166. Op. 2. Spr. 1668. Ark. 19 [in Ukrainian].

Ваховський Л. Ц. Вплив педології на розвиток вітчизняної соціальної педагогіки (20-ті роки XX ст.)

У статті розглядаються основні напрями та наслідки впливу педології на вітчизняну соціальну педагогіку в 20-ті роки XX століття, який мав суперечливий характер. Показано, що педологія як міждисциплінарна наука про дитину, яка об'єднувала фізіологічні, психологічні, соціологічні, педагогічні знання, та рефлексологія, що отримала у досліджуваний період широке розповсюдження в Україні, стали науковим підґрунтям для теорії соціального виховання. Соціальна педагогіка, спираючись на педологічні ідеї, тяжіла до педоцентризму й намагалась поставити в центр виховного процесу особистість дитини, розглядала її як цілісність, обґрунтовувала необхідність індивідуального підходу. Однак в умовах радянського тоталітаризму, педологія вимушена була зосередитись формуванні «нової людини» і поступово стала інструментом соціальної інженерії, ідеологічного та політичного тиску.

Підкреслено, що вітчизняна педологія впливала не лише на теорію соціального виховання, а й на соціально-педагогічну практику. З метою практичного застосування педологічних знань, проведення наукових досліджень, надання консультативної допомоги педагогам освітніх закладів було створено педологічну службу, яка охоплювала державні установи, наукові заклади, дослідно-педологічні станції, дослідні і опорні заклади освіти, педологічні осередки масових шкіл. На початку 30-х років XX століття розпочались критика педології й політичне переслідування педологів, що призвело до знищення цієї наукової галузі. Це негативно позначилось на теорії й практиці соціального виховання, яке втратило свою пріоритетність і поступово перетворилось у виховання комуністичне.

Ключові слова: педологія, рефлексологія, соціальна педагогіка, соціальне виховання.

Vakhovskyi L. Ts. The influence of pedology on the development of domestic social pedagogy (1920s)

The article examines the main directions and consequences of the influence of pedology on domestic social pedagogy in the 1920s, which was of a contradictory nature. It is shown that pedology as an interdisciplinary science of the child, which combined physiological, psychological, sociological, and pedagogical knowledge, and reflexology, which became widespread in Ukraine during the studied period, served as the scientific foundation for the theory of social education. Social pedagogy, drawing on pedological ideas, gravitated toward pedocentrism and sought to place the child's personality at the centre of the educational process, viewed the child as a holistic entity, and substantiated the necessity of an individual approach. However, under the conditions of Soviet totalitarianism, pedology was forced to focus on the formation of the «new man» and gradually became an instrument of social engineering, ideological and political pressure.

It is emphasised that domestic pedology influenced not only the theory of social education but also socio-pedagogical practice. For the practical application of pedological knowledge, the conduct of scientific research, and the provision of advisory assistance to educators in educational institutions, a pedological service was established, which encompassed state institutions, scientific establishments, research-pedological stations, experimental and model educational institutions, and pedological centres in mass schools. In the early 1930s, criticism of pedology and political persecution of pedologists began, which led to the destruction of this scientific field. This had a negative impact on the theory and practice of social education, which lost its priority and gradually transformed into communist education.

Key words: pedology, reflexology, social pedagogy, social education.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 12.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 364-43:378.14](477)(091)
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-37-48

Караман Олена Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор,
ректор
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
karaman.olena.lnu@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8541-9972

ЕВОЛЮЦІЯ ОСВІТИ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Запит на теорію соціальної роботи з боку професійної, освітньої та наукової спільнот завжди був актуальним від початку офіційного внесення професій «соціальний працівник» та «соціальний педагог» до державних класифікаторів професій у 90-х роках ХХ ст.

Проте становлення соціальної роботи та соціальної педагогіки як професій та спеціальностей для підготовки кадрів різних освітніх рівнів і наукових ступенів відбувалося дещо різними шляхами.

Це певною мірою пов'язано з нескінченою дискусією серед професійних і академічних спільнот щодо теорії соціальної роботи, яка ведеться навколо її наукового статусу, самостійності та суперечності між теоретичними концепціями й реальною практикою на місцях (Сучасні теорії соціальної роботи, 2021, с. 7). Оскільки становлення і розвиток соціальної роботи відбувалися на перетині інших галузей знань (соціології, педагогіки, психології, права, менеджменту, економіки, медицини та ін.) з чітко вираженими предметними полями дослідження, дослідники й досі сперечаються, чи є вона окремою наукою або лише прикладною сферою застосування інших знань.

Дослідженням розвитку освіти із соціальної роботи, соціальної роботи як професії, спеціальності й галузі знань в Україні присвятили свої праці такі сучасні вчені, як О. Денисюк, С. Калаур, В. Костіна, Г. Лещук, Л. Моргай, Н. Олексюк, Г. Олійник, Л. Петришин, Т. Семигіна, О. Сорока та ін.

Ґенеза наукових досліджень у галузі соціальної роботи знайшла відображення в наукових розвідках О. Заболотної, О. Карагодіної, Н. Коляди, Н. Левченко, В. Лютого, Л. Моргай, О. Пожидаєвої, Т. Семигіної та ін.

Незважаючи на значний арсенал наукових праць, присвячених розвитку теорії соціальної роботи в контексті становлення соціальної роботи як професії, спеціальності і галузі знань, потребує уточнення питання співвідношення процесів еволюції освіти із соціальної роботи та розвитку теорії соціальної роботи в Україні.

Мета статті – розкрити еволюцію освіти із соціальної роботи як передумови розвитку теорії соціальної роботи в Україні.

Провідними **методами** дослідження заявленої теми стали: історичний аналіз – для розкриття розвитку освіти із соціальної роботи та теорії соціальної роботи в Україні в хронологічні послідовності; аналіз нормативної, наукової та навчальної літератури – для з'ясування стану освіти з соціальної роботи та теорії соціальної роботи в Україні на різних етапах розвитку; синтез – для поєднання окремих процесів розвитку освіти із соціальної роботи та теорії соціальної роботи у цілісну систему; порівняння та аналогія – для зіставлення за подібністю й відмінністю розвитку соціальної роботи та соціальної педагогіки як професій, спеціальностей, галузей досліджень; узагальнення –для формулювання висновків статті.

Для досягнення мети наукової розвідки виклад матеріалу відбуватиметься в межах двох

взаємопов'язаних напрямів: *по-перше,* розкрити еволюцію соціальної роботи як академічної спеціальності, що постійно вимагає розвитку теорії для підготовки фахівців різного рівня; *по-друге,* розглянути розвиток соціальної роботи як галузі наукових досліджень, що виробляє теорію на запит професійної, освітньої та наукової спільнот.

Щодо **першого напряму** наукової розвідки – простеження еволюції соціальної роботи як академічної спеціальності, що постійно вимагає розвитку теорії для підготовки фахівців різного рівня – нами було здійснено ретроспективний аналіз нормативної бази розвитку соціальної роботи як професії, спеціальності, галузі знань для підготовки фахівців різних освітніх (освітньо-кваліфікаційних) рівнів і наукових ступенів. Дослідження нормативної бази розвитку соціальної роботи здійснювалося в порівнянні зі становленням соціальної педагогіки, оскільки довгий час вони розвивалися разом, проте сьогодні мають різний статус: соціальна робота – це освітня (освітньо-наукова) спеціальність для підготовки фахівців різних освітніх (освітньо-наукового) рівнів, а соціальна педагогіка – наукова спеціальність для здобуття наукового ступеня доктора наук.

Починаючи ретроспективний аналіз, зауважимо, шо професію «соціальний працівник» було екстрено введено у 1991 р. рішенням Держкомпраці СРСР (наприкінці існування Союзу) до *Загальносоюзного класифікатора професій робітників, посад службовців та тарифних розрядів* (ЗКППТР) з кодом 24892, а професію «соціальний педагог» – до *Державного класифікатора професій України* у 1995 р. (ДК 003-95), що набув чинності з 01.01.1996, з кодом 2340. У цьому ж ДК 003-95 посада «соціальний працівник» отримала код 2446.2. Отже, офіційне визнання професії «соціальна робота» відбулося раніше, у 1991 р., а професії «соціальна педагогіка» – пізніше, у 1995 р. (Державний класифікатор України, 1995).

Включення соціальної роботи та соціальної педагогіки до класифікатора професій стало поштовхом для розвитку їх як професійного виду діяльності, спеціальностей (професій) для здобуття різних освітніх (освітньо-кваліфікаційних, освітньо-наукових) рівнів та наукових ступенів, що вимагало розроблення змісту і технологій освіти із соціальної роботи та соціальної педагогіки на основі вироблення теорії, накопичення практики, навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін тощо.

У 90-ті роки ХХ ст. це було викликом для наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників, які переорієнтувалися з інших галузей знань, щоб долучитися до розроблення нових галузей. Той, хто стояв у витоках зародження соціальної роботи та соціальної педагогіки і почав здійснювати наукові дослідження або викладання у межах цих галузей (спеціальностей), зіштовхнувся з повною відсутністю теоретичної бази для підготовки наукових праць та освітнього контенту. Довелося використовувати здобутки інших галузей знань (педагогіки, психології, медицини, права, менеджменту, соціології тощо), зарубіжні наукові, навчальні, навчально-методичні праці; організовувати відрядження за кордон, створювати ресурсні центри на базі ЗВО, обмінювалися літературою, інформацією тощо. Фундатори української соціальної педагогіки та соціальної роботи (І. Звєрєва, Л. Коваль, Г. Лактіонова, А. Сидоров та ін.) долучалися до міжнародних організацій і проєктів (до прикладу, Християнський дитячий фонд, Всеукраїнська благодійна організація «Український фонд «Благополуччя дітей» (координатор І. Звєрєва); організовували національні програми підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у їх межах; створили Українську асоціацію соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи, яка об'єднала науковців ЗВО, методистів та практиків перших ресурсних центрів 1990-х років і стала провідним професійним об'єднанням, що координувала розвиток цих галузей в Україні.

Соціальне замовлення на фахівців із соціальної роботи та соціальної педагогіки на зламі двох епох, соціально-економічної і політичної криз після розпаду СРСР зумовило стрімкий розвиток освіти і науки із соціальної

роботи та соціальної педагогіки в закладах освіти різного рівня та наукових установах.

Так, на рівні професійно-технічної освіти становлення професії «соціальний працівник» розпочалося з появою в офіційному ЗКППТР 1991 р. окремих позицій: «соціальний працівник» (робітнича професія) та «фахівець із соціальної роботи/соціальний педагог» (посади фахівців). У професійно-технічних закладах освіти почали відкривати інтегровані робітничі спеціальності «соціальний робітник/нянька» або «соціальний робітник/секретар».

01 січня 1996 р. в Україні офіційно з'явилася професія 5133 «Соціальний робітник» із набуттям чинності Класифікатора професій ДК 003-95, на підставі якого в професійно-технічній освіті закріпився окремий код для підготовки кваліфікованих робітників: 5133 «Соціальний робітник» для підготовки фахівців первинної ланки надання послуг на місцях: обслуговування одиноких непрацездатних громадян удома, доставка ліків та продуктів, допомога в оформленні субсидій і документів та ін.

Масова підготовка кваліфікованих робітників за цим кодом у закладах професійно-технічної освіти стартувала після 02 квітня 1998 р., коли було затверджено *Тимчасовий державний перелік професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах* (Постанова КМУ від 02.04.1998 № 450) (Про затвердження Тимчасового державного переліку професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, 1998).

Згодом, у 2007 р., цей код без змін перейшов до оновленого Державного переліку професій із підготовки кваліфікованих робітників (Постанова КМУ від 11.09.2007 № 1117), за яким професійно-технічна освіта працює й сьогодні (Про затвердження Державного переліку професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, 2007).

Відповідно до нового Закону України «Про професійну освіту» № 4574-IX, який набрав чинності 12.09.2025, підготовка кадрів у сфері соціальної роботи зазнала докорінних трансформацій.

Реформа змінює не просто назви закладів чи статус учнів, а й повністю переформатовує ринок праці та зв'язок між робітничими і вищими кваліфікаціями. Новий Закон скасовує застаріле поняття «професійно-технічна освіта» та вводить єдину термінологію: «професійна освіта», «заклади професійної освіти»; освітньо-кваліфікаційний рівень «кваліфікований робітник» трансформується у нову освітню кваліфікацію «спеціаліст»; учні закладів професійно-технічної освіти стають студентами закладів професійної освіти (професійні коледжі, центри професійної освіти, професійні школи, навчальні центри при установах, підприємствах тощо). Професія «соціальний працівник» користується попитом із боку населення, зокрема й тому, що вона має вихід на продовження навчання за більш високими освітніми рівнями, про які йтиметься нижче (Про професійну освіту. Закон України, 2025).

На **рівнях фахової передвищої та вищої освіти** підготовка фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи починається з 1994 р. на основі введення *Переліку напрямів підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій* (Постанова КМУ від 18.05.1994 № 325), який включав спеціальності «Соціальна педагогіка» (галузь знань 01 «Освіта») та «Соціальна робота» (галузь знань 04 «Соціальні науки») для підготовки фахівців за двома кваліфікаційними рівнями – «спеціаліст» та «молодший спеціаліст» (Про Перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням, 1994).

Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями 1997 р. (Постанова КМУ від 24.05.1997 № 507), також включав спеціальності «Соціальна педагогіка» (напрям 0101 «Педагогічна освіта») та «Соціальна робота» (напрям 0402 «Соціологія»), проте для підготовки фахівців уже за чотирма освітньо-кваліфікаційними рівнями: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» (Про перелік напрямів та

спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, 1997).

Після 1997 р. настав етап модернізації освіти, що було відображено в нових переліках спеціальностей 2006–2010 рр. У цей період КМУ відмовився від єдиного загального класифікатора і розділив Переліки спеціальностей, куди входили «Соціальна робота» (галузь знань 1301 «Соціальне забезпечення») і «Соціальна педагогіка» (галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»), за рівнями вищої освіти: для бакалаврів (Постанова КМУ від 13.12.2006 № 1719), для спеціалістів і магістрів (Постанова КМУ від 27.08.2010 № 787), для молодших спеціалістів (Постанова КМУ від 20.06.2007 № 839) (Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, 2006; Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, 2010; Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста, 2007).

Після 2014 р. (Революції Гідності, початку збройного конфлікту на Сході України), коли Україна остаточно взяла курс на інтеграцію в прогресивну європейську спільноту, було затверджено кардинально модернізований *Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти* 2015 р. (Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266), що став базою для сучасної системи освіти України на наступне десятиліття. Головною реформою документа стало значне укрупнення напрямів підготовки. Саме у цьому Переліку класична «соціальна педагогіка» зникла і була об'єднана в єдину спеціальність 231 «Соціальна робота» (галузь знань 23 «Соціальна робота»), а підготовка фахівців почала здійснюватися за чотирма освітніми рівнями: фахова передвища освіта; перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий) рівні вищої освіти (Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, 2015).

Оновлений Перелік галузей знань і спеціальностей (Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266 у редакції від 30.08.2024 № 1021), яким сьогодні користуються заклади фахової передвищої, вищої освіти та наукові установи, узагалі отримав кардинальні зміни у зв'язку з необхідністю максимальної адаптації української системи освіти до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED): спеціальність «Соціальна робота» отримала міжнародний буквено-цифровий індекс і назву I10 «Соціальна робота та консультування» та увійшла до глобальної галузі I «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» (Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, 2024).

Отже, соціальна робота як галузь освіти і спеціальність почала свій розвиток із 1991 р. і сьогодні закріпилася на всіх рівнях освіти: професійна (професійно-технічна), освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр», перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий) рівні; має потужну нормативну базу (закони України, постанови КМУ, накази МОН України, класифікатори, освітні та професійні стандарти, освітні (освітньо-професійні, освітньо-наукові) програми), розроблений освітній контент і навчально-методичне забезпечення (підручники, посібники, освітній контент тощо), розвинені системи визнання і присвоєння професійних кваліфікацій, неформальної освіти та підвищення кваліфікації, що постійно розвиваються відповідно до потреб суспільства.

Піком розвитку освіти із соціальної роботи, на нашу думку, став 2015 р., коли соціальна робота виділилася в окрему самостійну галузь знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота» та інтегрувала в себе спеціальність «Соціальна педагогіка». Проте в 2024 р. вона увійшла до глобальної галузі I «Охорона здоров'я та соціальне

забезпечення» з метою інтеграції української освітньої системи до Міжнародної стандартної класифікації освіти.

Щодо **другого напряму** нашої наукової розвідки – розглянути розвиток соціальної роботи як галузі наукових досліджень, що виробляє теорію на запит професійної, освітньої та наукової спільнот – зазначимо, що паралельно з розвитком соціальної роботи та соціальної педагогіки як професій, напрямів і спеціальностей підготовки фахівців у закладах професійно-технічної (професійної), фахової передвищої та вищої освіти, описаної нами вище, вони розвивались як галузі знань і спеціальності для підготовки кадрів вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук, а згодом – докторів філософії (з 2016 р.).

Щодо соціальної роботи, то вона так і не стала науковою спеціальністю, проте, як зазначалося вище, за *Переліком галузей знань і спеціальностей* 2015 р. отримала статус окремої галузі знань 23 «Соціальна робота» та спеціальності 231 «Соціальна робота», за якою здійснюється підготовка фахівців за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти з присудженням ступеня доктора філософії.

Відповідно до *Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)* (Постанова КМУ від 23.03.2016 № 261) з 2016 р. в ЗВО України почали відкриватися освітньо-наукові програми з галузі знань 23 «Соціальна робота», спеціальності 231 «Соціальна робота» (до прикладу, у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»), а в 2020 р. відбулися перші захисти дисертаційних робіт (Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук, 2016; ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016).

Вітчизняні науковці О. Заболотна, О. Карагодіна, Н. Коляда, Н. Левченко, В. Лютий, Л. Моргай, О. Пожидаєва, Т. Семигіна та ін., аналізуючи дисертації на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності «Соціальна робота», простежують трансформацію тематики і методології досліджень – від прихильності традиціям вітчизняної соціальної педагогіки до використання сучасних наукових теорій і практик соціальної роботи, що свідчить про поступове подолання розривів між вітчизняною та міжнародною практикою проведення досліджень із соціальної роботи (Карагодіна & Семигіна, 2022).

Отже, період із 2015 р. дотепер можна вважати десятиліттям визнання і розвитку соціальної роботи як окремої галузі знань і спеціальності, у межах якої здійснюється підготовка кадрів вищої кваліфікації зі ступенем доктора філософії, протягом якого було захищено десятки дисертацій, видано сотні наукових праць (монографій, статей, тез) з актуальних проблем історії, теорії і практики соціальної роботи.

На відміну від соціальної роботи спеціальність «Соціальна педагогіка» відразу, ще у 1997 р., було внесено до *Переліку спеціальностей наукових працівників* (Наказ ВАК України від 13.03.97 № 86), який потім було трансформовано в *Перелік спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань* (Наказ ВАК України від 23.06.2005 № 377) та чинний *Перелік наукових спеціальностей* (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14.09.2011 № 1057, редакція від 30.12.2022). Відповідно до них, наукова спеціальність має шифр і назву «13.00.05 – соціальна педагогіка, галузь знань 13 «Педагогічні науки» (Про затвердження Переліку спеціальностей наукових працівників, 1997; Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, 2005; Про затвердження Переліку наукових спеціальностей, 2011).

Із 1997 і дотепер соціальна педагогіка розвивається як наука, а основні результати досліджень відображаються у дисертаціях на здобуття наукових ступенів доктора (кандидата) наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка.

На користь же соціальної роботи в *Переліку наукових спеціальностей* 2011 р. (редакція

2022 р.) існує спеціальність 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи (галузь 19 «Психологічні науки»), у межах якої у докторських (кандидатських) дисертаціях досліджуються психологічні засади соціальної роботи.

Щодо законодавчого розмежування ступенів доктора філософії та доктора наук, то підготовка кадрів вищої кваліфікації за спеціальністю І10 «Соціальна робота» для здобуття ступеня доктора філософії регулюється Законом України «Про вищу освіту» (2014) (Закон України «Про вищу освіту», 2014), а за спеціальностями 13.00.05 – соціальна педагогіка, 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи для здобуття наукового ступеня доктора наук – Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015) (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність, 2015).

Підготовка кадрів вищої кваліфікації зі спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» в аспірантурі і докторантурі, здійснення наукових досліджень починаючи з 90-х років ХХ ст. зумовила стрімкий розвиток наукових шкіл та теорії соціальної роботи/соціальної педагогіки в усіх регіонах України на базі закладів вищої освіти та Національної академії педагогічних наук України:

– *м. Київ/Центральний регіон* – І. Звєрєва (Державний центр соціальних служб для молоді / Київський національний університет імені Тараса Шевченка / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка / Національна академія педагогічних наук України); А. Капська (Український державний університет імені Михайла Драгоманова); В. Полтавець (Національний університет «Києво-Могилянська академія»); Ольга Безпалько (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка); Г. Лактіонова (Національна академія педагогічних наук України); М. Лукашевич (Міжрегіональна академія управління персоналом); С. Архіпова (Черкаський державний технологічний університет) та ін.;

– *Східний регіон* – С. Харченко (Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»); В. Сидоров (Донецький національний університет імені Василя Стуса); М. Подберезський, Т. Дмитренко (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди) та ін.;

– *Південний регіон* – М. Приходько, Л. Міщик (Запорізький національний університет) та ін.;

– *Північний регіон* – Л. Завацька (Національний університет «Чернігівський колегіум») та ін.;

– *Західний регіон* – В. Поліщук (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), І. Мигович (Ужгородський національний університет) та ін.

Фундаторами теорії соціальної роботи в Україні було розроблено методологічні, науково-теоретичні, методичні (технологічні), практичні засади соціальної роботи, обґрунтовано різні теоретичні концепції, започатковано національні стандарти (освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани, підручники, посібники) професійної підготовки фахівців для соціальної сфери, що інтегрували світовий досвід у реалії українського суспільства.

У межах наукових шкіл фундаторів соціальної роботи, зазначених нами вище, було підготовлено науковців наступних поколінь, які вже в інших соціальних умовах продовжують розвиток теорії соціальної роботи. Найавторитетнішими сучасними дослідниками в галузі соціальної роботи по праву вважаються: Т. Семигіна (Національне агентство кваліфікацій / Академія праці, соціальних відносин і туризму), Ж. Петрочко, Т. Лях, Т. Спіріна, О. Карпенко (Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка), Р. Вайноле (Український державний університет імені Михайла Драгоманова), Н. Чернуха, О. Чуйко (Київський національний університет імені Тараса Шевченка), О. Караман, Я. Юрків, І. Трубавіна, Л. Данильчук (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»), С. Омельченко, С. Курінна, Л. Цибулько, С. Коношенко (Донбаський державний педагогічний університет), Н. Коляда (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), О. Сорока, Н. Олексюк,

Г. Слозанська, Л. Петришин (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), В. Костіна, Н. Кабусь, М. Васильєва, І. Романова (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди), Ю. Чернецька, О. Рассказова (КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»), А. Рижанова (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка), Н. Заверико (Запорізький національний університет), С. Чернета, А. Лякішева, В. Степаненко (Волинський національний університет імені Лесі Українки), Р. Зозуляк-Случик (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника), Л. Романовська, Ю. Бриндіков (Хмельницький національний університет), М. Криловець, О. Лісовець (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) та багато інших.

У 1992 р. українськими науковцями (Г. Лактіонова, В. Сидоров, Л. Степанова, В. Жуков, І. Звєрєва, С. Харченко та ін.) було створено й зареєстровано *Українську асоціацію соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи* як перше офіційне академічне та професійне об'єднання, що консолідувало зусилля науковців (Українська асоціація соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи, 1992).

Паралельно в Україні розвивалися й інші суміжні професійні об'єднання (до прикладу, Громадська організація «Ліга соціальних працівників України» (Громадська організація «Ліга соціальних працівників України», 1999).

У 1994 р. Асоціацію було інтегровано до Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW) на Всесвітній конференції IFSW у Коломбо (Шрі-Ланка). Це рішення мало стратегічне значення для молодої української спеціальності: по-перше, Україна отримала офіційне визнання міжнародної спільноти як держава, що розбудовує професійну систему соціального захисту; по-друге, українські науковці та практики отримали прямий доступ до Глобального визначення соціальної роботи, Міжнародних етичних стандартів та передових європейських методик; по-третє, у межах співпраці з IFSW в Україну зайшли перші потужні міжнародні проєкти (зокрема, програми розвитку ООН, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), ТЕМПУС-ТАСІС), які фінансували навчання викладачів та закупівлю літератури для перших кафедр соціальної роботи; по-четверте, на основі документів IFSW Українська асоціація розробила та ухвалила перший вітчизняний Етичний кодекс соціального працівника, який став морально-правовим орієнтиром для нової професії.

Так, Т. Семигіна, аналізуючи еволюцію міжнародного визначення соціальної роботи Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (2001, 2014 рр.), наводить принаймні два ключові аргументи, що доводять існування власної, специфічної, теорії у галузі соціальної роботи:

– закріплення в глобальному визначенні статусу соціальної роботи як «академічної дисципліни» та опори на «власні теорії», що стало результатом розвитку освіти із соціальної роботи у світі, та через яку практична допомога трансформувалася у самостійну теоретичну систему знань;

– глобальне визначення соціальної роботи, яке чітко вказує, що соціальна робота спирається на: 1) власні теорії соціальної роботи, 2) теорії соціальних і гуманітарних наук, 3) місцеві (локальні) знання.

І хоча, робить висновок учена, глобальне визначення соціальної роботи 2014 р. все ще перебуває під критикою й дискусією, заперечень щодо наявності самостійних теорій соціальної роботи вже не лунає (Семигіна, 2018).

Отже, починаючи з 1991 р. розвиток професії та освіти із соціальної роботи став передумовою розвитку теорії соціальної роботи в Україні. І вже за 35 років свого існування соціальна робота накопичила великий масив наукового знання і продовжує розвиток власної теорії. А з початком російської агресії проти України у 2014 р. почала продукувати унікальні теорії і практики, що виходять за межі міжнародного тлумачення і розуміння.

Суспільна думка про соціальну роботу як суто прикладний, професійний вид діяльності людини зазнала значних трансформацій та

залишилась у минулому. І тепер соціальна робота функціонує у трьох взаємозалежних вимірах – як наука, спеціальність, професія, із власними об'єктом і предметом, понятійним апаратом, методологією дослідження, теоретичними і прикладними напрацюваннями, стандартами підготовки кадрів, соціальним і державним замовленням на підготовку фахівців різних освітніх рівнів і наукових ступенів.

Тож вітчизняні теорія і практика соціальної роботи сьогодні мають міцний фундамент, традиції та перспективи розвитку, що закарбовані в наукових працях (дисертаціях, монографіях, статтях, тезах), навчально-методичних матеріалах (підручниках, посібниках, рекомендаціях, програмах), нормативній базі підготовки фахівців із соціальної роботи (законах, освітніх та професійних стандартах, освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програмах), системах визнання і присвоєння професійних кваліфікацій, неформальної освіти та підвищення кваліфікації, результатах виконання міжнародних і національних проєктів тощо.

Подальшому дослідженню будуть підлягати тенденції розвитку теорії соціальної роботи в умовах сучасних викликів і суспільних трансформацій.

Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для пошуку наукових джерел, оформлення списку літератури та інших допоміжних завдань без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Література

1. Сучасні теорії соціальної роботи: антологія / упор. Т. Семигіна. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 160 с. URL: https://surl.li/rhosin (дата звернення: 04.08.2026).

2. Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003-95 : Наказ Держстандарту України від 27.07.1995 № 257. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v257a217-95#Text (дата звернення: 05.08.2026).

3. Про затвердження Тимчасового державного переліку професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : Постанова КМУ від 02.04.1998 № 450. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/450-98-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

4. Про затвердження Державного переліку професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : Постанова КМУ від 11.09.2007 № 1117. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

5. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-IX#Text (дата звернення: 05.08.2026).

6. Про Перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій : Постанова КМУ від 18.05.1994 № 325. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/325-94-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

7. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями : Постанова КМУ від 24.05.1997 № 507. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

8. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова КМУ від 13.12.2006 № 1719. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

9. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова КМУ від 27.08.2010 № 787. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

10. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста : Постанова КМУ від 20.06.2007 № 839. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

11. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20150429#Text (дата звернення: 05.08.2026).

12. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266, редакція від 30.08.2024 № 1021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

13. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : Постанова КМУ від 23.03.2016 № 261. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

14. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Освітньо-наукова програма для третього (освітньо-наукового) рівня, галузь знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота». 2016. URL: https://luguniv.edu.ua/assets/2021/05/asp_onp_231_soc_work_2016.pdf (дата звернення: 05.08.2026).

15. Карагодіна О., Семигіна Т. Перші дисертаційні дослідження із соціальної роботи в Україні: критична оцінка. *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9. № 1. P. 37–50. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.3

16. Про затвердження Переліку спеціальностей наукових працівників : Наказ ВАК України від 13.03.1997 № 86. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-97#Text (дата звернення: 05.08.2026).

17. Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань : Наказ ВАК України від 23.06.2005 № 377. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0425-99#Text (дата звернення: 05.08.2026).

18. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14.09.2011 № 1057, редакція від 30.12.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11#Text (дата звернення: 05.08.2026).

19. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 05.08.2026).

20. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення: 05.08.2026).

21. Українська асоціація соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи. 1992. URL: https://clarity-project.info/rgf/774c3dda40cfcdf0c182897ca723b0be (дата звернення: 05.08.2026).

22. Громадська організація «Ліга соціальних працівників України». 1999. URL: https://www.lswu.org/ (дата звернення: 05.08.2026).

23. Семигіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції , м. Київ, 15–16 березня 2018 р.* / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 190–194. URL: http://psy.univ.kiev.ua/ua/scientificpublications/rozvyvalnyi-potentsial-suchasnoi-sotsialnoi-roboty-metodolohii-ta-tekhnolohii

References

1. Semyhina, T. (Ed.). (2021). Suchasni teorii sotsialnoi roboty: antolohiia [Modern theories of social work: An anthology]. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. Retrieved from https://surl.li/rhosin [in Ukrainian].

2. Derzhstandart Ukrainy. (1995). Derzhavnyi klasyfikator Ukrainy. Klasyfikator profesii DK 003-95 [State Classifier of Ukraine. Classifier of professions DK 003-95]. (Order No. 257, July 27, 1995). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v257a217-95#Text [in Ukrainian].

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (1998). Pro zatverdzhennia Tymchasovoho derzhavnoho pereliku profesii z pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [On approval of the Temporary State List of Professions for the Training of Qualified Workers in Vocational Education Institutions]. (Resolution No. 450, April 2, 1998). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/450-98-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2007). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho pereliku profesii z pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [On approval of the State List of Professions for the Training of Qualified Workers in Vocational Education Institutions]. (Resolution No. 1117, September 11, 2007). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2025). Pro profesiinu osvitu [On vocational education]. (Law of Ukraine No. 4574-IX, August 21, 2025). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-IX#Text [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (1994). Pro Perelik napriamiv pidhotovky fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu za profesiinym spriamuvanniam, spetsialnostei riznykh kvalifikatsiinykh rivniv ta robitnychykh profesii [On the List of Areas of Training of Specialists with Higher Professional Education, Specialties of Different Qualification Levels and Working Professions]. (Resolution No. 325, May 18, 1994). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/325-94-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (1997). Pro perelik napriamiv ta spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za vidpovidnymy osvitno-kvalifikatsiinymy rivniamy [On the list of directions and specialties, according to which training of specialists in higher educational institutions at relevant educational and qualification levels is carried out]. (Resolution No. 507, May 24, 1997). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

8. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2006). Pro perelik napriamiv, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem bakalavra [On the list of areas in which training of specialists in higher educational institutions at the educational and qualification level of bachelor is carried out]. (Resolution No. 1719, December 13, 2006). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

9. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2010). Pro zatverdzhennia pereliku spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiinymy rivniamy spetsialista i mahistra [On approval of the list of specialties for the training of specialists in higher educational institutions at the educational and qualification levels of specialist and master]. (Resolution No. 787, August 27, 2010). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

10. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2007). Pro zatverdzhennia pereliku spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem molodshoho spetsialista [On approval of the list of specialties for the training of specialists in higher educational institutions at the educational and qualification level of junior specialist]. (Resolution No. 839, June 20, 2007). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

11. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2015). Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity [On approval of the list of fields of knowledge and specialties in which training of higher and professional pre-higher education applicants is carried out]. (Resolution No. 266, April 29, 2015). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20150429#Text [in Ukrainian].

12. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). Pro vnesennia zmin do pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity [On amendments to the list of fields of knowledge and specialties in which training of higher and professional pre-higher education applicants is carried out]. (Resolution No. 1021, August 30, 2024). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

13. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). Pro zatverdzhennia Poriadku pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u zakladakh vyshchoi osvity (naukovykh ustanovakh) [On approval of the Procedure for preparation of higher education seekers of the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Sciences in higher education institutions (scientific institutions)]. (Resolution No. 261, March 23, 2016). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

14. Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (2016). Osvitno-naukova prohrama: Tretii osvitno-naukovyi riven. Haluz znan 23 «Sotsialna robota», spetsialnist 231 «Sotsialna robota» [Educational and scientific program: The third educational and scientific level. Field of knowledge 23 «Social work», specialty 231 «Social work»]. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/assets/2021/05/asp_onp_231_soc_work_2016.pdf [in Ukrainian].

15. Karagodina, O., & Semigina, T. (2022). Pershi dysertatsiini doslidzhennia iz sotsialnoi roboty v Ukraini: krytychna otsinka [First dissertation research in social work in Ukraine: Critical assessment]. Social Work and Education, 9(1), 44–55. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.3 [in Ukrainian].

16. Vyshcha Atestatsiina Komisiia Ukrainy. (1997). Pro zatverdzhennia Pereliku spetsialnostei naukovykh pratsivnykiv [On approval of the List of specialties of scientific workers]. (Order No. 86, March 13, 1997). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-97#Text [in Ukrainian].

17. Vyshcha Atestatsiina Komisiia Ukrainy. (1999). Pro zatverdzhennia Pereliku spetsialnostei, za yakymy provodytsia zakhyst dysertatsii na zdobuttia naukovykh stupeniv kandydata nauk i doktora nauk, prysudzhennia naukovykh stupeniv i prysvoennia vchenykh zvan [On approval of the List of specialties for which defense of dissertations for candidate and doctor of sciences degrees is conducted]. (Order No. 288, June 10, 1999). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0425-99#Text [in Ukrainian].

18. Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. (2011). Pro zatverdzhennia Pereliku naukovykh spetsialnostei [On approval of the List of scientific specialties]. (Order No. 1057, September 14, 2011). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11#Text [in Ukrainian].

19. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Pro vyshchu osvitu [On higher education]. (Law of Ukraine No. 1556-VII, July 1, 2014). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

20. Verkhovna Rada Ukrainy. (2015). Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist [On scientific and scientific-technical activity]. (Law of Ukraine No. 848-VIII, November 26, 2015). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text [in Ukrainian].

21. Clarity Project. (1992, August 7). Ukrainska asotsiatsiia sotsialnykh pedahohiv ta spetsialistiv iz sotsialnoi roboty [Ukrainian association of social pedagogues and social work specialists]. (Record No. 524549). Retrieved from https://clarity-project.info/rgf/774c3dda40cfcdf0c182897ca723b0be [in Ukrainian].

22. Hromadska orhanizatsiia «Liha sotsialnykh pratsivnykiv Ukrainy». (1999). Pro nas [About us]. Retrieved from https://www.lswu.org/ [in Ukrainian].

23. Semyhina, T. (2018). Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii [Development of own theories of social work: global trends]. In: Yu. M. Shvalb (Ed.), *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii – Development potential of modern social work: methodology and technologies.* (pp. 190–194). Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka. Retrieved from http://psy.univ.kiev.ua/ua/scientificpublications/rozvyvalnyi-potentsial-suchasnoi-sotsialnoi-roboty-metodolohii-ta-tekhnolohii [in Ukrainian].

Караман О. Л. Еволюція освіти із соціальної роботи як передумова розвитку теорії соціальної роботи в Україні

Статтю присвячено розкриттю еволюції освіти із соціальної роботи як передумови розвитку теорії соціальної роботи в Україні, починаючи з офіційного внесення професії «соціальний працівник» до класифікатора професій у 1991 р. та завершуючи сьогоденням. Установлено, що провідною передумовою розвитку теорії соціальної роботи є постійний запит на неї з боку професійної, освітньої та наукової спільнот в умовах зовнішніх і внутрішніх загроз, суспільних трансформацій, соціальної нестабільності та мінливості соціальної сфери протягом розвитку України як незалежної держави.

Виявлено взаємозалежність між еволюцію соціальної роботи як академічної спеціальності для підготовки фахівців різного рівня та розвитком теорії соціальної роботи, зокрема у сфері наукових досліджень.

Доведено, що суспільна думка про соціальну роботу як суто прикладний, професійний вид діяльності людини зазнала значних трансформацій. На сучасному етапі соціальна робота функціонує у трьох взаємозалежних вимірах – як наука, спеціальність, професія, що має власні об'єкт і предмет, понятійний апарат, методологію дослідження, теоретичні та прикладні результати, освітні й професійні стандарти підготовки кадрів, соціальне і державне замовлення на підготовку фахівців різних освітніх рівнів та ступенів.

Зроблено висновок, що сучасна соціальна робота в Україні має власну теорію, що постійно розвивається та відображена в наукових та навчально-методичних працях, нормативній базі підготовки фахівців із соціальної роботи: законах, освітніх та професійних стандартах, освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програмах, результатах виконання міжнародних і національних проєктів тощо.

Ключові слова: освіта із соціальної роботи, теорія соціальної роботи, еволюція, Україна.

Karaman O. L. The evolution of social work education as a prerequisite for the development of social work theory in Ukraine

The article examines the evolution of social work education as a prerequisite for the development of social work theory in Ukraine, beginning with the official inclusion of the profession of «social worker» in the national occupational classification in 1991 and continuing to the present day. It has been established that the key prerequisite for the development of social work theory is the continuing demand for it from professional, educational, and academic communities amid external and internal threats, societal transformations, social instability, and the changing nature of the social sphere throughout Ukraine's development as an independent state.

The interdependence between the evolution of social work as an academic field for the training of specialists at different qualification levels and the development of social work theory, particularly in the field of academic research, has been identified.

It has been demonstrated that public perceptions of social work as a purely applied and professional form of human activity have undergone significant transformation. At the present stage, social work functions in three interrelated dimensions – as a science, an academic field, and a profession. It has its own object and subject of study, conceptual framework, research methodology, theoretical and applied outcomes, educational and professional

standards for specialist training, as well as social and governmental demand for the training of professionals at different educational levels and degree levels.

It is concluded that contemporary social work in Ukraine has developed its own continuously evolving theoretical framework, which is reflected in academic, educational, and methodological publications, as well as in the regulatory framework governing the training of social work professionals. This framework includes legislation, educational and professional standards, educational programmes, including professional and research-oriented programmes, and the outcomes of international and national projects.

Key words: social work education, social work theory, evolution, Ukraine.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 06.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.022:37.075(045)
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-49-56

Бирко Надія Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту та освітніх технологій
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»,
м. Хмельницький, Україна.
nadiabm@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-9649-7231

Василькова Людмила Михайлівна,
спеціаліст вищої категорії, старший вчитель,
директор комунального закладу загальної середньої освіти
«Ліцей № 2 Хмельницької міської ради»,
м. Хмельницький, Україна.
vasilkovalyceu2@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-3942-4499

Звонарьова Наталя Михайлівна,
заступник директора з навчально-методичної роботи
закладу позашкільної освіти «Будинок дитячої творчості»
Нетішинської міської ради,
м. Нетішин, Хмельницька область, Україна.
nataliezvonarova@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-5110-4713

Старостіна Крістіна Валентинівна,
спеціаліст ІІ категорії, практичний психолог
комунального закладу загальної середньої освіти
«Ліцей № 2 Хмельницької міської ради»,
м. Хмельницький, Україна.
tanzovchiza@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-0857-6373

Челишева Олена Іванівна,
заступник директора з виховної роботи
закладу позашкільної освіти «Будинок дитячої творчості»
Нетішинської міської ради,
м. Нетішин, Хмельницька область, Україна.
chelisheva82@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-8472-2657

ISSN: 1817-3764 (print)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ «ШКОЛА ТОЛЕРАНТНОСТІ»

Постановка проблеми. Формування толерантної особистості та толерантного середовища в сучасних закладах освіти в умовах війни в Україні – чи не найскладніше завдання сьогодення. Плекаючи особистість нової генерації, стримуючи біль, сльози, ненависть та агресію до ворожого загарбницького народу, педагогічні працівники експериментальних закладів освіти Хмельницької області розробили модель педагогічної системи «Школа толерантності».

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 18.05.2021р. № 545 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичне забезпечення реалізації авторської моделі «Школа толерантності» на базі КЗЗСО «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради» та закладу позашкільної освіти «Будинок дитячої творчості» Нетішинської міської ради Хмельницької області здійснюється дослідно-експериментальна робота.

Метою дослідження визначено науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність науково-методичного забезпечення реалізації авторської моделі «Школа толерантності».

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній науці ідеї толерантності реалізуються у педагогіці співробітництва (Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова та ін.), толерантність як партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія (І. Д. Бех, Н. М. Бирко), формування толерантності у дітей та молоді (Л. В. Бернадська, А. С. Біджиєв, О. А. Грива, Е. І. Койкова, О. С. Рибак та ін.), створення толерантного освітнього середовища, моделі школи толерантності (В. Ляпунова, Н. Орловська, М. Капітоненко, О. Безкоровайна, О. Матієнко та ін.).

У зарубіжній психології розробки проблеми толерантності представлені у дослідженнях стресостійкості й соціальної адаптації (С. Кобейс, Р. Раге, Т. Холмс); механізмів і проявів агресії (А. Басс, Л. Берковіц, Х. Хекхаузен); національної, релігійної й расової нетерпимості, ксенофобії (Г. Айзенк, Т. Адорно, М. Боуен, Т. Нельсон); особливостей особистості, що самоактуалізується (А. Маслоу); механізмів емпатії (Е. Еріксон, К. Роджерс).

Метою статті є висвітлення результатів ІІІ формувального етапу експерименту всеукраїнського рівня, що передбачав експериментально перевірити ефективність функціонування моделі педагогічної системи «Школа толерантності».

Виклад основного матеріалу. Виконання ІІІ формувального етапу експерименту всеукраїнського рівня, передбачало реалізацію наступних завдань перед колективами-учасниками експерименту:

– впровадження авторської моделі «Школа толерантності» (Бирко, 2013; Орловська та ін., 2012);

– впровадження освітніх програм, програм гуртків, факультативів, спецкурсів, методичних рекомендацій щодо особистісного розвитку здобувача в умовах «Школи толерантності»;

– визначення ефективності освітньої діяльності авторської моделі «Школа толерантності» на основі розроблених критеріїв;

– корекція системи освітньої діяльності закладів освіти на основі розроблених критеріїв.

Експериментальна перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної системи «Школа толерантності» в сучасних умовах передбачала створення сприятливих психолого-педагогічних умов для реалізації концепції в освітньому середовищі закладів освіти та створення стійкої системи формування толерантного освітнього середовища, яка сприятиме гармонійному розвитку здобувачів освіти (Василькова, Старостіна, 2024).

До таких умов учасниками експерименту віднесено:

– *Підвищення рівня готовності педагогів до формування толерантності у здобувачів освіти* (тренінги, семінари, вебінари, круглі столи, освітній коучинг, засідання методичної та педагогічної ради) (Бирко, 2024).

– *Емоційно-вольова готовність здобувача до рівноправного спілкування з іншими* є важливим аспектом соціалізації особистості, яка потребує використання безлічі різноманітних форм та методів роботи, які сприяють розвитку цієї якості у здобувачів (творча діяльність, ігрові, дискусійні, тренінгові форми роботи, заняття-екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, волонтерська діяльність, бесіди, конкурси, фестивалі, диспути про права людини, на тему поваги та дискримінації по відношенню до дітей з ООП, заходи в межах програми СЕЕН «Зерна»).

– *Змістовне і науково-методичне забезпечення процесу формування толерантної особистості та толерантного середовища.* Для підготовки педагогічних працівників закладу до реалізації системи виховання толерантності здобувачів освіти розроблено та систематизовано матеріали методичних і виховних заходів (тренінгів, годин спілкування, виховних бесід, ігрових програм, проєктів, концертів, фестивалів, майстерок, збірки статей тощо), відповідно створено методичний кейс.

– *Єдність вимог закладу освіти, сім'ї та громадськості у вихованні толерантності.* Важливе місце у діяльності закладу загальної середньої освіти та позашкільного навчального закладу займає взаємодія з іншими соціальними структурами, освітніми закладами, громадськими організаціями, засобами масової інформації. А чітка система співпраці з батьківською громадськістю є запорукою успішного формування особистості дитини, її життєвих цінностей та єдності освітнього закладу та сім'ї (індивідуальні консультації, інтерактивні групові тренінги, батьківські збори, майстерки, міжнародні благодійні проєкти, мистецькі акції, благодійні концерти, аукціони, презентації, квести, благодійні ярмарки, благодійні виставки-продажі, психологічні практикуми, ігротерапія, тепле довірливе спілкування, телевізійні проєкти, благодійні шоу).

Впровадження авторської моделі «Школа толерантності» реалізовувалось в експериментальних закладах освіти визначеними та представленими в моделі шляхами реалізації педагогічної системи «Школа толерантності»:

1. Удосконалення нормативно-правового забезпечення.

В експериментальних закладах освіти упорядковано та вивчено нормативно-правові документи (Загальна декларація прав людини, 1948), які забезпечують реалізацію авторської моделі «Школа толерантності».

2. Діяльність закладів освіти в напрямі формування толерантної особистості та толерантного середовища.

Колективом ліцею № 2 Хмельницької міської ради:

– розроблено методичні матеріали для педагогів щодо формування толерантності в освітньому середовищі, ведення тематичних годин спілкування, інтерактивних занять та дискусій;

– організовано низку заходів («Тижні толерантності», флешмоби, інтерактивні воркшопи, психологічні тренінги, зустрічі з експертами з питань прав людини та соціальної інклюзії);

– здійснено науково-дослідницьку роботу із здобувачами освіти.

Колективом Будинку дитячої творчості Нетішинської міської ради Хмельницької області проведено психолого-педагогічні тренінги, семінари, вебінари, круглі столи та інші заходи.

3. Інформаційне забезпечення формування толерантної особистості та толерантного середовища.

– Створення інформаційних ресурсів. На вебсайтах експериментальних закладів освіти та сторінках у Facebook розміщується інформація про проведені тематичні заходи. Це важливо для громади та внутрішньо переміщених осіб, які мають можливість бачити та слідкувати за подіями ліцею та будинку дитячої творчості.

– Інформаційні стенди: оформлення інформаційних стендів з цитатами, корисною інформацією, що відображають принципи толерантності.

– Шкільна бібліотека. Зібрано статті, книги, що порушують питання толерантності, різноманітності культур, поваги до інших.

4. Використання технічних засобів для формування толерантної особистості та толерантного середовища.

Одним із ефективних шляхів реалізації педагогічної системи «Школа толерантності» є використання технічних засобів. Їх застосування сприяє створенню сучасного, цікавого та доступного освітнього середовища, яке сприяє формуванню толерантної особистості. Перевагами використання технічних засобів є візуалізація та наочність: технічні засоби, такі як мультимедійні презентації, відеоролики (створені педагогами та здобувачами), інтерактивні дошки, дозволяють зробити навчальний матеріал більш наочним та зрозумілим для здобувачів, це робить навчання більш цікавим та захоплюючим для здобувачів, що сприяє підвищенню їх мотивації до навчання. Використання технічних засобів сприяє розвитку у здобувачів інформаційно-комунікаційної компетентності, яка є важливою для успіху в сучасному світі.

Впровадження освітніх програм, програм гуртків, факультативів, спецкурсів, методичних рекомендацій щодо особистісного розвитку здобувача в умовах «Школи толерантності» в закладі загальної середньої освіти «Ліцей №2 Хмельницької міської ради» реалізовувались через основні напрями діяльності: *освітні програми* – інтеграція теми толерантності в освітній процес, зокрема через уроки з основ здоров'я, української та зарубіжної літератури, історії та інших інтегрованих дисциплін; *гуртки* – створено тематичні гуртки, «Дебати» для розвитку критичного мислення, психологічний «Вчимося жити разом» для самодослідження та самовираження через творчість; *факультативи* – запроваджено факультативні заняття на курсах «Основи сім'ї» та «Основи професійного самовираження», присвячені емпатії, ненасильницькому спілкуванню, медіації конфліктів та розвитку соціально-емоційного інтелекту.

На базі закладу позашкільної освіти «Будинок дитячої творчості»: працює *гурток* «Толерантність – шлях до порозуміння» за адаптованою програмою; проведено місячник взаємовідвідувань гурткових занять та виховних заходів, в ході яких педагоги застосовували методи, творчі підходи, які сприяли вирішенню педагогічних ситуацій, розвитку критичного мислення вихованців, реалізації принципів толерантності на основі активної взаємодії; щорічно проводяться виховні заходи в рамках Тижня толерантності, Тижня благодійності, тижнів національно-патріотичного виховання, місячників добрих справ, правових знань, всеукраїнської акції «16 днів без насилля», Всесвітнього дня доброти, Всесвітнього дня дитини, Міжнародного дня волонтерів, Міжнародного дня миру, Міжнародного дня осіб похилого віку, Міжнародного дня людей з інвалідністю, Всесвітнього дня порозуміння з ВІЛ-інфікованими, Дня Європи, Дня слов'янської писемності і культури тощо.

З метою виявлення рівня сформованості толерантності в учасників освітнього процесу закладу, визначення рівня толерантного середовища в експериментальних закладах освіти здійснено відповідне діагностування здобувачів, їх батьків та педагогів.

У порівнянні із ІІ етапом експерименту показник високого рівня толерантності підвищився в усіх категоріях учасників освітнього процесу (див. Рис. 1).

Результати дослідження учасників освітнього процесу закладу позашкільної освіти «Будинок дитячої творчості» показали середній рівень сформованості толерантності:

– Вихованцям притаманні достатні знання про толерантність; часткове усвідомлення існування меж толерантності. Вони характеризуються середнім рівнем розвитку емпатії; ситуативним прагненням щодо набуття якостей толерантної особистості; прагненням до діалогічного спілкування; намагаються виявляти гуманність, терпимість, доброзичливість, чуйність; не завжди спроможні контролювати вияв негативних емоцій; у більшості випадків намагаються співпрацювати та вступати в діалогічне спілкування.

– Для батьків характерне поєднання як толерантних, так інтолерантних рис. Це означає різні рівні прояву толерантності в залежності від соціальних ситуацій. Основними факторами, які вплинули на рівні толерантності опитаних респондентів, можна вважати зміну ставлення до громадян країни-агресора, стресові ситуації у зв'язку з воєнним станом, наслідки воєнної агресії рф.

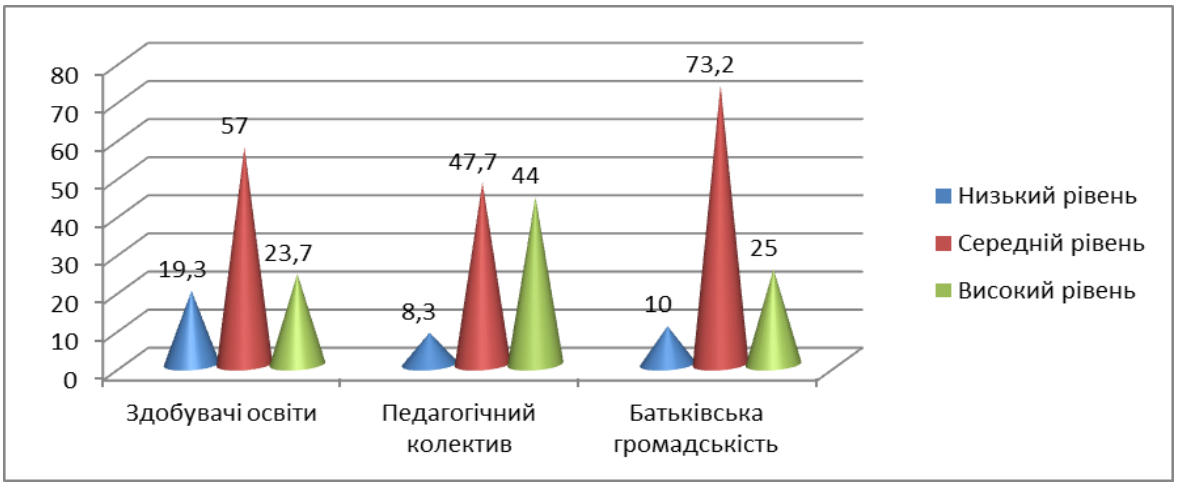


Рис. 1. Загальний показник толерантності учасників освітнього процесу

– Педагоги закладу на достатньому рівні аналізують і прогнозують основні результати власної професійної і комунікативної діяльності, вміють створювати та підтримувати толерантне освітнє середовище, створюють умови для взаємодії, співпраці, діалогу між вихованцями; планують види діяльності, спрямовані на кожного гуртківця, що дає можливість почуватися визнаним, необхідним.

За результатами діагностування КЗЗСО «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради» після завершення формувального етапу експериментальної роботи сформовано наступні висновки:

1. Загальний рівень задоволеності освітнім середовищем значно зріс серед усіх груп респондентів, що свідчить про ефективність реалізованих заходів у межах формувального етапу експерименту.

2. Відчуття безпеки в освітньому середовищі суттєво покращилося, що зумовлено посиленням охорони, проведенням профілактичних заходів і покращенням фізичного середовища школи.

3. Рівень задоволеності облаштуванням навчальних кабінетів, температурним режимом та чистотою значно покращився, що свідчить про позитивні зміни у комфорті навчального середовища.

4. Якість організації харчування значно покращилася, що підтверджується збільшенням позитивних оцінок серед учнів, батьків і педагогів.

5. Підвищення рівня безпеки життєдіяльності та охорони праці вказує на покращення організації профілактичних заходів та інформаційної роботи серед учасників освітнього процесу.

Загальні результати моніторингу наступні (див. Рис. 2):

– Підвищення рівня обізнаності учнів щодо принципів толерантності – з 45% до 82%.

– Зростання залученості учнів у тематичні заходи (гуртки, тренінги, факультативи) – з 30% до 68%.

– Зменшення кількості конфліктних ситуацій, пов'язаних із непорозумінням та дискримінацією – на 40%.

– Збільшення кількості педагогів, які використовують методи формування толерантності на уроках – з 55% до 90%.

– Підвищення рівня соціальної згуртованості серед учнів – з 50% до 85%.

Результати формувального етапу експерименту підтверджують ефективність впроваджених заходів і сприяють подальшому вдосконаленню освітнього середовища закладу.

На основі розроблених критеріїв було проведено корекцію системи освітньої діяльності КЗЗСО «Ліцею №2 ХМР», що дозволило вдосконалити методи впровадження толерантності в освітньому середовищі. Аналіз результатів ІІІ етапу експерименту дав змогу скоригувати навчальні програми, розширити інтеграцію толерантного підходу у викладання предметів

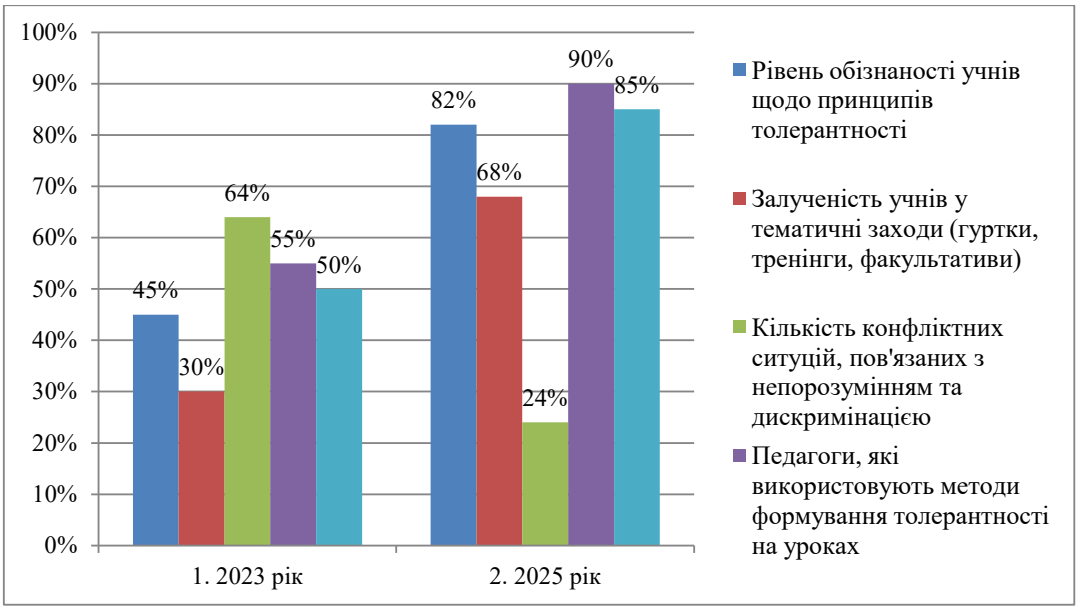


Рис. 2. Результати моніторингу ефективності освітньої діяльності

та підсилити роль виховних заходів. Основні напрями корекції:

Оптимізація освітніх програм – оновлення змісту предметів із включенням тематики соціальної відповідальності, ненасильницького спілкування та культурної різноманітності;

Удосконалення виховної роботи – розширення програми тренінгів з розвитку емоційного інтелекту, впровадження нових інтерактивних форм виховання (форум-театри, дебати, рольові ігри);

Розширення професійного розвитку педагогів – проведення семінарів і майстер-класів щодо формування толерантного освітнього середовища;

Підвищення рівня учнівської активності – створення ініціативних груп, які будуть займатися розвитком шкільної культури толерантності.

Планування роботи на наступний навчальний рік передбачає:

– поглиблення співпраці з партнерами – залучення експертів із соціальної психології та правозахисних організацій;

– моніторинг результативності – проведення регулярних соціометричних та психологічних досліджень для оцінки динаміки змін;

– запровадження нових форм роботи – розвиток менторських програм, тематичних проєктних тижнів та волонтерських ініціатив.

Ці заходи сприятимуть подальшій інтеграції толерантності в освітній процес та забезпечать сталість позитивних змін у навчальному закладі.

З метою удосконалення системи освітньої діяльності Будинку дитячої творчості м. Нетішин, для досягнення більшої ефективності у формуванні толерантного середовища та толерантної особистості було внесено наступні корекційні зміни:

– визначено пріоритетні цінності закладу позашкільної освіти;

– внесено зміни у планування методичної роботи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питання толерантного виховання;

– керівниками гуртків внесено корективи в організацію змісту та форм освітньої роботи;

– зміни у Річному плані закладу позашкільної освіти: додано розділ «План заходів щодо формування толерантної особистості та толерантного середовища в рамках експерименту;

– при плануванні основну увагу спрямовано на організацію виховних масових заходів та практичних форм виховної роботи із залученням представників з числа учасників освітнього процесу (вихованці, батьки, педагоги) та громадськості.

Висновки. Отже, розроблена і апробована Модель педагогічної системи «Школа

толерантності» є динамічною системою, яка постійно розвивається та вдосконалюється. Її ефективність залежить від професіоналізму педагогічного колективу, активної участі здобувачів освіти та підтримки батьків, які є активними партнерами освітніх закладів, де навчаються їхні діти. Отримані емпіричні дані доводять доцільність подальшого впровадження, масштабування та поширення Моделі педагогічної системи «Школа толерантності» в освітньому просторі України, з урахуванням сучасних соціальних викликів і потреб розвитку особистості в умовах сьогодення.

Література

1. Бирко Н. М. Педагогічна майстерня формування толерантності сучасного громадянина: методичний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2013. 184с.

2. Бирко Н. М. Професійна підготовка вчителя в умовах воєнного стану засобами педагогіки толерантності. *Нові технології навчання.* 2024. № 98. С. 8–15. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.01

3. Василькова Л., Старостіна К. Психологічні аспекти впровадження авторської моделі «Школи толерантності» в закладах загальної середньої освіти. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців (м. Хмельницький, 28 листопада 2024)*. Хмельницький, 2024. С. 34–37.

4. Загальна декларація прав людини (прийнята і проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р.). URL: http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1948(12)10.oon.php

5. Орловська Н. М., Осатюк Н. А., Томчишина Т. П., Шенгілевич С. Г. Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства : навчально-методичний посібник. Чернівці–Київ: Букрек, 2012. 504 с.

References

1. Byrko, N. M. (2013). Pedahohichna maisternia formuvannia tolerantnosti suchasnoho hromadianyna [Pedagogical workshop for the formation of tolerance of a modern citizen]. Khmelnytsky: KhGPA [in Ukrainian].

2. Byrko, N. M. (2024). Profesiina pidhotovka vchytelia v umovakh voiennoho stanu zasobamy pedahohiky tolerantnosti [Professional training of a teacher in the conditions of martial law by means of pedagogy of tolerance]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies, (98),* 8–15. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.01 [in Ukrainian].

3. Vasilkova, L., & Starostina, K. (2024). Psykholohichni aspekty vprovadzhennia avtorskoi modeli "Shkoly tolerantnosti" v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Psychological aspects of implementing the author's model "School of Tolerance" in secondary education institutions]. *Formuvannia osobystosti suchasnoho fakhivtsia yak subiekta samotvorennia v umovakh osvitnoho prostoru – Formation of the personality of a modern specialist as a subject of self-creation in the conditions of the educational space.* (pp. 34–37). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

4. Zahalna deklaratsiia prav liudyny (pryiniata i proholoshena Heneralnoiu Asambleieiu OON 10 hrudnia 1948 r.) [Universal Declaration of Human Rights (adopted and proclaimed by the UN General Assembly on December 10, 1948)]. (1948). Retrieved from http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1948(12)10.oon.php [in Ukrainian].

5. Orlovska, N. M., Osatiuk, N. A., Tomchyshyna, T. P., & Shenhilevych, S. H. (2012). Shkola tolerantnosti: shliakh do formuvannia tolerantnoho suspilstva [School of Tolerance: the Way to Form a Tolerant Society]. Chernivtsi-Kyiv: Bukrek [in Ukrainian].

Бирко Н. М., Василькова Л. М., Звонарьова Н. М., Старостіна К. В., Челишева О. І. Експериментальна перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної системи «Школа толерантності»

У статті представлені результати ІІІ формувального етапу експерименту всеукраїнського рівня «Науково-методичне забезпечення реалізації авторської моделі "Школа толерантності"». Визначено, що розроблена та апробована Модель педагогічної системи «Школа толерантності» є динамічною системою, яка постійно розвивається та вдосконалюється. Її ефективність залежить від професіоналізму педагогічного колективу, активної участі здобувачів освіти та підтримки батьків. Експериментальна перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної системи «Школа толерантності» передбачала створення сприятливих психолого-педагогічних умов: підвищення рівня готовності педагогів до формування толерантності у здобувачів освіти; емоційно-вольова готовність здобувача до рівноправного спілкування з іншими; змістовне і науково-

методичне забезпечення процесу формування толерантної особистості та толерантного середовища; єдність вимог закладу освіти, сім'ї та громадськості у вихованні толерантності.

Впровадження авторської моделі «Школа толерантності» здійснювалось шляхами реалізації: удосконалення нормативно-правового забезпечення; діяльності закладів освіти в напрямі формування толерантної особистості та толерантного середовища; інформаційного забезпечення формування толерантної особистості та толерантного середовища, використання технічних засобів для формування толерантної особистості та толерантного середовища.

Отримані емпіричні дані доводять доцільність подальшого впровадження, масштабування та поширення Моделі педагогічної системи «Школа толерантності» в освітньому просторі України, з урахуванням сучасних соціальних викликів і потреб розвитку особистості в умовах сьогодення.

Ключові слова: толерантність, толерантна особистість, толерантне середовище, здобувачі освіти, заклади освіти, концепція, модель.

Byrko N. M., Vasilkova L. M., Zvonareva N. M., Starostina K. V., Chelysheva O. I. Experimental verification of the effectiveness of the functioning of the model of the pedagogical system "School of Tolerance"

The article presents the results of the third (formative) stage of the all-Ukrainian-level experiment titled "Scientific and Methodological Support for the Implementation of the 'School of Tolerance' Model." It is determined that the developed and piloted "School of Tolerance" pedagogical system model is a dynamic system that undergoes continuous development and improvement. Its effectiveness depends on the professionalism of the teaching staff, the active participation of learners, and parental support. The experimental verification of the "School of Tolerance" pedagogical system model's effectiveness involved creating favorable psychological and pedagogical conditions: enhancing educators' readiness to foster tolerance in learners; ensuring learners' emotional and volitional readiness for equitable interaction with others; providing the substantive and methodological framework for cultivating a tolerant personality and a tolerant environment; and aligning the expectations of the educational institution, the family, and the community regarding the fostering of tolerance.

The implementation of the proprietary "School of Tolerance" model was carried out through the following measures: improving the regulatory and legal framework; fostering a tolerant personality and a tolerant environment within educational institutions; providing information support for this process; and utilizing technical tools to cultivate a tolerant personality and environment.

The empirical data obtained demonstrate the advisability of further implementing, scaling, and disseminating the "School of Tolerance" pedagogical system model within Ukraine's educational landscape, taking into account contemporary social challenges and the needs of personal development in the current context.

Key words: tolerance, tolerant personality, tolerant environment, education seekers, educational institutions, concept, model.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 06.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 37.015.31:329.78(477):355.01
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-57-70

Мардаль Василь Богданович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна.
mardal.vasyl@chnu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0001-0441-0424

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЛАСТУ У ФОРМУВАННІ ОБОРОННОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Громадянське виховання належить до постійних і визначальних завдань освіти, оскільки від громадянської зрілості молодого покоління залежать стійкість держави, суспільна згуртованість і здатність громадян брати відповідальність за спільне майбутнє. В умовах повномасштабної російсько-української війни це завдання набуло виняткової гостроти. Військова перемога потребує міцного суспільного підґрунтя: усвідомленої національної і громадянської ідентичності, довіри, взаємної відповідальності, готовності діяти в інтересах держави та громади. Водночас довготривала стійкість України визначатиметься спроможністю зберігати демократичні цінності й культурну пам'ять, протидіяти дезінформації, підтримувати суспільну єдність і залучати молодь до відновлення країни, тому підготовка громадянина до захисту держави не вичерпується військовими знаннями й навичками, а охоплює ширший комплекс світоглядних, моральних, психологічних і діяльнісних якостей.

За таких умов істотно зростає масштаб відповідальності педагогів, закладів освіти, молодіжних організацій, сім'ї та інших інститутів соціалізації. Ідеться про виховання молодої людини, яка розуміє суспільні й безпекові виклики, усвідомлює власну причетність до долі держави, здатна до самоорганізації, співпраці, волонтерської і громадської активності та готова захищати незалежність, територіальну цілісність і суспільно значущі цінності у доступних їй формах. Показово, що Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» нормативно закріпив поняття «оборонна свідомість» і відніс її формування до основних завдань державної політики, зокрема щодо дітей та молоді (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Однак законодавча дефініція не дає вичерпної відповіді на педагогічно значущі питання: якою є внутрішня структура цього особистісного утворення, як воно співвідноситься з національною і громадянською ідентичністю, громадянською стійкістю та патріотизмом, хто і в якому середовищі має його формувати.

Особливого значення у розв'язанні цих питань набуває неформальна освіта, здатна поєднати засвоєння цінностей із реальною участю, самоврядуванням, служінням громаді та набуттям досвіду відповідальності. Одним із таких середовищ є Пласт – український скаутський рух із понад столітньою виховною традицією. Його суспільна й освітня значущість визнана на законодавчому рівні: Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху» (2019) визначає пластову освітню програму складником неформальної та інформальної освіти, визнає внесок Пласту в громадянську освіту дітей і молоді та передбачає можливість залучення пластових громадських об'єднань до реалізації освітніх програм, зокрема з громадянської освіти. Це створює підстави розглядати Пласт не

як допоміжну позашкільну активність, а як повноцінне соціально-виховне середовище, спроможне конкретизувати механізми формування оборонної свідомості молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історію, ідейні засади та місце Пласту в українському молодіжному русі досліджено у працях Б. Савчука та В. Окаринського. Б. Савчук системно висвітлив становлення організації у 1911–1939 рр., її структуру, виховні орієнтири та зв'язок із національним життям українців (Савчук, 1996). В. Окаринський розглянув український скаутський рух у контексті державотворення, національно-визвольної боротьби та формування української еліти (Окаринський, 2006). Я. Кондрач, аналізуючи пластунські гуртки напередодні Першої світової війни, показав, що в конкретних історичних обставинах окремі ранні осередки поєднували виховання провідницьких якостей і національної гідності з військовим вишколом (Кондрач, 2022). Цей історичний досвід важливий для розуміння ґенези Пласту, однак не може механічно переноситися на сучасну організацію, місія та метод якої значно ширші за військово-підготовчий напрям.

Педагогічний вимір пластового виховання розкривають І. Остапйовська, І. Дідух та О. Соломаха. І. Остапйовська обґрунтовує актуальність пластової методики для сучасної виховної практики, акцентуючи на добровільності, гуртковій системі, навчанні через діяльність, поступовості особистісного розвитку й самоврядуванні (Остапйовська, 2010). І. Дідух характеризує Пласт як середовище розвитку творчого потенціалу, самовиховання та соціалізації особистості (Дідух, 2015), а в новішій праці аналізує можливості критичного й доцільного використання історичного досвіду організації у сучасній соціальній та позашкільній педагогіці (Didukh, 2024). О. Соломаха простежує вплив пластової системи на формування ціннісних орієнтацій дітей, пов'язуючи його з гурткową самоорганізацією, життям у природі, грою і працею, підтримкою індивідуальних зацікавлень та активною діяльністю (Соломаха, 2024). Сукупність цих досліджень дає змогу говорити про Пласт як цілісну виховну систему, проте її потенціал саме у формуванні оборонної свідомості дотепер не був предметом спеціального педагогічного аналізу.

Це узгоджується з компетентнісною парадигмою сучасної української освіти, у якій знання мають виявлятися в ціннісних ставленнях, відповідальній поведінці та здатності діяти (Закон України «Про освіту», 2017; Концепція реалізації державної політики…, 2016).

Проблематика національної і громадянської ідентичності, національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання в умовах війни представлена в українській педагогічній науці значно ширше. К. Журба розглядає національну ідентичність зростаючої особистості як результат цілеспрямованої виховної взаємодії, що поєднує історичну пам'ять, національні цінності, емоційне переживання належності та діяльнісну позицію (Журба, 2023). О. Пометун обґрунтовує дидактичну модель формування національної і громадянської ідентичності, у якій виокремлює когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-поведінковий компоненти та наголошує на участі учнів у реальному житті громади й держави (Пометун, 2023). І. Бех, Л. Канішевська та Р. Малиношевський пов'язують готовність до захисту України з аксіологічним, діяльнісним і компетентнісним підходами, психологічною, соціальною, морально-духовною та практичною готовністю молоді (Бех, Канішевська, Малиношевський, 2023). О. Свйонтик аналізує національно-патріотичне виховання старшокласників у роки російсько-української війни з позицій компетентнісного підходу (Свйонтик, 2024), а в колективному дослідженні патріотичного виховання студентської молоді підкреслено необхідність єдності знань, ціннісного ставлення та суспільно корисної діяльності (Хамська, Полянська, Ковальчук, 2023).

Сам термін «оборонна свідомість» тривалий час функціонував переважно в публічному, державно-управлінському та безпековому дискурсах. Одним із його популяризаторів був М. Ляхович – фахівець-практик у сфері національно-патріотичного виховання, який пов'язував оборонну свідомість із формуванням національної

ідентичності, громадянської відповідальності та внутрішньої готовності захищати державу. Водночас він наголошував, що цей процес не слід ототожнювати з мілітаризацією шкільної освіти, оскільки його основою мають бути цінності, усвідомлений вибір і громадянська зрілість (Музиченко, 2016). А. Гордієнко, обґрунтовуючи концепцію громадського сприяння обороні й безпеці, акцентує на залученні суспільства до зміцнення обороноздатності держави та розвитку відповідального партнерства між громадянами й безпековими інституціями (Гордієнко, 2021). П. Горінов і Р. Драпушко розглядають становлення спільної національної ідентичності як основу національної безпеки, пов'язуючи її в умовах війни зі спротивом, взаємодопомогою, волонтерством, жертовністю, мовою, символами й традиціями (Горінов & Драпушко, 2022).

У науковому полі безпосередньо до поняття оборонної свідомості звертаються В. Сокуренко та Т. Ремех. В. Сокуренко трактує її як сегмент національної ідентичності й чинник групової консолідації у протидії агресору, водночас застерігаючи від фальсифікованих та інверсивних форм, здатних легітимізувати ворожість і насильство (Сокуренко, 2023). Це застереження принципово важливе для педагогіки, оскільки формування оборонної свідомості має спиратися на людську гідність, право, відповідальність і захист, а не на культивування ненависті. Т. Ремех простежує еволюцію терміна від осмисленої самоідентифікації на основі національних цінностей до готовності громадянина захищати незалежність і територіальну цілісність України та визначає оборонну свідомість складником національної ідентичності (Ремех, 2024). У попередній праці дослідниця розкриває громадянську стійкість як здатність зберігати ціннісні орієнтири, відповідальність і дієздатність у кризових суспільних обставинах (Ремех, 2023). Ю. Юзич конкретизує способи виховання оборонної свідомості юнацтва, наголошуючи на суб'єктності, самоврядуванні, відповідальності, практичному досвіді та відмові від авторитарної мілітаризації виховного процесу (Юзич, 2025).

Нормативну основу дослідження становлять закони України «Про освіту» (2017), «Про основи національного спротиву» (2021), «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху» (2019), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), а також Концепція «Нова українська школа» (2016). Важливим етапом нормативної еволюції була Стратегія національно-патріотичного виховання 2019 р., яка систематизувала ціннісні, громадянські, військово-патріотичні та діяльнісні орієнтири виховної політики. Указ утратив чинність 06 вересня 2024 р. (Стратегія національно-патріотичного виховання, 2024), тому в цій статті Стратегія використовується як джерело для історико-нормативного аналізу, тоді як чинним базовим актом є Закон № 2834-IX (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022).

Виділення не вирішених раніше частин проблеми. Попри наявний доробок, оборонна свідомість залишається недостатньо розробленою як педагогічна категорія. Нормативні документи окреслюють її цільове призначення, ціннісні орієнтири, напрями та суб'єктів формування, однак не визначають внутрішньої структури цього утворення, критеріїв, показників і рівнів сформованості. Дослідження національної та громадянської ідентичності, громадянської стійкості й готовності до захисту держави створюють теоретичне підґрунтя, але не дають завершеної педагогічної моделі оборонної свідомості. Так само праці про Пласт переконливо розкривають історію, методику й ціннісний потенціал організації, проте не систематизують механізми її впливу на усвідомлення безпекових загроз, психологічну стійкість, самоорганізацію, командну взаємодію та готовність молоді до різних форм захисту держави. Ця прогалина визначає спрямованість дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні соціально-виховного потенціалу Пласту

у формуванні оборонної свідомості сучасної української молоді. Об'єктом дослідження є процес формування оборонної свідомості молоді в умовах неформальної освіти, предметом – зміст, принципи та механізми реалізації соціально-виховного потенціалу Пласту в цьому процесі. Для досягнення мети передбачено уточнити нормативний і науково-педагогічний зміст поняття «оборонна свідомість молоді»; запропонувати його компонентну структуру; проаналізувати Пласт як історично сформовану й нормативно визнану соціально-виховну систему; співвіднести практики організації з компонентами оборонної свідомості; окреслити умови адаптації пластового досвіду у формальній та неформальній освіті.

Методика дослідження ґрунтувалася на комплексі теоретичних методів. Аналіз і синтез наукових праць, нормативно-правових актів, програмних документів та офіційних матеріалів Пласту дали змогу визначити понятєві, ціннісні й організаційно-педагогічні засади проблеми. Порівняння використано для зіставлення нормативного, безпекового, правового та педагогічного трактувань оборонної свідомості; узагальнення – для формулювання авторського визначення і компонентної структури; історико-педагогічний аналіз – для простеження зміни суспільних функцій Пласту; структурно-функціональний – для встановлення зв'язків між компонентами оборонної свідомості та практиками пластового виховання. Методологічними орієнтирами стали аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Одиницями аналізу стали нормативні визначення й приписи, наукові трактування оборонної свідомості та споріднених понять, цілі й принципи громадянського, національно-патріотичного і військово-патріотичного виховання, елементи пластового методу, організаційні форми та типові практики Пласту. Якісними показниками слугували їхня спрямованість на формування знань про державу й безпекові загрози, прийняття суспільно-державних цінностей, розвиток психологічної стійкості, самодисципліни, суб'єктності, взаємодії та готовності до суспільно корисної дії. Дослідження має теоретичний характер, тому кількісні одиниці вимірювання не застосовувалися, а сформульована компонентна модель потребує подальшої емпіричної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихідною позицією аналізу є нормативна еволюція поняття. Як показує Т. Ремех, до законодавчого закріплення термін використовувався в публічному й стратегічному дискурсах для позначення самоідентифікації громадянина на основі національних цінностей і поступово набував виразнішого діяльнісного змісту (Ремех, 2024). Стратегія національно-патріотичного виховання 2019 р. хоча нині й утратила чинність, об'єднала ідеї національно-культурної ідентичності, патріотичного світогляду, громадянської активності, соціальної відповідальності та готовності виконувати обов'язок із захисту незалежності й територіальної цілісності України (Стратегія національно-патріотичного виховання, 2019; Указ Президента України, 2024). Отже, ще до ухвалення спеціального Закону складники майбутнього поняття були представлені у нормативній політиці, але не утворювали достатньо чіткої педагогічної конструкції.

У пункті 13 частини першої статті 1 Закону № 2834-IX оборонну свідомість визначено як «свідоме сприйняття та готовність громадянина до захисту незалежності і територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів та суспільно-державних (національних) цінностей України» (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). У цій дефініції поєднано два базові виміри: усвідомлення предмета захисту та готовність до відповідної дії. Перший передбачає знання і ціннісне прийняття української державності, конституційного ладу, національних інтересів та цінностей, другий – внутрішню і практичну спроможність діяти заради їх збереження.

Закон включає оборонну свідомість до цілісної системи утвердження української національної та громадянської ідентичності, що реалізується через національно-патріотичне

виховання, військово-патріотичне виховання та громадянську освіту (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Національно-патріотичний напрям пов'язує її із соборністю, самобутністю, волею, гідністю, соціальною активністю та відповідальністю. Військово-патріотичний напрям акцентує на готовності до національного спротиву, сприянні безпеці й обороні, повазі до військової служби та набутті відповідних компетентностей. Громадянська освіта забезпечує знання, цінності й практики демократичної участі, охоплюючи формальну, неформальну та інформальну освіту. Таке поєднання не дає змоги зводити оборонну свідомість до початкової військової підготовки: вона охоплює також волонтерство, самоорганізацію громад, інформаційну стійкість, збереження культурної спадщини, допомогу постраждалим і участь у відновленні країни.

Важливо, що законодавець визначає формування оборонної свідомості не монополією одного відомства, а міжсекторальним завданням. До його суб'єктів належать органи державної влади й місцевого самоврядування, заклади освіти, молодіжні центри, установи культури і спорту, сили безпеки й оборони, ветерани, фахівці, волонтери та інститути громадянського суспільства (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Серед способів роботи названо поширення знань про українське державотворення, популяризацію суспільно-державних цінностей, розвиток критичного мислення й медіаграмотності, залучення молоді до практичних заходів та партнерство з громадськими організаціями. Отже, нормативна модель сама вказує на потребу діяльнісного середовища, у якому знання, цінності та готовність перевіряються відповідальною участю.

Для аналізу Пласту принципове значення має Закон № 385-IX. Він визначає пластовий метод як український скаутський метод, випрацюваний упродовж понад столітньої традиції, а скаутський метод – як освітній метод прогресивної самоосвіти, що сприяє формуванню життєвих цінностей у неформальній, інформальній і громадянській освіті. Закон пов'язує призначення руху з повним розкриттям фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального й духовного потенціалу дітей та молоді як громадян і членів громад; передбачає підготовку вихователів, державну та місцеву підтримку, співпрацю із закладами освіти і залучення пластових організацій до освітніх програм (Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», 2019). Таким чином, нормативна база не просто визнає історичні заслуги Пласту, а фіксує його сучасний статус суб'єкта громадянської освіти.

Наукові підходи дають змогу поглибити нормативне визначення. П. Горінов і Р. Драпушко доводять, що національна ідентичність є основою національної безпеки, оскільки забезпечує спільні смисли, солідарність і готовність до спротиву (Горінов & Драпушко, 2022). Т. Ремех розглядає оборонну свідомість як сегмент національної ідентичності (Ремех, 2024), а В. Сокуренко – як різновид суспільної свідомості та чинник групової консолідації, що впливає на мотивацію протидії агресії (Сокуренко, 2023). О. Пометун показує, що ідентичність як особистісне утворення формується через єдність когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісно-поведінкового вимірів (Пометун, 2023). І. Бех, Л. Канішевська та Р. Малиношевський підкреслюють, що готовність до захисту України повинна бути ціннісно вмотивованою, свідомою, психологічно й практично забезпеченою (Бех, Канішевська, Малиношевський, 2023). Зіставлення цих позицій дає підстави розглядати оборонну свідомість не як окреме знання або ситуативний емоційний стан, а як інтегровану якість особистості.

У педагогічному вимірі пропонуємо визначати оборонну свідомість молоді як інтегровану якість особистості, що виявляється в усвідомленні цінності української державності, національних інтересів і демократичного ладу,

розумінні воєнних, інформаційних та інших безпекових загроз, прийнятті громадянської відповідальності, психологічній готовності до дій у складних обставинах і здатності практично долучатися до захисту держави, громади та суспільно значущих цінностей. У цьому визначенні захист трактується широко – як військова, волонтерська, громадянська, інформаційна, культурна, соціальна та відновлювальна діяльність відповідно до віку, компетентностей і правового статусу людини.

З урахуванням напрацювань О. Пометун, К. Журби, І. Беха, Л. Канішевської, Р. Малиношевського, Т. Ремех і В. Сокуренка у структурі оборонної свідомості молоді доцільно виокремити когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний компоненти. Запропонована чотирикомпонентна структура є авторським теоретичним узагальненням. Вона розвиває трикомпонентні моделі ідентичності, але окремо фіксує емоційно-вольову готовність, значення якої особливо зростає в умовах тривалих загроз, невизначеності й необхідності діяти під психологічним навантаженням.

Когнітивний компонент охоплює знання історії України, засад державності, конституційних прав і обов'язків, національних інтересів, принципів безпеки та цивільного захисту, а також розуміння сучасних воєнних, інформаційних, політичних і соціальних загроз. Його зміст не обмежується накопиченням фактів. Ідеться про здатність критично осмислювати події, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнавати маніпуляції та аргументовано відповідати на питання, що саме, чому і від яких загроз потребує захисту. У такому розумінні когнітивний компонент становить світоглядну основу свідомої громадянської позиції (Пометун, 2023; Ремех, 2023).

Ціннісно-мотиваційний компонент виявляється в особистому прийнятті незалежності, соборності, самобутності, свободи, людської гідності, демократії, солідарності та відповідальності. Він пов'язаний із переживанням належності до української політичної й культурної спільноти, усвідомленням власної причетності до її долі та внутрішньою готовністю діяти в інтересах держави і громади (Горінов & Драпушко, 2022; Журба, 2023; Ремех, 2024). Саме внутрішня мотивація відрізняє оборонну свідомість від поведінки, зумовленої зовнішнім примусом: захист держави, допомога людям і виконання громадянських обов'язків сприймаються особистістю як усвідомлений вибір, узгоджений із правом і моральними цінностями.

Емоційно-вольовий компонент охоплює психологічну стійкість, самодисципліну, витривалість, сміливість, здатність до емоційної саморегуляції та збереження відповідальної поведінки в умовах небезпеки й невизначеності. Його сформованість не означає відсутності страху або нечутливості до втрат. Ідеться про здатність усвідомлювати власний стан, реалістично оцінювати ризики, долати розгубленість, ухвалювати виважені рішення і продовжувати доцільну діяльність. Цей компонент формується через підтримуваний досвід подолання посильних труднощів, виконання добровільно взятих зобов'язань, прийняття рішень і відповідальності за їхні наслідки (Бех, Канішевська, Малиношевський, 2023; Ремех, 2023).

Діяльнісний компонент є практичним виявом оборонної свідомості. Він передбачає здатність діяти самостійно й у команді, організовувати власну діяльність, надавати допомогу, брати участь у волонтерських і громадських ініціативах, відповідально виконувати взяті зобов'язання, дотримуватися правил безпеки та використовувати набуті знання й уміння в кризових ситуаціях. Його суттєвою ознакою є суб'єктність – спроможність не чекати постійного зовнішнього спонукання, а розпізнати суспільно значущу потребу, визначити правомірний спосіб дії, ініціювати діяльність і відповідати за її результати (Пометун, 2023; Юзич, 2025). Через реальну участь знання, цінності й наміри переходять у стійкі способи громадянської поведінки.

Педагогічне трактування оборонної свідомості потребує чіткого відмежування від мілітаризації особистості. Виховання готовності захищати державу не повинно формувати культ сили, безумовне підкорення авторитету,

нетерпимість або романтизацію війни. В. Сокуренко справедливо звертає увагу на ризик інверсивних форм оборонної свідомості, коли риторика захисту використовується для легітимації ненависті та насильства (Сокуренко, 2023). Тому її педагогічними межами мають бути повага до гідності людини, демократичних свобод і права, вікова доцільність, безпека, критичне мислення та відповідальність. У цьому сенсі оборонна свідомість є не свідомістю агресії, а свідомістю захисту і збереження.

Соціально-виховний потенціал Пласту зумовлений поєднанням історичної тяглості, національного змісту та скаутського методу. Ранні пластові осередки виникли в умовах бездержавності й напередодні Першої світової війни, тому частина їхньої діяльності мала військово-підготовчі ознаки, що докладно показує Я. Кондрач (Кондрач, 2022). Водночас Б. Савчук та В. Окаринський доводять, що вже тоді Пласт виконував ширшу функцію: виховував вольовий характер, національну гідність, організованість, відповідальність і провідницькі якості (Савчук, 1996; Окаринський, 2006). Сучасний Пласт успадкував державницьку й громадянську спрямованість, але реалізує її як добровільний неполітичний освітній рух, орієнтований на цілісний розвиток особистості (Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», 2019; Пласт, б. д.).

Місія Пласту полягає у вихованні свідомих, відповідальних і повновартісних громадян місцевої, національної та світової спільнот, здатних відігравати конструктивну роль у суспільстві (Пласт, б. д.). Організаційна структура забезпечує поступовість виховання від дитинства до дорослості, а первинним середовищем є гурток – мала група однолітків, у якій поєднуються підтримка виховника, розподіл ролей, спільне планування та самоврядування (Остапйовська, 2010; Соломаха, 2024). Така модель не імітує військову вертикаль, а створює «лабораторію» громадянського життя: учасник учиться співвідносити особисту свободу з відповідальністю перед іншими, домовлятися, виконувати рішення і працювати на спільний результат.

Пластова методика ґрунтується на добровільності, вихованні через гру і працю, поступовій програмі випробувань, гуртковій системі, житті в природі, підтримці індивідуальних зацікавлень, особистому прикладі дорослого та служінні (Дідух, 2015; Didukh, 2024; Остапйовська, 2010; Соломаха, 2024). Ці елементи взаємопов'язані: мала група забезпечує соціальну включеність і взаємну відповідальність; самоврядування – досвід прийняття рішень; система ступенів та випробувань – поступовий розвиток компетентності; таборування і мандрівки – досвід подолання труднощів; служіння – практичне спрямування цінностей; рефлексія і символічні практики – осмислення особистої належності та обов'язку.

Першим механізмом формування оборонної свідомості у пластовому середовищі є самодисципліна, що виникає з добровільно прийнятих правил і зобов'язань. Пластова обіцянка, закон, доручення та відповідальність за спільну справу створюють умови, у яких дисципліна поступово переходить із зовнішньої вимоги у внутрішню регуляцію поведінки (Дідух, 2015; Остапйовська, 2010). Для оборонної свідомості це принципово: людина має діяти відповідально не лише під наглядом або після наказу, а й на підставі власного рішення, усвідомленого обов'язку і здатності довести справу до завершення. Цей механізм насамперед розвиває емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти.

Другим механізмом є служіння громаді. Добрі справи, волонтерство, допомога іншим і участь у громадських ініціативах переводять патріотизм із декларативної площини у практику щоденної відповідальності (Остапйовська, 2010; Соломаха, 2024). Служіння формує здатність помічати потребу, співвідносити власні ресурси з потребами спільноти, організовувати допомогу та працювати без негайної особистої винагороди. Саме через такий досвід ціннісно-мотиваційний компонент набуває діяльнісного вираження, а готовність захищати державу розуміється як відповідальність за людей, громаду, культурне

середовище й інституції, а не лише як участь у збройному спротиві.

Третім механізмом є виховання через національну пам'ять, символи і традиції. Пластові оповіді, свята, обряди, мандрівки історичними місцями та вшанування осіб, які служили Україні, формують часову перспективу належності: молода людина бачить себе продовжувачем історії спільноти, а не випадковим спостерігачем подій (Савчук, 1996; Окаринський, 2006; Соломаха, 2024). За умови наукової коректності й відмови від міфологізації такий досвід поглиблює знання про державотворення, допомагає осмислити ціну свободи, поєднує особисту ідентичність із суспільною пам'яттю. Він впливає на когнітивний і ціннісно-мотиваційний компоненти оборонної свідомості та підсилює стійкість до інформаційних маніпуляцій (Журба, 2023; Пометун, 2023).

Четвертим механізмом є практична підготовка через життя в природі, таборування, орієнтування, надання першої допомоги, планування маршрутів, розподіл ресурсів та лідерські вишколи. Ці практики розвивають самозарадність, уважність до ризиків, фізичну витривалість, здатність діяти в незвичних умовах і підтримувати інших (Didukh, 2024; Остапйовська, 2010). Їхній педагогічний сенс полягає не в імітації бойових дій, а у створенні безпечних, віковідповідних ситуацій, у яких знання перевіряються практикою, а труднощі стають ресурсом розвитку. Такий досвід сприяє формуванню емоційно-вольової стійкості й базових безпекових компетентностей, передбачених сучасними підходами до готовності молоді захищати Україну (Бех, Канішевська, Малиношевський, 2023; Закон України «Про основи національного спротиву», 2021).

П'ятим механізмом є командна взаємодія. Гурткова система привчає учасників бачити взаємозалежність особистого внеску і спільного результату, розподіляти функції, комунікувати, вирішувати суперечності та надавати взаємну підтримку (Остапйовська, 2010; Соломаха, 2024). У кризовій ситуації ефективність дії визначається не лише індивідуальними вміннями, а й здатністю координуватися, довіряти, передавати інформацію та дбати про уразливіших. Тому мала група є важливим середовищем розвитку громадянської стійкості: вона дає досвід солідарності й колективної відповідальності, що може переноситися у волонтерські мережі, громадські ініціативи та інші форми суспільної самоорганізації (Ремех, 2023).

Шостим механізмом є формування суб'єктності. У пластовій методиці молодь не залишається пасивним об'єктом виховних впливів: учасники поступово отримують можливість планувати, вибирати, ініціювати, організовувати та оцінювати діяльність (Остапйовська, 2010; Юзич, 2025). За такого підходу дорослий не усувається, а змінює позицію з контролера на виховника, який підтримує, ставить межі безпеки, допомагає рефлексувати й поступово розширює простір відповідальності. Саме суб'єктність пов'язує усі компоненти оборонної свідомості: знання стають основою самостійного судження, цінності – мотивом, вольові якості – ресурсом, а діяльність – способом реалізації громадянської позиції.

Сукупність зазначених механізмів дає підстави визначити соціально-виховний потенціал Пласту як здатність його цінностей, відносин, організаційних форм і практик створювати тривале діяльнісне середовище для становлення відповідального, стійкого й ініціативного громадянина. Особливо важливо, що окремі елементи не діють ізольовано. Табір без самоврядування може залишитися лише дозвіллям; історична символіка без критичного осмислення – ритуалом; служіння без добровільності – формальним дорученням; дисципліна без суб'єктності – зовнішнім контролем. Виховний ефект виникає через системність, тривалість, особистісну значущість і реальну відповідальність.

В умовах війни цей потенціал виявляється у кількох взаємопов'язаних площинах. По-перше, досвід подолання посильних труднощів і самозарадності створює передумови психологічної готовності до невизначеності. По-друге, звичка ініціювати й діяти протидіє пасивності та відчуттю безсилля. По-третє,

гурткова взаємодія підтримує навички суспільної згуртованості й взаємодопомоги. По-четверте, історичний і культурний зміст пластового виховання зміцнює національну і громадянську ідентичність. По-п'яте, критичне мислення, відповідальне користування інформацією та розуміння власної ролі можуть підсилювати опір пропаганді. Ці висновки мають характер теоретично обґрунтованих припущень і потребують емпіричної перевірки на конкретних вибірках пластунів та молоді, яка не має досвіду участі в організації.

Принциповим є те, що сучасний Пласт не слід характеризувати як воєнізовану молодіжну структуру. О. Кущенко та Ю. Юзич обґрунтовують відмінність пластового виховання від авторитарних моделей, у яких домінують культ сили, централізований контроль і безумовне підкорення (Кущенко, 2025; Юзич, 2025). Пластовий метод натомість спирається на добровільність, самовиховання, малу групу, особистий вибір і відповідальність. Тому його внесок у формування оборонної свідомості полягає не в ранній професіоналізації військової діяльності, а у вихованні громадянина, здатного усвідомлено вибрати правомірну форму служіння й захисту відповідно до віку, компетентностей і життєвих обставин.

Разом із тим потенціал Пласту не варто ідеалізувати. Результат залежить від якості підготовки виховника, безпечності й вікової доцільності програми, реальної добровільності участі, відкритості до рефлексії та відповідності практик демократичним цінностям. Історичні символи мають подаватися без спрощень і ксенофобних інтерпретацій; фізичні та польові вправи – відповідно до норм безпеки; дисципліна – не принижувати гідність; патріотичне виховання – не пригнічувати критичне мислення. Закон № 385-IX пов'язує освітню діяльність за пластовим методом із підготовкою виховників і скаутлідерів (Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», 2019), що підкреслює необхідність професійного та етичного забезпечення виховного процесу.

Використання досвіду Пласту в широкій освітній системі не означає механічного копіювання його символіки, однострою чи організаційної структури. Доцільною є адаптація педагогічних принципів: реального самоврядування, виховання через малу групу, поступового розширення відповідальності, проєктів служіння, практичної підготовки, особистого прикладу дорослого і рефлексії досвіду. У закладах загальної середньої освіти це може реалізовуватися через учнівське самоврядування з реальними повноваженнями, проєкти на користь громади, волонтерські практики, навчальні експедиції, тренування з безпеки й першої допомоги, медіаосвітні ініціативи та дослідження локальної історії (Закон України «Про освіту», 2017; Концепція реалізації державної політики…, 2016; Пометун, 2023).

У закладах вищої освіти пластовий досвід може бути орієнтиром для розвитку студентського лідерства, взаємодопомоги, волонтерства, наставництва й відповідальності за спільний результат. У позашкільній та молодіжній роботі найбільш органічними є таборування, мандрівки, гурткова діяльність, довготривалі проєкти служіння і міжпоколіннєве наставництво. У всіх випадках ефективність визначатиметься не кількістю одноразових заходів, а тривалістю участі, свободою вибору, реальністю завдань, якістю групової взаємодії та систематичною рефлексією. Такий підхід відповідає діяльнісному й компетентнісному характеру сучасної освіти (Бех, Канішевська, Малиношевський, 2023; Концепція реалізації державної політики…, 2016).

Нормативні можливості для партнерства вже сформовано. Закон № 2834-IX визнає інститути громадянського суспільства суб'єктами державної політики у сфері утвердження національної та громадянської ідентичності (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022), а Закон № 385-IX прямо передбачає участь пластових і скаутських об'єднань у державних та місцевих програмах, співпрацю із закладами освіти, підготовку виховників і державну підтримку освітніх

проєктів (Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», 2019). Тому ми переконані, що співпрацю з Пластом доцільно розглядати як один із нормативно передбачених форматів міжсекторальної взаємодії, а не як випадкову ініціативу окремих педагогів. Водночас таке партнерство має зберігати автономію громадської організації, добровільність участі дітей та рівність доступу до освітніх можливостей.

Висновки та перспектива подальших розвідок у цьому напрямі**.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що оборонна свідомість є нормативно визначеним, але педагогічно ще недостатньо конкретизованим результатом громадянського, національно-патріотичного і військово-патріотичного виховання. У чинному законодавстві вона поєднує усвідомлення цінності української державності, національних інтересів і суспільно-державних цінностей із готовністю до їх захисту (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Аналіз наукових позицій дав змогу уточнити її як інтегровану якість особистості, що охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний компоненти.

Формування оборонної свідомості потребує середовища, у якому знання поєднуються з особистим прийняттям цінностей, досвідом подолання труднощів, командною взаємодією, самоврядуванням і реальною суспільно корисною діяльністю. Саме тому неформальна освіта та молодіжні організації мають особливе значення. Їхня перевага полягає у можливості створювати тривалі спільноти практики, де молода людина поступово переходить від участі за підтримки дорослого до самостійного ініціювання й відповідальності.

Соціально-виховний потенціал Пласту реалізується через взаємопов'язані механізми самодисципліни, служіння громаді, виховання через національну пам'ять, практичної підготовки, командної взаємодії та розвитку суб'єктності. Вони узгоджуються з нормативно визначеними напрямами формування оборонної свідомості – утвердженням національних цінностей, поширенням знань про державотворення, розвитком громадянської відповідальності, критичного мислення, психологічної стійкості й залученням молоді до практичної діяльності (Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», 2019; Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Педагогічна цінність Пласту полягає у системному поєднанні цих механізмів, а не в окремих заходах або зовнішній атрибутиці.

Пласт не є універсальною або єдиною моделлю формування оборонної свідомості, проте його досвід становить вагомий ресурс для оновлення виховної практики. Адаптація принципів малої групи, добровільності, самоврядування, служіння, практичного навчання і поступового розширення відповідальності може посилити громадянську та безпекову спроможність молоді у формальній і неформальній освіті. Вирішальними умовами залишаються підготовленість виховників, демократичний і гуманістичний характер взаємодії, вікова доцільність, фізична й психологічна безпека та науково-методичний супровід.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням критеріїв, показників і рівнів сформованості оборонної свідомості молоді; створенням валідного діагностичного інструментарію; емпіричним порівнянням молоді з різним досвідом участі у пластових, скаутських та інших громадських організаціях; вивченням довготривалості виховних ефектів; аналізом ролі вихователя і малої групи; оцінюванням безпекових, етичних та інклюзивних умов реалізації програм. Окремим напрямом має стати розроблення моделей партнерства закладів освіти, органів місцевого самоврядування, ветеранів і молодіжних організацій, здатних поєднати нормативні завдання державної політики з реальним досвідом відповідальної громадянської дії.

Література

1. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» від 13 грудня 2022 р. № 2834-IX. Поточна редакція від 01 січня 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

2. Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху» від 17 грудня 2019 р. № 385-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/385-20#Text

3. Савчук Б. Український Пласт 1911–1939. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1996. 268 с.

4. Окаринський В. М. Український скаутський рух (1911–1944 рр.). Тернопіль : Рада, 2006. 261 с.

5. Кондрач Я. Військовий вишкіл української молоді Галичини у пластунських гуртках перед Першою світовою війною. З історії західноукраїнських земель. 2022. Вип. 18. С. 23–30. DOI: https://doi.org/10.33402/zuz.2022-18-23-30

6. Остапйовська І. І. Актуальність використання пластової методики виховання. Педагогічний пошук. 2010. № 2. С. 29–34.

7. Дідух І. Я. Формування творчого потенціалу особистості в Пласті. *Науковий* вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2015. Вип. 35. С. 65–68.

8. Didukh I. The problem of implementing the historical experience of Plast education in the modern realities. Гірська школа Українських Карпат. 2024. № 30. P. 52–55. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.52-55

9. Соломаха О. Виховання ціннісних орієнтацій у дітей на прикладі діяльності «Пласту»: історико-педагогічні аспекти. *Вісник* Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. Вип. 26(182). С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.242606

10. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

11. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text

12. Журба К. О. Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5. № 1. С. 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123

13. Пометун О. І. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. Український педагогічний журнал. 2023. № 2. С. 62–72. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72

14. Бех І. Д., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Стратегія військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України: реалії та орієнтовні позиції. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5. № 2. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202

15. Свйонтик О. О. Національно-патріотичне виховання старшокласників в Україні у роки російсько-української війни (2014–2024): проблема реалізації компетентнісного підходу. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. № 10. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13856757

16. Хамська Н., Полянська К., Ковальчук Ю. Патріотичне виховання студентської молоді в умовах воєнного стану. *Наукові* записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія». 2023. Вип. 75. С. 56–62. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-56-62

17. Музиченко Я. Микола Ляхович: Наше завдання – розвинути в українців «оборонну свідомість». Україна молода. 26.10.2016. URL: https://umoloda.kyiv.ua/number/3068/188/105099/

18. Гордієнко А. Концепція громадського сприяння обороні та безпеці. Єдина країна. 26.10.2021. URL: https://ek.org.ua/novyny/kontseptsiia-hromadskoho-spryiannia-oboroni-ta-bezpetsi/

19. Горінов П. В., Драпушко Р. Г. Становлення національної ідентичності українців як основа національної безпеки Української держави. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 10. С. 26–30. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/2

20. Сокуренко В. В. Концепт оборонної свідомості у структурі кримінології війни. Українська поліцеїстика: теорія, законодавство, практика. 2023. № 1(5). С. 166–175. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-9261-2022-1-5-31

21. Ремех Т.О. Оборонна свідомість як складник національної ідентичності. Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти *: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Дніпро, 22 лютого 2024 р.* Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. С. 98–100. URL: https://lib.iitta.gov.ua/740509/

22. Ремех Т. О. Громадянська стійкість як нове поняття в методиці навчання учнів громадянської освіти. Ціннісні орієнтири сучасної освіти в умовах сьогодення крізь призму Української хартії вільної людини *: збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів Всеукраїнської науково-практичної*

конференції, м. Тернопіль, 27 жовтня 2023 р. Тернопіль, 2023. С. 216–220. URL: https://lib.iitta.gov.ua/737863/

23. Юзич Ю. Оборонна свідомість та як її формувати у юнацтва. Нова українська школа. 09 червня 2025 р. URL: https://nus.org.ua/2025/06/09/oboronna-svidomist-ta-yak-yiyi-formuvaty-u-yunatstva/

24. Закон України «Про основи національного спротиву» від 16 липня 2021 р. № 1702-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text

25. Стратегія національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019 (утратив чинність 06.09.2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text

26. Про визнання таким, що втратив чинність, Указу Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019 : Указ Президента України від 04 вересня 2024 р. № 608/2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/608/2024#Text

27. Пласт. Офіційний сайт організації. URL: https://plast.org.ua/

28. Кущенко О. Чому Пласт не «Юнармія» і що не так із національно-патріотичним вихованням. *Texty.org.ua*. 03 вересня 2025 р. URL: https://texty.org.ua/articles/115811/chomu-plast-ne-yunarmiya-i-sho-ne-tak-z-nacionalno-patriotychnym-vyhovannyam/

References

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2022, December 13). Zakon Ukrainy “Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti” № 2834-IX [Law of Ukraine “On the basic principles of state policy in the sphere of establishing Ukrainian national and civic identity” No. 2834-IX]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019, December 17). Zakon Ukrainy “Pro vyznannia plastovoho rukhu ta osoblyvosti derzhavnoi pidtrymky plastovoho, skautskoho rukhu” № 385-IX [Law of Ukraine “On recognition of the Plast movement and the specifics of state support for the Plast and Scout movement” No. 385-IX]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/385-20#Text [in Ukrainian].

3. Savchuk, B. (1996). Ukrainskyi Plast, 1911–1939 [Ukrainian Plast, 1911–1939]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].

4. Okarynskyi, V. M. (2006). Ukrainskyi skautskyi rukh (1911–1944 rr.) [The Ukrainian Scout movement, 1911–1944]. Ternopil: Rada [in Ukrainian].

5. Kondrach, Ya. (2022). Viiskovyi vyshkil ukrainskoi molodi Halychyny u plastunskykh hurtkakh pered Pershoiu svitovoiu viinoiu [Military education of Ukrainian youth of Galicia in Plastun circles before the First World War]. Z istorii zakhidnoukrainskykh zemel – From the History of Western Ukrainian Lands*, (18),* 23–30. DOI: https://doi.org/10.33402/zuz.2022-18-23-30 [in Ukrainian].

6. Ostapiovska, I. I. (2010). Aktualnist vykorystannia plastovoi metodyky vykhovannia [Relevance of using the Plast educational methodology]. Pedahohichnyi poshuk – Pedagogical Search*, (2),* 29–34 [in Ukrainian].

7. Didukh, I. Ya. (2015). Formuvannia tvorchoho potentsialu osobystosti v Plasti [Formation of the creative potential of the individual in Plast]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: “Pedahohika. Sotsialna robota” –Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: “Pedagogy. Social Work”*, (35),* 65–68 [in Ukrainian].

8. Didukh, I. (2024). The problem of implementing the historical experience of Plast education in the modern realities. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat* – Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (30),* 52–55. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.52-55

9. Solomakha, O. (2024). Vykhovannia tsinnisnykh oriientatsii u ditei na prykladi diialnosti “Plastu”: Istoryko-pedahohichni aspekty [Education of value orientations in children on the example of “Plast”: Historical and pedagogical aspects]. Visnyk Natsionalnoho universytetu “Chernihivskyi kolehium” imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, 182(26), 36–41. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.242606 [in Ukrainian].

10. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). Zakon Ukrainy “Pro osvitu” № 2145-VIII [Law of Ukraine “On education” No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

11. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, December 14). Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia № 988-r [Concept for implementing state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029: Order No. 988-r]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text [in Ukrainian].

12. Zhurba, K. O. (2023). Formuvannia natsionalnoi identychnosti zrostaiuchoi osobystosti v umovakh voiennoho stanu: Dosvid eksperymentalnoi realizatsii [Formation of the national identity of a growing

personality under martial law: The experience of experimental implementation]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 5(1), 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123 [in Ukrainian].

13. Pometun, O. I. (2023). Navchannia istorii y hromadianskoi osvity yak chynnyk formuvannia natsionalnoi y hromadianskoi identychnosti uchniv v umovakh viiny ta povoiennoho rozvytku Ukrainy [Teaching history and civic education as a factor in forming the national and civic identity of students in the war and post-war development of Ukraine]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (2),* 62–72. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72 [in Ukrainian].

14. Bekh, I. D., Kanishevska, L. V., & Malynoshevskyi, R. V. (2023). Stratehiia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi v systemi osvity Ukrainy: Realii ta oriientovni pozytsii [Strategy of military-patriotic education of children and youth in the education system of Ukraine: Realities and guidelines]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 5(2), 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202 [in Ukrainian].

15. Sviontyk, O. O. (2024). Natsionalno-patriotychne vykhovannia starshoklasnykiv v Ukraini u roky rosiisko-ukrainskoi viiny (2014–2024): Problema realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu [National-patriotic education of high school students in Ukraine during the Russian-Ukrainian war (2014–2024): The problem of implementing the competency-based approach]. Pedahohichna akademiia: Naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (10)*. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13856757 [in Ukrainian].

16. Khamska, N., Polyanska, K., & Kovalchuk, Yu. (2023). Patriotychne vykhovannia studentskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Patriotic education of youth students in the context of marital state]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, (75),* 56–62. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-56-62 [in Ukrainian].

17. Muzychenko, Ya. (2016, October 26). Mykola Liakhovych: Nashe zavdannia – rozvynuty v ukraintsiv "oboronnu svidomist" [Mykola Liakhovych: Our task is to develop "defense consciousness" among Ukrainians]. Ukraina moloda – Ukraine is young. Retrieved from https://umoloda.kyiv.ua/number/3068/188/105099/ [in Ukrainian].

18. Hordiienko, A. (2021, October 26). Kontseptsiia hromadskoho spryiannia oboroni ta bezpetsi [Concept of public assistance to defense and security]. Yedyna kraina – One country. Retrieved from https://ek.org.ua/novyny/kontseptsiia-hromadskoho-spryiannia-oboroni-ta-bezpetsi/ [in Ukrainian].

19. Horinov, P. V., & Drapushko, R. H. (2022). Stanovlennia natsionalnoi identychnosti ukraintsiv yak osnova natsionalnoi bezpeky Ukrainskoi derzhavy [Formation of the national identity of Ukrainians as the basis of national security of the Ukrainian state]. Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Juridical Scientific and Electronic Journal*, (10),* 26–30. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/2 [in Ukrainian].

20. Sokurenko, V. V. (2023). Kontsept oboronnoi svidomosti u strukturi kryminolohii viiny [The concept of defense consciousness in the structure of war criminology]. Ukrainska politseistyka: teoriia, zakonodavstvo, praktyka – Ukrainian polyceistics: theory, legislation, practice*, 1*(5), 166–175. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-9261-2022-1-5-31 [in Ukrainian].

21. Remekh, T. O. (2024). Oboronna svidomist yak skladnyk natsionalnoi identychnosti [Defense consciousness as a component of national identity]. In: Osobystist ta osvita v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh vyklykiv: Tsinnisno-svitohliadni ta naukovo-metodychni aspekty – *Personality and education under contemporary sociocultural challenges: Value-oriented, worldview, scientific, and methodological aspects.* (pp. 98–100). Dnipro: KZVO "DANO" DOR. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/740509/ [in Ukrainian].

22. Remekh, T. O. (2023). Hromadianska stiikist yak nove poniattia v metodytsi navchannia uchniv hromadianskoi osvity [Civic resilience as a new concept in the methodology of teaching civic education to students]. In: Tsinnisni oriientyry suchasnoi osvity v umovakh sohodennia kriz pryzmu Ukrainskoi khartii vilnoi liudyny – *Value orientations of modern education under present-day conditions through the prism of the Ukrainian Charter of the Free Person.* (pp. 216–220). Ternopil. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/737863/ [in Ukrainian].

23. Yuzych, Yu. (2025, June 9). Oboronna svidomist ta yak yii formuvaty u yunatstva [Defense consciousness and how to form it in youth]. Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School. Retrieved from https://nus.org.ua/2025/06/09/oboronna-svidomist-ta-yak-yiyi-formuvaty-u-yunatstva/ [in Ukrainian].

24. Verkhovna Rada Ukrainy. (2021, July 16). Zakon Ukrainy "Pro osnovy natsionalnoho sprotyvu" № 1702-IX [Law of Ukraine "On the foundations of national resistance" No. 1702-IX]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text [in Ukrainian].

25. Prezydent Ukrainy. (2019, May 18). Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: Ukaz № 286/2019 [National-patriotic education strategy: Decree No. 286/2019]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text [in Ukrainian].

26. Prezydent Ukrainy. (2024, September 4). Pro vyznannia takym, shcho vtratyv chynnist, Ukazu Prezydenta Ukrainy vid 18 travnia 2019 roku № 286/2019: Ukaz № 608/2024 [On declaring Decree of the President of Ukraine of May 18, 2019, No. 286/2019 invalid: Decree No. 608/2024]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/608/2024#Text [in Ukrainian].

27. Plast. (n.d.). Ofitsiinyi sait orhanizatsii [Official website of the organization]. Retrieved from https://plast.org.ua/ [in Ukrainian].

28. Kushchenko, O. (2025, September 3). Chomu Plast ne "Yunarmiia" i shcho ne tak iz natsionalno-patriotychnym vykhovanniam [Why Plast is not a "Yunarmiya" and what is wrong with national-patriotic education]. Texty.org.ua. Retrieved from https://texty.org.ua/articles/115811/chomu-plast-ne-yunarmiya-i-sho-ne-tak-z-nacionalno-patriotychnym-vyhovannyam/ [in Ukrainian].

Мардаль В. Б. Соціально-виховний потенціал Пласту у формуванні оборонної свідомості молоді

У статті теоретично обґрунтовано соціально-виховний потенціал Пласту у формуванні оборонної свідомості сучасної української молоді. Актуальність дослідження зумовлена потребою педагогічного осмислення нормативно закріпленого поняття «оборонна свідомість» та визначення дієвих середовищ його формування в умовах російсько-української війни. Мета статті полягає в уточненні змісту цього поняття, визначенні його структури та розкритті механізмів впливу пластової виховної системи на громадянське становлення особистості. Використано аналіз і синтез наукових праць, нормативно-правових актів та офіційних матеріалів Пласту, порівняння, узагальнення, історико-педагогічний і структурно-функціональний аналіз. Оборонну свідомість запропоновано розуміти як інтегровану якість особистості, що поєднує усвідомлення цінності української державності, розуміння безпекових загроз, громадянську відповідальність, психологічну готовність і здатність діяти задля захисту держави, громади та суспільно значущих цінностей. У її структурі виокремлено когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний компоненти. Визначено основні механізми пластового виховання: самодисципліну, служіння громаді, виховання через національну пам'ять, практичну підготовку, командну взаємодію та розвиток суб'єктності. Обґрунтовано, що педагогічна цінність Пласту полягає у створенні тривалого діяльнісного середовища, яке поєднує добровільність, самоврядування, особисту відповідальність і суспільно корисну діяльність. Окреслено можливості адаптації пластового досвіду у формальній і неформальній освіті та перспективи емпіричної перевірки запропонованої моделі.

Ключові слова: Пласт, оборонна свідомість, молодь, неформальна освіта, громадянське виховання.

Mardal V. B. The socio-educational potential of plast in developing young people's defence consciousness

The article provides a theoretical substantiation of the socio-educational potential of Plast in developing defence consciousness among contemporary Ukrainian youth. The relevance of the study is determined by the need to interpret the legally established concept of "defence consciousness" in pedagogical terms and to identify effective environments for its development during the Russian-Ukrainian war. The aim is to clarify the meaning and structure of this concept and to reveal the mechanisms through which the Plast educational system influences the civic formation of personality. The study applies analysis and synthesis of scholarly works, legislation and official Plast materials, as well as comparison, generalisation, historical-pedagogical and structural-functional analysis. Defence consciousness is defined as an integrated personal quality combining awareness of the value of Ukrainian statehood, understanding of security threats, civic responsibility, psychological readiness and the ability to act for the protection of the state, the community and socially significant values. Its structure comprises cognitive, value-motivational, emotional-volitional and activity-based components. The main mechanisms of Plast education are identified as self-discipline, community service, education through national memory, practical training, teamwork and the development of agency. It is argued that the pedagogical value of Plast lies in creating a sustained activity-based environment that combines voluntariness, self-government, personal responsibility and socially useful action. The possibilities of adapting Plast experience to formal and non-formal education are outlined, together with prospects for empirical verification of the proposed model.

Key words: Plast, defence consciousness, youth, non-formal education, civic education.

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 373.5.013.42:159.922.7/.8
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-71-81

Мацкевіч Юліана Рафаїлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна.
yuliana30-12@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-1341-9604

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНИХ РИЗИКІВ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Зростання соціальних ризиків у підлітковому середовищі в Україні пов'язане з тривалими соціальними трансформаціями, що посилилися в умовах воєнного стану. Вимушене переміщення, роз'єднання сімей, втрати, зміна освітнього середовища формують нестабільну життєву ситуацію, у якій відбувається розвиток і соціалізація підлітків. Це відображається на їхній поведінці, емоційній сфері, характері взаємодії з однолітками та дорослими. У шкільному просторі з'являються труднощі адаптації, підвищена тривожність, агресивні прояви, зниження здатності до самоконтролю та відповідального прийняття рішень.

Окремим чинником виступає діджиталізація повсякденного життя. Активне занурення підлітків у цифрове середовище розширює можливості комунікації та доступу до інформації, проте водночас створює додаткові ризики: кібербулінг, інформаційне перевантаження, формування залежної поведінки, залучення до небезпечних онлайн-спільнот. Відсутність сформованих навичок критичного мислення та безпечної поведінки в мережі ускладнює їхню орієнтацію в цифровому просторі та підвищує вразливість до деструктивних впливів.

Заклади загальної середньої освіти опиняються в ситуації, коли необхідно одночасно реагувати на різнорідні прояви соціальних ризиків і забезпечувати умови для повноцінного розвитку особистості. При цьому профілактична діяльність часто реалізується епізодично, без чіткої технологічної побудови, що обмежує її ефективність. Потребує переосмислення і сама організація такої роботи: від окремих заходів – до системної, послідовної діяльності, інтегрованої в освітній процес.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується також нормативно-правовими орієнтирами. Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» визначають безпечне освітнє середовище як одну з основних умов функціонування закладу освіти. Концепція «Нова українська школа» акцентує увагу на формуванні соціальних і громадянських компетентностей, розвитку відповідальної поведінки, здатності до взаємодії. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища підкреслює необхідність системної профілактики булінгу, насильства та інших форм ризикованої поведінки серед учнів. За таких умов постає потреба у впровадженні соціально-педагогічних технологій профілактики, що забезпечують цілісність, послідовність і результативність роботи з підлітками. Їх використання дає змогу поєднати діагностичні процедури, планування, реалізацію профілактичних заходів і оцінювання змін у поведінці та соціальному функціонуванні. Саме технологічно організована діяльність дозволить перейти від ситуативного реагування до попередження ризиків і формування стійких моделей безпечної поведінки у сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різними аспектами порушеної нами проблеми займалися І. Бех, О. Сухомлинська, М. Боришевський, Л. Канішевська, А. Капська, І. Звєрєва, О. Безпалько, С. Харченко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, О. Радул, А. Мудрик та інші науковці. У їхніх працях розкрито теоретичні засади соціалізації особистості, закономірності її розвитку в освітньому середовищі, а також роль виховання у формуванні ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. На думку І. Беха, становлення особистості відбувається через активне засвоєння соціального досвіду та формування внутрішніх регуляторів поведінки (Бех, 2018). Питання соціальних ризиків і відхилень у поведінці підлітків висвітлювали Л. Вольнова, І. Звєрєва, О. Безпалько, М. Микитенко, Н. Сушик, Л. Мурга, О. Караман, Т. Журавель. У їхніх дослідженнях окреслено причини виникнення ризикованих форм поведінки, зокрема вплив сімейного оточення, особливості міжособистісної взаємодії, роль груп однолітків та інформаційного середовища. За свідченнями Л. Вольнової, підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, що потребує своєчасної профілактичної роботи (Вольнова, 2012). Ми поділяємо думку І. Звєрєвої про необхідність раннього виявлення негативних тенденцій і створення умов для їх попередження. Проблеми організації профілактичної діяльності в закладах освіти розглядали О. Безпалько, С. Харченко, І. Звєрєва, Г. Лактіонова, Н. Заверико. Як зазначають науковці, результативність такої роботи залежить від її системності, цілеспрямованості та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. На думку А. Капської, профілактика повинна мати комплексний характер і передбачати поєднання різних форм і методів роботи. О. Безпалько підкреслює значення соціально-педагогічного супроводу як умови попередження негативних проявів у поведінці підлітків (Капська, Безпалько, Вайнола, 2002).

Сутність і особливості соціально-педагогічних технологій розкрито у працях Р. Вайноли, О. Безпалько, І. Звєрєвої, Ю. Чернецької. За свідченнями науковців, технологічний підхід забезпечує впорядкованість і прогнозованість професійної діяльності. Відтак, використання чітко структурованих алгоритмів дозволяє підвищити ефективність соціально-педагогічної роботи та досягти стійких результатів. Саме впровадження таких підходів є доцільним у профілактичній діяльності з підлітками.

Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено впливу цифрового середовища на поведінку підлітків. Ці питання висвітлюються у працях О. Караман, Т. Журавель, Н. Коляди, К. Галіна, В. Петрова, де аналізуються ризики, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, та окреслюються напрями формування безпечної поведінки в онлайн-просторі. Як зазначає В. Рибалка, цифровий простір суттєво впливає на розвиток особистості, формуючи нові моделі взаємодії та самопрезентації (Рибалка, 2018).

У той же час, аналіз наукових джерел свідчить, що питання впровадження соціально-педагогічних технологій профілактики соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти потребує подальшого уточнення. Недостатньо розкритими залишаються підходи до їх системного застосування з урахуванням сучасних соціальних умов, змін у поведінці підлітків та особливостей освітнього середовища. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження окресленої проблеми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних технологій профілактики соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти, уточнення їх змісту, структури та функцій, а також визначення особливостей застосування в умовах сучасного освітнього середовища.

Методологічну основу дослідження становлять положення теорії соціалізації особистості (І. Бех, В. Радул), ідеї організації соціально-педагогічної діяльності (А. Капська, І. Звєрєва), а також наукові підходи до профілактики ризикованої поведінки підлітків (О. Безпалько, Л. Вольнова). Враховано положення щодо впливу освітнього середовища на становлення особистості та формування моделей поведінки. Теоретичні узагальнення

здійснювалися з опорою на системний підхід, що дозволяє розглядати профілактичну діяльність як цілісну, взаємопов'язану сукупність компонентів, а також діяльнісний підхід, орієнтований на активну участь підлітків у процесі соціального становлення. Окремі положення дослідження спираються на середовищний підхід, який враховує вплив умов освітнього простору на поведінкові прояви учнів. У процесі роботи використано методи аналізу, узагальнення, систематизації та порівняння наукових джерел, що дало змогу уточнити сутність соціально-педагогічних технологій профілактики соціальних ризиків і визначити їх місце в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «соціальні ризики» у контексті підліткового віку пов'язується з імовірністю виникнення відхилень у поведінці та ускладнень у процесі соціалізації, які зумовлюють порушення взаємодії з оточенням і ускладнюють особистісне становлення. Як зазначають науковці Т. Лях, А. Спірін, В. Жуков та інші, такі ризики мають комплексний характер і формуються під впливом різних чинників – від індивідуальних особливостей до умов соціального середовища (Лях, Спірін, Жуков, 2023). На думку науковців, їх доцільно розглядати як поєднання зовнішніх впливів і внутрішніх передумов, які можуть призводити до нестійких форм поведінки.

У структурі соціальних ризиків підлітків доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних груп. Йдеться про поведінкові прояви, що включають схильність до порушення соціальних норм, агресивні реакції, уникнення відповідальності. Комунікативний аспект пов'язаний із труднощами встановлення контактів, невмінням вибудовувати конструктивну взаємодію, схильністю до конфліктів або ізоляції. Емоційно-вольова сфера відображає нестійкість саморегуляції, імпульсивність, зниження контролю над власними діями. Окремо варто виділити інформаційні ризики, що пов'язані з впливом цифрового простору, сприйняттям контенту та участю в онлайн-взаємодії.

Формування зазначених проявів відбувається у взаємодії різних середовищ. Сім'я задає первинні моделі поведінки та ціннісні орієнтири, які визначають ставлення підлітка до себе та інших. Оточення однолітків виступає простором апробування соціальних ролей, де закріплюються певні способи взаємодії. Освітній простір, у свою чергу, створює умови для організації діяльності, у межах якої відбувається засвоєння соціального досвіду. За свідченнями Т. Окушко та ін., узгодженість впливу цих середовищ суттєво впливає на характер поведінкових проявів (Окушко та ін., 2015).

Окремої уваги потребує роль цифрового середовища, яке стало невід'ємною частиною повсякденного життя підлітків. Розширення онлайн-комунікації змінює способи взаємодії, водночас підвищуючи ризик залучення до небезпечних форм активності. Серед останніх – кібербулінг, участь у деструктивних спільнотах, формування залежності від мережевих ресурсів. Як зазначають О. Коломієць та Т. Демиденко, відсутність сформованих навичок безпечної поведінки в мережі ускладнює орієнтацію підлітків у цифровому просторі та підвищує їхню вразливість до негативних впливів (Коломієць & Демиденко, 2023).

На нашу думку, соціальні ризики доцільно розглядати як динамічне явище, що змінюється залежно від соціокультурних умов і особливостей середовища, у якому перебуває підліток. Такий підхід дозволяє врахувати мінливість факторів впливу та обґрунтувати необхідність системної профілактичної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Уточнення змісту соціальних ризиків створює підґрунтя для розгляду їхніх конкретних проявів у практиці функціонування закладів загальної середньої освіти. Шкільне середовище є тим простором, де найбільш чітко простежуються особливості поведінки підлітків і результати впливу різних соціальних чинників. У практиці освітніх установ соціальні ризики набувають конкретних поведінкових форм. Найпоширенішими серед них є конфліктність у взаємодії з однолітками та педагогами, порушення встановлених норм і правил, ігнорування вимог навчальної діяльності. Частина підлітків демонструє схильність до деструктивних способів самовираження, що

може проявлятися у вербальній агресії, провокативній поведінці або свідомому протиставленні себе групі. Поряд із цим спостерігається інша крайність – соціальна ізоляція, уникнення контактів, обмеження участі в спільній діяльності. За свідченнями науковців (Аркатова, Єльчанінова, Постельник, 2019), такі різноспрямовані прояви часто мають спільне підґрунтя і пов'язані з труднощами адаптації.

Зазначені особливості безпосередньо пов'язані з недостатнім рівнем сформованості навичок соціальної взаємодії та саморегуляції. Підлітки відчувають труднощі у встановленні конструктивних контактів, не завжди здатні враховувати позицію іншого, адекватно реагувати на зауваження чи врегульовувати суперечності. Доцільно вважати, що обмежені можливості контролю власних емоцій і дій зумовлюють імпульсивні реакції та нестійкість поведінки в складних ситуаціях. У таких умовах навіть незначні зовнішні впливи можуть провокувати загострення конфліктів або уникнення активної взаємодії.

Важливим є також розуміння зв'язку між рівнем соціальної адаптації та характером ризикованих проявів. Загальновідомо, що підлітки, які мають труднощі у пристосуванні до вимог освітнього середовища, частіше демонструють порушення поведінкових норм або, навпаки, уникають включення в колективну діяльність. Погоджуємось з думкою Т. Лях та інших дослідників (Лях, Спірін, Жуков, 2023), що недостатня включеність у систему міжособистісних відносин знижує можливості засвоєння соціально прийнятних моделей поведінки і посилює ймовірність формування небажаних стратегій.

Не менш значущим є вплив організації освітнього процесу та характеру шкільного клімату. Чіткість вимог, стиль педагогічної взаємодії, наявність підтримувального середовища визначають, яким чином підліток відреагує на труднощі та будуватиме свою поведінку. Вважаємо, що формальне ставлення до виховної роботи, відсутність послідовності у вимогах або ігнорування індивідуальних особливостей можуть посилювати прояви соціальних ризиків. Натомість доброзичлива атмосфера, орієнтація на співпрацю та залучення учнів до активної діяльності створюють умови для їх зниження.

Як зазначають науковці, освітнє середовище здатне виконувати подвійне функціональне навантаження: з одного боку, воно може підсилювати негативні тенденції, з іншого – виступати ресурсом підтримки та розвитку. Відтак, саме від характеру організації взаємодії в закладі освіти залежить, чи набуватимуть соціальні ризики подальшого поширення, чи, навпаки, будуть поступово нівелюватися в процесі цілеспрямованої профілактичної роботи.

Взагалі, у соціально-педагогічному контексті профілактика розглядається як цілеспрямована діяльність, спрямована на запобігання виникненню небажаних форм поведінки та зниження ймовірності їх поширення. Її сутність полягає у своєчасному виявленні факторів ризику, створенні умов для гармонійного розвитку особистості та формуванні соціально прийнятних способів взаємодії. Очевидно, що профілактична діяльність передбачає як реагування на вже наявні проблеми, так і попереджувальний вплив, орієнтований на усунення передумов їх виникнення.

У структурі профілактичної роботи виокремлюють кілька рівнів, що відрізняються за змістом і спрямованістю. Первинний рівень передбачає роботу з усіма підлітками та спрямований на формування позитивних моделей поведінки, розвиток соціальних навичок, підвищення обізнаності щодо можливих ризиків. Вторинний рівень орієнтований на групи, які вже демонструють окремі ознаки труднощів адаптації або схильність до небажаних проявів. У цьому випадку увага зосереджується на корекції поведінкових стратегій та підтримці у складних ситуаціях. Третинний рівень стосується підлітків із вираженими проблемами, де необхідна індивідуалізована допомога, спрямована на подолання стійких порушень і відновлення соціального функціонування. Зауважимо, що такий традиційний поділ профілактики на первинну, вторинну та третинну бере початок у працях H. Leavell та E. Clark і набув подальшого розвитку у дослідженнях G. Caplan. У вітчизняній науці ці положення

знайшли відображення у працях А. Капської, О. Безпалько, Р. Вайноли. В їх роботах розкрито зміст і напрями профілактичної діяльності в соціально-педагогічній сфері. За свідченнями цих науковців, ефективність профілактики значною мірою залежить від узгодженості цих рівнів та їх послідовної реалізації (Капська, Безпалько, Вайнола, 2002).

Організація профілактичної діяльності ґрунтується на низці принципів, які визначають її зміст і характер. Системність передбачає цілісність роботи та взаємозв'язок усіх її компонентів. Превентивна спрямованість орієнтує на попередження негативних проявів, а адресність вимагає врахування індивідуальних особливостей підлітків і специфіки ситуації їх розвитку. Наступність визначає узгодженість дій різних учасників освітнього процесу на різних етапах роботи. Вважаємо, що дотримання цих положень підвищує результативність профілактичної діяльності.

Реалізація профілактичної роботи в закладах освіти передбачає участь різних фахівців, діяльність яких має узгоджений характер. Соціальний педагог здійснює виявлення факторів ризику, організовує взаємодію з родиною та координує профілактичні заходи. Практичний психолог забезпечує діагностику індивідуальних особливостей, надає допомогу у розвитку саморегуляції підлітка та подоланні емоційних труднощів. Класний керівник безпосередньо працює з учнівським колективом, створює умови для формування позитивного мікроклімату. Відповідно, узгодженість дій цих фахівців визначає цілісність впливу на підлітка. Аналіз дозволяє стверджувати, що профілактична діяльність має інтегруватися у повсякденне життя закладу освіти, бути складовою освітнього процесу та виховної роботи. Її результативність зростає за умови систематичності, послідовності та включення підлітків у різні види діяльності. Це сприятиме формуванню конструктивних моделей поведінки.

Спробуємо конкретизувати способи організації соціально-педагогічної профілактики. У цьому контексті доцільно розглянути сутність і структуру соціально-педагогічних технологій, які забезпечують впорядкованість і результативність відповідної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

У наукових джерелах поняття «соціально-педагогічна технологія» трактується як цілісна система дій, спрямованих на досягнення визначеного результату у процесі взаємодії з підлітками. Як зазначає Р. Вайнола, її відмінною рисою є чітка послідовність кроків, орієнтація на прогнозований результат і можливість відтворення в подібних умовах. На думку автора, така організація діяльності дозволяє уникнути випадковості у виборі форм і методів роботи та забезпечує логічний зв'язок між етапами профілактичного впливу (Вайнола, 2008).

Структура соціально-педагогічної технології охоплює взаємопов'язані компоненти, кожен із яких виконує окрему функцію. Діагностичний компонент передбачає виявлення індивідуальних особливостей підлітків, визначення факторів ризику та аналіз умов їхнього розвитку. На цьому етапі здійснюється збір інформації, яка слугує основою для подальшого планування. Проєктувальний компонент пов'язаний із визначенням цілей, завдань і змісту профілактичної роботи. Окрім того, на цьому етапі відбувається добір адекватних форм і засобів впливу. Діяльнісний компонент реалізується через організацію різних видів активності підлітків, спрямованих на формування конструктивних моделей поведінки та розвиток соціальних навичок. Рефлексивно-оцінювальний компонент дає аналіз отриманих результатів, оцінювання ефективності проведеної роботи та внесення необхідних змін у подальшу діяльність. Взаємозв'язок цих складових визначає цілісність технології.

Реалізація соціально-педагогічної технології відбувається поетапно. На початковому етапі здійснюється діагностика та визначення проблемного поля. Далі відбувається планування роботи з урахуванням отриманих даних і конкретних умов освітнього середовища. Наступний етап передбачає безпосередню організацію профілактичної діяльності, що включає різні форми взаємодії з підлітками. Завершальним є етап оцінювання результатів, під час якого аналізується динаміка змін і визначаються подальші напрями роботи. Ми

поділяємо загальноприйняту в науці думку, що послідовність цих етапів сприяють логічності і цілісності профілактичного процесу.

Використання технологічного підходу дозволяє відмежувати його від традиційних форм роботи, які часто мають епізодичний характер і не завжди пов'язані між собою. На відміну від них, соціально-педагогічні технології передбачають чітке планування, узгодженість дій та орієнтацію на конкретний результат. Вони забезпечують можливість відстеження змін і корекції діяльності відповідно до отриманих даних. Відтак, технологічність сприяє підвищенню керованості профілактичної роботи та дозволяє досягати більш стійких результатів у формуванні поведінкових моделей підлітків.

У межах освітнього середовища такі технології набувають практичного змісту через систему взаємопов'язаних форм і способів організації роботи. Одним із провідних напрямів є технології формування соціальних навичок, що забезпечують розвиток здатності до ефективної взаємодії. Йдеться про оволодіння прийомами конструктивного спілкування, умінням домовлятися, враховувати позицію іншого, регулювати власну поведінку у конфліктних ситуаціях. Як зазначають науковці, систематичне включення підлітків у ситуації співпраці сприяє поступовому засвоєнню прийнятних моделей поведінки (Свінцова, 2019). Вважаємо, що саме ці вміння створюють основу для зниження ризикованих проявів у шкільному середовищі.

Важливе місце посідають технології розвитку саморегуляції та відповідального ставлення до власних дій. Їх зміст пов'язаний із формуванням уміння усвідомлювати наслідки поведінки, планувати власні дії, контролювати власні емоційні реакції. За свідченнями О. Аркатової та ін., робота у цьому напрямі передбачає поступове ускладнення завдань і включення підлітків у діяльність, що потребує самостійного прийняття рішень (Аркатова, Єльчанінова, Постельник, 2019). Доцільно вважати, що розвиток здатності до самоконтролю знижуватиме ймовірність деструктивних форм поведінки.

Окрему групу становлять технології групової роботи, які реалізуються через тренінгові заняття, обговорення, роботу в парах і малих групах. Такі форми дозволяють створити умови для активної участі кожного учасника, обміну досвідом і відпрацювання соціальних ролей. Як підкреслюють дослідники, саме групова взаємодія сприяє формуванню навичок співробітництва та відповідальності за спільний результат. Короткі обговорення, рольові вправи, аналіз ситуацій забезпечують включеність і підтримують інтерес до діяльності (Окушко та ін., 2015).

Технології соціально-педагогічного супроводу спрямовані на індивідуалізацію роботи з підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах. Вони передбачають систематичне спостереження, консультування, взаємодію з батьками та педагогами. На думку І. Мамчур, супровід дозволяє своєчасно виявляти зміни у поведінці та коригувати напрям роботи з урахуванням конкретної ситуації. У цьому випадку особлива увага приділяється узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу (Мамчур, 2023).

Суттєвого значення набуває також використання інтерактивних і цифрових інструментів у профілактичній діяльності. Йдеться про онлайн-платформи, освітні сервіси, інтерактивні вправи, що сприяють залученню підлітків до активної участі. Такі засоби дозволяють моделювати життєві ситуації, організовувати обговорення та забезпечувати зворотний зв'язок, а поєднання традиційних і цифрових форматів підвищує ефективність роботи та робить її більш доступною для сучасних підлітків. Зазначимо, що за результатами сучасних досліджень (Jarman et al., 2024), поведінка підлітків у цифровому середовищі значною мірою визначається їхніми мотиваціями, рівнем медіаграмотності та особливостями сприйняття соціальних норм, що необхідно враховувати у процесі формування саморегуляції. Також дослідники відзначають потужний потенціал цифрових технологій для соціалізації підлітків (Galin & Petrov, 2025). Окрім того, інтеграція різних технологій, в тому числі, і цифрових, у межах єдиної системи сприяє досягненню

більш стійких результатів. Поєднання індивідуальних і групових форм, використання різних засобів взаємодії забезпечує комплексний вплив на поведінку підлітків і створює умови для їх успішної соціалізації (Senekal et al., 2023).

Розгляд технологій профілактики зумовлює логічний перехід до визначення умов, за яких їх застосування у закладах загальної середньої освіти є результативним. Ефективність такої діяльності залежить не стільки від окремих форм роботи, скільки від цілісної організації освітнього середовища. Однією з ключових передумов є створення безпечного освітнього середовища. В першу чергу, йдеться про формування атмосфери психологічного комфорту, довіри та прийняття, в якій підліток не відчуватиме загрози чи тиску. Саме характер міжособистісних відносин у закладі освіти визначає готовність підлітків до відкритої взаємодії та участі у спільній діяльності. У такому середовищі зменшується напруження, що, своєю чергою, впливає на зниження ризикованих проявів.

Не менш важливою є узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Спільні дії всіх учасників освітнього процесу забезпечують єдність підходів до виховання та підтримки підлітків. Відсутність координації призводить до фрагментарності впливів і знижує їх ефективність (Богів & Когуч, 2024). На нашу думку, саме узгодженість дій створює підґрунтя для системної профілактичної роботи.

Окремої уваги потребує врахування індивідуальних особливостей підлітків. Рівень розвитку, досвід соціальної взаємодії, емоційний стан і життєві обставини визначають характер їхньої поведінки та потребу в підтримці. Вважаємо, що орієнтація на особистісні характеристики дозволяє добирати адекватні форми роботи та сприяє більш точному спрямуванню профілактичних заходів.

Окрім того, важливою умовою є підготовленість фахівців до використання технологічного підходу. Перш за все, володіння методами діагностики, уміння планувати діяльність, організовувати взаємодію та здійснювати оцінювання результатів, адже недостатній рівень підготовки знижує якість реалізації навіть добре розроблених технологій. Саме професійна готовність визначає результативність профілактичної діяльності в цілому.

Значущою умовою також виступає інтеграція профілактичної діяльності в освітній процес. Її доцільно розглядати як складову повсякденної роботи закладу, що реалізується під час навчальних занять, позаурочної діяльності та спільних заходів всіх учасників освітнього процесу. Такий підхід дозволяє забезпечити постійність впливу та створює умови для закріплення конструктивних моделей поведінки. На нашу думку, системне включення профілактичної роботи у структуру освітнього процесу сприятиме досягненню стійких результатів.

Отже, узагальнимо ключові положення щодо використання соціально-педагогічних технологій у профілактиці соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти. Маємо підстави трактувати такі технології як впорядковану систему дій, що здійснюють цілеспрямований вплив на поведінкові прояви підлітків і умови їхньої соціальної взаємодії. Отримані теоретичні положення свідчать про доцільність поєднання різних напрямів роботи, а саме – розвитку соціальних умінь, формування здатності до саморегуляції, організації групової взаємодії та індивідуального супроводу. Як зазначають науковці, результативність профілактичної діяльності зростає за умови комплексного використання взаємодоповнювальних форм і засобів (Коломієць & Демиденко, 2023). Вважаємо, що узгодженість таких компонентів дозволяє забезпечити цілісність впливу.

Систематизація підходів до організації профілактичної роботи дало змогу визначити її основні орієнтири – послідовність дій, опора на результати діагностики, урахування особистісних характеристик підлітків і залучення різних учасників освітнього процесу. Вбачаємо, що саме така організація діяльності сприяє підвищенню її ефективності та дозволяє досягати більш стабільних змін у поведінці підлітків.

Висновки. Таким чином, соціальні ризики підліткового віку мають багатофакторний

характер і проявляються у поведінковій, комунікативній, емоційно-вольовій та інформаційній площинах. Їх формування зумовлюється впливом найближчого соціального оточення, особливостями освітнього середовища та активним включенням підлітків у цифровий простір. Вважаємо, що саме поєднання цих чинників визначає специфіку сучасних ризикованих проявів.

Профілактична діяльність у закладах освіти потребує системної організації, що передбачає поетапність, цілеспрямованість і узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу. Поділ профілактики на первинну, вторинну та третинну дозволяє диференціювати зміст роботи залежно від рівня прояву проблем і своєчасно реагувати на зміни у поведінці підлітків. Соціально-педагогічні технології забезпечують упорядкованість профілактичної діяльності завдяки чітко визначеній структурі та логіці реалізації. Їх застосування ґрунтується на взаємозв'язку діагностичного, проєктувального, діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів, і це дозволяє здійснювати цілеспрямований вплив і коригувати процес роботи відповідно до отриманих результатів. Ефективність профілактичної роботи підвищується за умови поєднання різних технологій, спрямованих на розвиток соціальних умінь, формування здатності до саморегуляції, організацію групової взаємодії та індивідуальний супровід підлітків. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити більш стійкі зміни у поведінці та сприяє успішній соціалізації.

Важливими умовами результативного застосування соціально-педагогічних технологій є створення безпечного освітнього середовища, узгоджена взаємодія педагогів, психологів, адміністрації та батьків, урахування індивідуальних особливостей підлітків і належний рівень професійної підготовленості фахівців. Інтеграція профілактичної діяльності в освітній процес забезпечує її системність і безперервність. Застосування соціально-педагогічних технологій сприяє впорядкуванню профілактичної роботи та підвищує її ефективність відповідно до сучасних соціокультурних умов.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і апробацією конкретних соціально-педагогічних технологій профілактики соціальних ризиків підлітків з урахуванням умов цифрового освітнього середовища. Доцільним є емпіричне вивчення їх ефективності в закладах загальної середньої освіти, а також уточнення критеріїв і показників оцінювання результатів профілактичної діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

2. Вольнова Л. М. Зміст і напрями соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2012. № 3-4. С. 60–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/srutip_2012_3-4_7

3. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання / заг. ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2002. 164 с.

4. Рибалка В. В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і особистості громадянина : посібник. Київ :ТАЛКОМ, 2018. 226 с. URL: https://surl.lu/jvsytn

5. Коломієць О. Г., Демиденко Т. М. Соціальна профілактика залежності підлітків від мережевих ігор. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (52). С. 72–77. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.72-77

6. Лях Т., Спірін А., Жуков В. Соціальна профілактика ризикованої поведінки підлітків. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 1. С. 64–72. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.9

7. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні : монографія / Т. К. Окушко, Ж. В. Петрочко, Н. В. Чиченко та ін.; за наук. ред. Т. К. Окушко. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 318 с.

8. Аркатова О. С., Єльчанінова Т. М., Постельник М. В. Становлення самосвідомості й соціальної адаптації як чинників, які зумовлюють життєві стратегії підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. № 1. С. 83–88. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-13

9. Богів Є., Когуч М. Соціалізація підлітків та вплив на цей процес реалій сьогодення. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 12(40). С. 438–449. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-438-449

10. Свінцова П. О. Соціально-педагогічна робота з підлітками, схильними до правопорушень, у закладах середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 229–234. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28505

11. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.

12. Мамчур І. В. Соціально-психологічний супровід дітей із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 39–44. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-1-5

13. Jarman H. K., McLean S. A., Marques M. D., Slater A., Paxton S. J., Fuller-Tyszkiewicz M. Understanding what drives adolescent social media behaviours: informing approaches for interventions. *Body Image.* 2024. Vol. 51. Art. no. 101793. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101793

14. Galin K. O., Petrov V. E. Digital technologies as a safe environment for adolescent socialization. *Extreme Psychology and Personal Safety.* 2025. Vol. 2, No. 4. P. 102–118. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2025020407

15. Senekal J. S., Groenewald G. R., Wolfaardt L., Jansen C., Williams K. Social media and adolescent psychosocial development: a systematic review. *South African Journal of Psychology*. 2023. Vol. 53, No. 2. P. 157–171. DOI: https://doi.org/10.1177/00812463221119302

References

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv–Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].

2. Volnova, L. M. (2012). Zmist i napriamy sotsialno-pedahohichnoi profilaktyky deviantnykh proiaviv u povedintsi vazhkovykhovuvanykh pidlitkiv [Content and directions of socio-pedagogical prevention of deviant behavior in difficult adolescents]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka – Social Work in Ukraine: Theory and Practice, (3–4),* 60–70. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/srutip_2012_3-4_7 [in Ukrainian].

3. Kapska, A. Y., Bezpalko, O. V., & Vainola, R. Kh. (2002). Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoi roboty [Actual problems of socio-pedagogical work]. Kyiv: DTsSSM [in Ukrainian].

4. Rybalka, V. V. (2018). Sotsialno-pedahohichne i psykholohichne zabezpechennia rozvytku diievoho hromadianskoho suspilstva i osobystosti hromadianyna [Socio-pedagogical and psychological support of civil society and personality development]. Kyiv: TALKOM. Retrieved from https://surl.lu/jvsytn [in Ukrainian].

5. Kolomiiets, O. H., & Demydenko, T. M. (2023). Sotsialna profilaktyka zalezhnosti pidlitkiv vid merezhevykh ihor [Social prevention of adolescents' dependence on online games]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1*(52), 72–77. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.72-77 [in Ukrainian].

6. Liakh, T., Spirin, A., & Zhukov, V. (2023). Sotsialna profilaktyka ryzykovanoi povedinky pidlitkiv [Social prevention of adolescents' risk behavior]. *Vvichlyvist. Humanitas, (1),* 64–72. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.9 [in Ukrainian].

7. Okushko, T. K., Petrochko, Zh. V., Chychenko, N. V., et al. (2015). Formuvannia sotsialnoi initsiatyvnosti pidlitkiv u dytiachomu obiednanni [Formation of adolescents' social initiative in children's associations]. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

8. Arkatova, O. S., Yelchaninova, T. M., & Postelnyk, M. V. (2019). Stanovlennia samosvidomosti y sotsialnoi adaptatsii yak chynnykiv, yaki zumovliuiut zhyttievi stratehii pidlitkiv [Development of self-awareness and social adaptation as factors determining adolescents' life strategies]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University, (1),* 83–88. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-13 [in Ukrainian].

9. Bohiv, Ye., & Kohuch, M. (2024). Sotsializatsiia pidlitkiv ta vplyv na tsei protses realii sohodennia [Adolescent socialization and the impact of modern realities]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today, 12*(40), 438–449. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-438-449 [in Ukrainian].

10. Svintsova, P. O. (2019). Sotsialno-pedahohichna robota z pidlitkamy, skhylnymy do pravoporushen, u zakladakh serednoi osvity [Socio-pedagogical work with adolescents prone to offenses in secondary education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of the National Pedagogical University*

named after M. P. Drahomanova. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects, (71), 229–234. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.53 [in Ukrainian].

11. Vainola, R. Kh. (2008). Tekhnolohizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty: teoriia ta praktyka [Technologization of socio-pedagogical work: theory and practice]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

12. Mamchur, I. V. (2023). Sotsialno-psykholohichnyi suprovid ditei iz simei, yaki opynylysia u skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Socio-psychological support of children from families in difficult life circumstances]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia – Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia, (1),* 39–44. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-1-5 [in Ukrainian].

13. Jarman, H. K., McLean, S. A., Marques, M. D., Slater, A., Paxton, S. J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2024). Understanding what drives adolescent social media behaviours: informing approaches for interventions. *Body Image, (51),* 101793. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101793

14. Galin, K. O., & Petrov, V. E. (2025). Digital technologies as a safe environment for adolescent socialization. *Extreme Psychology and Personal Safety, 2*(4), 102–118. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2025020407

15. Senekal, J. S., Groenewald, G. R., Wolfaardt, L., Jansen, C., & Williams, K. (2023). Social media and adolescent psychosocial development: a systematic review. *South African Journal of Psychology, 53*(2), 157–171. DOI: https://doi.org/10.1177/00812463221119302

Мацкевіч Ю. Р. Соціально-педагогічні технології профілактики соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти

У статті обґрунтовано сутність соціально-педагогічних технологій профілактики соціальних ризиків підлітків у закладах загальної середньої освіти. Визначено актуальність проблеми в умовах соціальних трансформацій, воєнного стану та діджиталізації, що посилюють прояви ризикованої поведінки, ускладнюють процес соціалізації та адаптації підлітків. Розкрито зміст поняття «соціальні ризики» та окреслено їх основні прояви у поведінковій, комунікативній, емоційно-вольовій та інформаційній сферах. Проаналізовано вплив сімейного, освітнього, цифрового середовищ та однолітків на формування ризикованих моделей поведінки. Уточнено підходи до організації профілактичної діяльності, зокрема розглянуто її рівні (первинний, вторинний, третинний), принципи та міждисциплінарний характер взаємодії фахівців. Окрему увагу приділено змісту та структурі соціально-педагогічних технологій, які розглядаються як цілісна система послідовних дій, спрямованих на досягнення прогнозованого результату. Визначено їх основні компоненти: діагностичний, проєктувальний, діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний. Охарактеризовано етапи реалізації технологій та обґрунтовано їх відмінність від традиційних форм роботи завдяки чіткій логіці, керованості та можливості корекції. Систематизовано основні групи технологій профілактики, зокрема технології формування соціальних навичок, розвитку саморегуляції, організації групової роботи та соціально-педагогічного супроводу. Показано значення інтерактивних і цифрових інструментів у профілактичній діяльності. Визначено умови ефективного застосування соціально-педагогічних технологій, серед яких – створення безпечного освітнього середовища, узгоджена взаємодія учасників освітнього процесу, урахування індивідуальних особливостей підлітків, професійна підготовленість фахівців та інтеграція профілактичної роботи в освітній процес. Доведено, що технологічний підхід забезпечує послідовність, цілісність і результативність профілактичної діяльності.

Ключові слова: соціальні ризики, підлітки, профілактика, соціально-педагогічні технології, соціалізація, саморегуляція, заклади освіти.

Matskevich Yu. R. Socio-pedagogical technologies for preventing social risks among adolescents in secondary education

The article substantiates the essence of socio-pedagogical technologies for preventing social risks among adolescents in general secondary education institutions. The relevance of the issue is determined by social transformations, wartime conditions, and digitalization, which intensify manifestations of risky behavior and complicate adolescents' socialization and adaptation. The concept of "social risks" is clarified, and their main manifestations in behavioral, communicative, emotional-volitional, and informational domains are outlined.

The influence of family, educational, and digital environments, as well as peer interaction, on the formation of risky behavioral patterns is analyzed. Approaches to organizing preventive activities are specified, including their levels (primary, secondary, tertiary), principles, and the interdisciplinary nature of professional interaction. Particular attention is paid to the content and structure of socio-pedagogical technologies, which are considered as a holistic system of sequential actions aimed at achieving a predictable result. Their main components are identified: diagnostic,

design, activity-based, and reflective-evaluative. The stages of technology implementation are characterized, and their difference from traditional forms of work is substantiated through their structured logic, manageability, and possibility of adjustment. The main groups of preventive technologies are systematized, including technologies for developing social skills, self-regulation, group work, and socio-pedagogical support. The role of interactive and digital tools in preventive activities is highlighted. The conditions for the effective application of socio-pedagogical technologies are determined, including the creation of a safe educational environment, coordinated interaction of educational process participants, consideration of individual characteristics of adolescents, professional readiness of specialists, and integration of preventive activities into the educational process. It is proved that the technological approach ensures consistency, integrity, and effectiveness of preventive work.

Key words: social risks, adolescents, prevention, socio-pedagogical technologies, socialization, self-regulation, educational institutions.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 10.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 37.013.42:364.4-054.73
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-82-90

Демчишин Віктор Васильович,
аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна.
pracsoc25@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-9601-4715

МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Тривале внутрішнє переміщення перетворилося для України з надзвичайної ситуації на сталу соціальну умову, у якій живуть мільйони людей і працюють сотні територіальних громад. Правовий статус переміщеної особи, закріплений спеціальним законом (Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, 2014), визначає межі гарантованої державою допомоги, проте не описує змісту тієї роботи, яку виконують соціальні педагоги та соціальні працівники в громаді щодня. Виплата допомоги на проживання (Деякі питання виплати допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам, 2022) і перелік соціальних послуг (Про соціальні послуги, 2019) окреслюють ресурсний контур підтримки, тоді як педагогічний вимір супроводу – відновлення суб'єктності людини, її здатності планувати власне життя, входити в нові спільноти та навчатися – залишається слабко унормованим.

Практична суперечність полягає в тому, що інституційна логіка допомоги орієнтована на подолання дефіциту, а завдання соціально-педагогічного супроводу – на розвиток. Перша вимірює результат кількістю наданих послуг, друга – зміною соціальної ситуації людини. Розведення цих логік має не термінологічне, а організаційне значення: воно визначає, які саме компетентності потрібні фахівцеві, за якими показниками оцінюють його роботу та чого має навчати заклад вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявний доробок групується за кількома лініями. Правова та організаційна лінія описує механізми захисту прав переміщених осіб і повноваження суб'єктів їх забезпечення (Бєлов, Бєлова, 2023), змістову характеристику прав переміщених осіб і приймаючих територій (Галіахметов, 2022), а також роль органів місцевого самоврядування як безпосереднього організатора допомоги (Селіхов, 2024). Наведені праці окреслюють інституційну рамку, у якій діє фахівець, проте не описують технології його роботи.

Друга лінія стосується психосоціальних наслідків переміщення. Клініко-психологічні дослідження фіксують підвищений ризик виникнення психічних розладів у переміщених осіб і виокремлюють чинники, що його посилюють (Марута та ін., 2020, с. 25). Соціологічний аналіз засвідчує виражену фемінізацію внутрішнього переміщення, за якої жінки становлять більшість переміщеного дорослого населення й водночас несуть основне навантаження догляду (Москаленко, 2025). Наведені результати обґрунтовують потребу диференціювати супровід за статтю, віком і структурою домогосподарства.

Третя лінія розглядає громаду як середовище інтеграції. Дослідження міжгрупових розколів в об'єднаних територіальних громадах показало, що приплив нових мешканців здатний послаблювати соціальну згуртованість, якщо не супроводжується спеціальною роботою з приймаючою спільнотою (Дейнеко, 2020, с. 62). Систематизацію теорій, моделей і методів соціальної роботи в громаді подано в монографічному дослідженні, відрефлексованому у фаховій рецензії (Омельченко, 2020).

Четверта лінія охоплює технології соціально-педагогічного супроводу. Класичне для вітчизняної традиції розуміння супроводу як тривалої взаємодії з родиною в кризі обґрунтовано в працях із соціальної педагогіки (Олексюк, 2014); воєнний контекст актуалізував педагогічний супровід дітей у закладах освіти (Донченко, 2026). Соціокультурний вимір адаптації мігрантів і роль комеморативних практик у їхній соціалізації розкрито окремо (Білик, Брагіна, 2019), а експресивно-наративні практики описано як ресурс психологічної стабілізації (Силкін, Рижиков, 2026). Досвід перенесення зарубіжних технологій соціальної роботи в українську практику узагальнено на прикладі роботи з ветеранами (Шапошникова, Катрич, 2024).

П'ята лінія – професійна підготовка фахівця. Досліджено особливості підготовки соціальних працівників до захисту прав молоді (Співак, 2018), формування соціально-реабілітаційної компетентності (Олійник, 2020), роль менторства у професійному становленні (Сидорук, 2019) та підготовку до роботи з окремими категоріями клієнтів (Романова, Васильєва, 2021).

Невирішеною частиною загальної проблеми залишається відсутність узгодження між двома масивами знання: моделі супроводу переміщених осіб описано переважно поза контекстом професійної освіти, а компетентності фахівця – поза прив'язкою до конкретної моделі супроводу. Унаслідок цього зміст підготовки формується без чіткої відповіді на питання, до якої саме моделі роботи готують випускника.

Мета статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделей соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у територіальній громаді та у визначенні компетентностей фахівця, яких потребує кожна з них. Досягнення мети передбачає розмежування суміжних понять супроводу, виокремлення рівнів супроводу, порівняння моделей за критеріями суб'єктності клієнта й показників результату, а також окреслення наслідків для змісту професійної підготовки.

Методологія та методи дослідження. Дослідження виконано в межах теоретико-оглядової стратегії. Методологічною основою слугували системний підхід, що дозволяє розглядати супровід як цілісність із взаємозалежними рівнями; діяльнісний підхід, який фіксує зміну позиції людини від отримувача допомоги до суб'єкта власного життєвого проєкту; компетентнісний підхід, у межах якого результат професійної підготовки описується через здатності фахівця.

Використано такі методи: аналіз і синтез – для виокремлення складників супроводу та їх поєднання в модель; порівняння – для зіставлення моделей за визначеними критеріями; систематизація й класифікація – для впорядкування рівнів і компетентностей; контент-аналіз нормативно-правових актів – для встановлення меж унормованої допомоги; структурно-функціональне моделювання – для опису зв'язків між рівнями супроводу та функціями фахівця; узагальнення – для формулювання висновків.

Добір джерел здійснено за такими критеріями: тематична відповідність супроводу переміщених осіб, соціальній роботі в громаді або професійній підготовці фахівців соціальної сфери; наявність у виданнях, включених до переліку фахових або міжнародних наукометричних баз; хронологічні межі – переважно 2019–2026 роки, за винятком праць, що мають значення для понятійного апарату; мова публікації – українська або англійська. Одиницею аналізу слугувало теоретичне положення, придатне для віднесення до одного з рівнів або до однієї з моделей супроводу. Показниками, які фіксували порівняння моделей, були: провідна мета втручання, позиція клієнта, домінантний

метод роботи, критерій результативності та типовий ризик застосування.

Виклад основного матеріалу. Понятєве поле супроводу переміщених осіб утворюють три терміни, які в практиці часто вживають як синоніми, хоча вони позначають різні за змістом типи діяльності. Соціальна підтримка описує ресурс, доступний людині з боку оточення; соціальний супровід є унормованою послугою з визначеною тривалістю та переліком дій; соціально-педагогічний супровід охоплює цілеспрямовану взаємодію, що має розвивальний характер і завершується зміною позиції людини, а не задоволенням окремої потреби. Розмежування наведених понять подано в таблиці 1.

Наведене розмежування має практичний наслідок. Оцінювання роботи фахівця за показниками другого стовпця вимірює обсяг наданої допомоги, тоді як мета соціально-педагогічного супроводу фіксується показниками четвертого. Підміна одного іншим створює ситуацію, за якої формально успішна робота не змінює становища людини.

Супровід реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях, кожен з яких має власні завдання й методи. Індивідуальний рівень працює з конкретною людиною або родиною, груповий – із спільнотами переміщених осіб, громадський – із приймаючою громадою як середовищем. Характеристику рівнів наведено в таблиці 2.

Практична цінність рівневого подання полягає в тому, що воно унеможливлює зведення супроводу до роботи з окремою людиною. Дослідження громад засвідчують, що прибуття значної кількості нових мешканців здатне загострювати міжгрупові поділи, а отже, робота лише з переміщеними особами без паралельної роботи з приймаючою спільнотою відтворює напругу, яку покликана знімати (Дейнеко, 2020).

Зіставлення підходів, наявних у практиці громад, дозволяє виокремити три моделі супроводу, які різняться не набором послуг, а уявленням про роль людини в процесі допомоги. Порівняння моделей подано в таблиці 3.

Таблиця 1

Розмежування понять супроводу внутрішньо переміщених осіб

Ознака	Соціальна підтримка	Соціальний супровід	Соціально-педагогічний супровід
Природа явища	Ресурс оточення, що сприймається людиною	Соціальна послуга з унормованим змістом	Педагогічно організована взаємодія
Суб'єкт	Родина, друзі, спільнота, волонтери	Фахівець із соціальної роботи, надавач послуг	Соціальний педагог, соціальний працівник, команда
Провідна мета	Пом'якшення наслідків кризи	Подолання складних життєвих обставин	Відновлення суб'єктності й соціальної компетентності
Часові межі	Не унормовані	Визначені договором про надання послуги	Визначені досягненням запланованої зміни
Показник результату	Сприйнята доступність допомоги	Кількість і якість наданих послуг	Зміна соціальної ситуації та самостійності особи

Джерело: складено автором на основі (Про соціальні послуги, 2019; Олексюк, 2014).

Таблиця 2

Рівні соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб

Рівень	Основне завдання	Провідні методи	Очікуваний результат
Індивідуальний	Відновлення здатності планувати життя та ухвалювати рішення	Оцінювання потреб, кейс-менеджмент, консультування, супровід у навчанні	Індивідуальний план, реалізований самою особою
Груповий	Відновлення належності до спільноти й взаємної підтримки	Групи взаємодопомоги, тренінги соціальних навичок, експресивно-наративні практики	Стійкі горизонтальні зв'язки між учасниками
Громадський	Формування приймаючого середовища й спільних просторів взаємодії	Фасилітація, медіація, спільні проєкти, комеморативні та культурні практики	Зниження міжгрупової напруги, спільні ініціативи

Джерело: складено автором на основі (Дейнеко, 2020; Білик, Брагіна, 2019; Силкін, Рижиков, 2026).

Таблиця 3

Порівняння моделей соціально-педагогічного супроводу

Критерій	Дефіцитарна (кризова)	Адаптаційна	Інтеграційно-партнерська
Провідна мета	Задоволення базових потреб	Пристосування особи до нових умов	Спільна зміна особи та середовища
Позиція особи	Отримувач допомоги	Учасник запропонованих заходів	Співавтор рішень і носій ресурсу
Домінантний метод	Розподіл матеріальної допомоги, інформування	Навчання, консультування, супровід працевлаштування	Спільні проєкти, самоорганізація, менторство
Критерій результату	Обсяг наданої допомоги	Опанування навичок і зайнятість	Участь у житті громади, взаємна відповідальність
Типовий ризик	Формування залежності від допомоги	Асиміляційний тиск, знецінення досвіду	Висока ресурсомісткість, потреба тривалого часу

Джерело: складено автором на основі (Омельченко, 2020; Шапошникова, Катрич, 2024).

Моделі не є взаємовиключними: у реальній практиці вони утворюють послідовність, у якій кризова робота передує адаптаційній, а та створює передумови для партнерства. Проблемою є не використання дефіцитарної моделі як такої, а її консервація, коли допомога триває роками без переходу до наступного етапу. Профілактикою наведеного ризику слугує планування супроводу з початково визначеною точкою перегляду плану та критеріями завершення роботи.

Кожна модель висуває власні вимоги до фахівця. Дефіцитарна потребує передусім правової та організаційної обізнаності, адже помилка в оформленні статусу або виплат безпосередньо позначається на добробуті родини (Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, 2014). Адаптаційна спирається на педагогічний інструментарій: діагностику потреб, навчання дорослих, супровід у здобутті освіти й працевлаштуванні, що узгоджується з описаною в літературі соціально-реабілітаційною компетентністю (Олійник, 2020, с. 246). Інтеграційно-партнерська модель вимагає здатності працювати із середовищем – фасилітувати спільні ініціативи, вести переговори, розв'язувати конфлікти, залучати ресурси громади (Селіхов, 2024).

Узагальнення дозволяє окреслити такий склад професійних компетентностей фахівця соціально-педагогічного супроводу переміщених осіб:

– правова компетентність – знання гарантій, порядку набуття статусу та переліку послуг, уміння супроводжувати людину в адміністративних процедурах;

– діагностико-оцінювальна – володіння процедурою оцінювання потреб, здатність відрізняти першочергову потребу від відкладеної та фіксувати динаміку;

– компетентність кейс-менеджменту – планування супроводу, координація надавачів послуг, ведення випадку та вчасне його закриття;

– травмочутлива – розуміння наслідків травматичного досвіду, уникання повторної травматизації, розпізнавання ознак, що потребують скерування до фахівця з психічного здоров'я (Марута та ін., 2020);

– культурно чутлива та ґендерно чутлива – урахування регіонального досвіду, структури домогосподарства й навантаження догляду (Москаленко, 2025);

– комунікативно-медіаційна – фасилітація груп, ведення переговорів, посередництво між переміщеними особами та приймаючою спільнотою;

– проєктна – розроблення й супровід спільних ініціатив, залучення ресурсів громади та партнерів;

– компетентність професійного самозбереження – розпізнавання ознак вигорання, участь у супервізії, дотримання професійних меж.

Наведений склад узгоджується з висновками досліджень професійної підготовки, які пов'язують якість роботи фахівця з поєднанням правового, психологічного та педагогічного складників (Співак, 2018). Водночас формування компетентностей третьої моделі потребує форм навчання, відмінних від традиційних: практики в громаді, супервізії

та менторського супроводу студента досвідченим фахівцем, що доводить дослідження ролі менторства у професійному становленні (Сидорук, 2019, с. 285). Досвід підготовки до роботи з окремими категоріями клієнтів засвідчує продуктивність поєднання аудиторного навчання з тривалою практикою на базі установи (Романова, Васильєва, 2021).

Для змісту освітніх програм із соціальної роботи та соціальної педагогіки викладене означає три зміни. Перша – уведення наскрізної лінії роботи з переміщенням, яка проходить через дисципліни правового, психологічного та методичного циклів, а не зводиться до окремого спецкурсу. Друга – перенесення частини навчання в громаду, де студент супроводжує випадок під керівництвом ментора з реальним, а не навчальним планом дій. Третя – оцінювання результату підготовки за здатністю студента обґрунтувати вибір моделі супроводу для конкретної ситуації та передбачити ризики цього вибору.

Окремої уваги потребує робота закладів освіти, до яких приходять діти переміщених родин. Педагогічний супровід у закладі дошкільної та загальної середньої освіти утворює найближче до дитини середовище адаптації (Донченко, 2026), а узгодження дій педагогічного колективу та соціальної служби громади перетворює два паралельні процеси на єдиний маршрут супроводу родини. Наведене узгодження є передумовою переходу від дефіцитарної моделі до партнерської, оскільки саме через дитину родина найчастіше вперше долучається до життя приймаючої спільноти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розмежовано поняття соціальної підтримки, соціального супроводу та соціально-педагогічного супроводу за природою явища, суб'єктом, метою, часовими межами й показником результату, що дозволяє уникнути підміни розвивальних завдань обліком наданих послуг.

Обґрунтовано трирівневу структуру супроводу – індивідуальний, груповий і громадський рівні – та показано, що робота лише з переміщеними особами без паралельної роботи з приймаючою громадою відтворює міжгрупову напругу, на зняття якої вона спрямована.

Виокремлено три моделі супроводу: дефіцитарну, адаптаційну та інтеграційно-партнерську, які різняться позицією особи, домінантним методом, критерієм результату й типовим ризиком. Установлено, що ключовою практичною проблемою є консервація дефіцитарної моделі, профілактикою якої слугує планування супроводу з визначеними точками перегляду та критеріями завершення.

Визначено вісім компетентностей фахівця соціально-педагогічного супроводу переміщених осіб і показано їхню відповідність конкретним моделям, що дає підстави формувати зміст професійної підготовки не за переліком дисциплін, а за моделлю роботи, до якої готують випускника.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі на матеріалі практики територіальних громад, розробленням діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості визначених компетентностей та обґрунтуванням змісту наскрізної лінії роботи з переміщенням в освітніх програмах спеціальності «Соціальна робота».

Література

1. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18 (дата звернення: 25.08.2026).

2. Деякі питання виплати допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам : постанова Кабінету Міністрів України від 20.03.2022 № 332. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/332-2022-п (дата звернення: 25.08.2026).

3. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 (дата звернення: 25.08.2026).

4. Бєлов Д. М., Бєлова М. В. Правові та організаційні засади захисту прав біженців та внутрішньо переміщених осіб. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2023. Вип. 1. С. 47–52. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.01.7

5. Галіахметов І. А. Змістова характеристика прав внутрішньо переміщених осіб та хост-територій. *Аналітично-порівняльне правознавство.* 2022. Вип. 4. С. 63–68. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2022.04.11

6. Селіхов Д. Роль органів місцевого самоврядування України у забезпеченні прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: теоретико-правовий аналіз. *Економіка та право.* 2024. Вип. 3 (74). С. 76–84. DOI: https://doi.org/10.15407/econlaw.2024.03.076

7. Марута Н. О., Каленська Г. Ю., Федченко В. Ю., Панько Т. В., Марута О. С. Психологічні фактори ризику виникнення психічних розладів у внутрішньо переміщених осіб. *Львівський клінічний вісник.* 2020. Вип. 1 (29). С. 21–28. DOI: https://doi.org/10.25040/lkv2020.01.021

8. Москаленко О. Про фемінізацію внутрішнього переміщення під час війни в термінах підходу спроможності Амартія Сена. *Соціологічні студії.* 2025. Вип. 2 (27). С. 40–50. DOI: https://doi.org/10.17721/2306-3971-2025-02-21-21

9. Дейнеко О. Міжгрупові розколи в об'єднаних територіальних громадах: ризики послаблення соціальної згуртованості в децентралізованій Україні. *Соціологічні студії.* 2020. Вип. 2 (17). С. 55–65. DOI: https://doi.org/10.29038/2306-3971-2020-02-55-65

10. Омельченко С. Рецензія на наукову монографію Г. І. Слозанської «Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2020. Вип. 1. С. 186–189. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.20.1.26

11. Олексюк Н. С. Соціально-педагогічний супровід молодої сім'ї, яка перебуває у стані кризи. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 40. С. 302–308. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.v40i0.3008

12. Донченко О. Педагогічний супровід вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2026. Вип. 45(1). С. 51–57. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.457

13. Білик О. М., Брагіна Т. М. Комеморативні практики в процесі соціалізації освітніх мігрантів у соціокультурному просторі сучасної України. *Вісник Харківської державної академії культури.* 2019. Вип. 56. С. 19–28. DOI: https://doi.org/10.31516/2410-5333.056.02

14. Силкін Є., Рижиков В. Експресивно-наративні практики театральної імпровізації як ресурс психологічної стабілізації ветеранів війни. Збірник наукових праць *Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2026. Т. 44, Вип. 1. С. 184–203. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v44i1.1992

15. Шапошникова І. В., Катрич В. М. Світовий досвід технологій соціальної роботи з інвалідами збройних сил та перспективи його реалізації в Україні. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління.* 2024. Вип. 13. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-13-07-01

16. Співак Я. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді в країнах Європи. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2018. Вип. 30. С. 94–99. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.94100

17. Олійник І. В. До питання формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетентності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 1 (19). С. 244–251. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-29

18. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: педагогіка і психологія.* 2019. Вип. 2 (18). С. 283–289. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-36

19. Романова І., Васильєва М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до підтримки інтелектуальної активності літніх людей в умовах карантину. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2021. Вип. 2 (4). С. 15–20. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(4).2021.15-20

References

1. Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib: Zakon Ukrainy vid 20.10.2014 № 1706-VII [On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: Law of Ukraine dated October 20, 2014 No. 1706-VII]. (2014). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18 [in Ukrainian].

2. Deiaki pytannia vyplaty dopomohy na prozhyvannia vnutrishno peremishchenym osobam: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20.03.2022 № 332 [Some issues of payment of living allowance to internally displaced persons: resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 20, 2022 No. 332]. (2022). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/332-2022-п [in Ukrainian].

3. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. (2019). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 [in Ukrainian].

4. Byelov, D. M., & Bielova, M. V. (2023). Pravovi ta orhanizatsiini zasady zakhystu prav bizhentsiv ta vnutrishno peremishchenykh osib [Legal and organizational principles of protection of the rights of refugees and internally displaced persons]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence, (1),* 47–52. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.01.7 [in Ukrainian].

5. Haliakhmetov, I. A. (2022). Zmistova kharakterystyka prav vnutrishno peremishchenykh osib ta khost-terytorii [Content characteristics of the rights of internally displaced persons and host territorial communities]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence, (4),* 63–68. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2022.04.11 [in Ukrainian].

6. Selikhov, D. (2024). Rol orhaniv mistsevoho samovriaduvannia Ukrainy u zabezpechenni prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib: teoretyko-pravovyi analiz [The role of local government bodies of Ukraine in ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: theoretical and legal analysis]. *Ekonomika ta pravo – Economics and Law, 74*(3), 76–84. DOI: https://doi.org/10.15407/econlaw.2024.03.076 [in Ukrainian].

7. Maruta, N. O., Kalens'ka, H. Yu., Fedchenko, V. Yu., Pan'ko, T. V., & Maruta, O. S. (2020). Psykholohichni faktory ryzyku vynyknennia psykhichnykh rozladiv u vnutrishno peremishchenykh osib [Psychological risk factors for mental disorders development in internally displaced persons]. *Lvivskyi klinichnyi visnyk – Lviv Clinical Bulletin, 1*(29), 21–28. DOI: https://doi.org/10.25040/lkv2020.01.021 [in Ukrainian].

8. Moskalenko, O. (2025). Pro feminizatsiiu vnutrishnoho peremishchennia pid chas viiny v terminakh pidkhodu spromozhnosti Amartiia Sena [On the feminization of internal displacement during war in terms of Amartya Sen's capability approach]. *Sotsiolohichni studii – Sociological Studios, 2*(27), 40–50. DOI: https://doi.org/10.17721/2306-3971-2025-02-21-21 [in Ukrainian].

9. Deineko, O. (2020). Mizhhrupovi rozkoly v obiednanykh terytorialnykh hromadakh: ryzyky poslablennia sotsialnoi zghurtovanosti v detsentralizovanii Ukraini [Inter-group cleavages in amalgamated territorial hromadas: risks of social cohesion weakening in decentralized Ukraine]. *Sotsiolohichni studii – Sociological Studios, 2*(17), 55–65. DOI: https://doi.org/10.29038/2306-3971-2020-02-55-65 [in Ukrainian].

10. Omelchenko, S. (2020). Retsenziia na naukovu monohrafiiu H. I. Slozanskoi «Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody» [Review of Scientific Monograph "Social Work in the Territorial Community: Theories, Models and Methods" by H. I. Slozanska]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, (1),* 186–189. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.20.1.26 [in Ukrainian].

11. Oleksiuk, N. (2014). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid molodoi simi, yaka perebuvaie u stani kryzy [Socio-pedagogical assistance for young families that are in crisis]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary Education, (40),* 302–308. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.v40i0.3008 [in Ukrainian].

12. Donchenko, O. (2026). Pedahohichnyi suprovid vykhovantsiv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical support of preschool education institution children in wartime conditions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 45*(1), 51–57. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.457 [in Ukrainian].

13. Bilyk, O. M., & Bragina, T. M. (2019). Komemoratyvni praktyky v protsesi sotsializatsii osvitnikh mihrantiv u sotsiokulturnomu prostori suchasnoi Ukrainy [Commemorative practices in the course of socialization of educational migrants in the socio-cultural space of modern Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury – Visnyk of Kharkiv State Academy of Culture, (56),* 19–28. DOI: https://doi.org/10.31516/2410-5333.056.02 [in Ukrainian].

14. Sylkin, Y., & Ryzhykov, V. (2026). Ekspresyvno-naratyvni praktyky teatralnoi improvizatsii yak resurs psykholohichnoi stabilizatsii veteraniv viiny [Expressive-narrative practices of the atrical improvisation as a resource of psychological stabilization of war veterans]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 1*(44), 184–203. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v44i1.1992 [in Ukrainian].

15. Shaposhnykova, I. V., & Katrych, V. M. (2024). Svitovyi dosvid tekhnolohii sotsialnoi roboty z invalidamy zbroinykh syl ta perspektyvy yoho zastosuvannia v Ukraini [Global experience of social work technologies with armed forces veterans and its implementation prospects in Ukraine]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: ekonomika ta upravlinnia – Problems of Modern Transformations. Series: Economics and Management, (13)*. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-13-07-01 [in Ukrainian].

16. Spivak, Ya. O. (2018). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv iz sotsialnoho zakhystu prav molodi v krainakh Yevropy [Features of professional training for social workers in social protection for young people's rights in European countries]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, (30),* 94–99. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.94100 [in Ukrainian].

17. Oliinyk, I. V. (2020). Do pytannia formuvannia u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv sotsialno-reabilitatsiinoi kompetentnosti [The formation of social competence among future social workers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: pedahohika i psykholohiia – Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology, 1*(19), 244–251. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-29 [in Ukrainian].

18. Sydoruk, I. I. (2019). Rol mentorstva u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The role of mentoring in the professional training of future social workers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: pedahohika i psykholohiia – Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology, 2*(18), 283–289. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-36 [in Ukrainian].

19. Romanova, I., & Vasylieva, M. (2021). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do pidtrymky intelektualnoi aktyvnosti litnikh liudei v umovakh karantynu [Training of future social workers to support elderly people intellectual activity in quarantine]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia*» – UNESCO *Chair Journal* «*Lifelong Professional Education in the XXI Century*», *2*(4), 15–20. https://doi.org/10.35387/ucj.2(4).2021.15-20 [in Ukrainian].

Демчишин В. В. Моделі соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб та компетентності фахівця

У статті на теоретико-оглядовому рівні обґрунтовано моделі соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у територіальній громаді та визначено компетентності фахівця, яких потребує кожна з них. Актуальність зумовлена переходом внутрішнього переміщення у сталу соціальну умову, за якої інституційна логіка допомоги вступає в суперечність із розвивальними завданнями педагогічної роботи. Методологічною основою слугували системний, діяльнісний і компетентнісний підходи; використано аналіз і синтез, порівняння, систематизацію та контент-аналіз нормативно-правових актів. Розмежовано поняття соціальної підтримки, соціального супроводу й соціально-педагогічного супроводу за природою явища, суб'єктом, метою, часовими межами та показником результату, що унеможливлює підміну розвивальних завдань обліком наданих послуг. Обґрунтовано трирівневу структуру супроводу, яка охоплює індивідуальний, груповий і громадський рівні, та показано, що робота лише з переміщеними особами без паралельної роботи з приймаючою спільнотою відтворює міжгрупову напругу, на зняття якої вона спрямована. Виокремлено три моделі супроводу – дефіцитарну, адаптаційну та інтеграційно-партнерську, порівняні за метою, позицією особи, методом, критерієм результативності й ризиком; установлено, що основною проблемою є консервація дефіцитарної моделі. Визначено вісім професійних компетентностей фахівця: правову, діагностико-оцінювальну, кейс-менеджменту, травмочутливу, культурно та ґендерно чутливу, комунікативно-медіаційну, проєктну й компетентність самозбереження. Окреслено наслідки для професійної підготовки: наскрізна лінія роботи з переміщенням, перенесення частини навчання в громаду під менторським супроводом та оцінювання результату за здатністю студента обґрунтувати вибір моделі.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, соціально-педагогічний супровід, територіальна громада, професійна компетентність, професійна підготовка.

Demchyshyn V. V. Models of socio-pedagogical support of internally displaced persons and competences of the specialist

The article provides a theoretical review that substantiates the models of socio-pedagogical support of internally displaced persons in a territorial community and identifies the competences of the specialist required by each of them. The relevance stems from the transition of internal displacement into a stable social condition, in which the institutional logic of assistance conflicts with the developmental tasks of pedagogical work. The methodological basis comprises the systemic, activity and competence approaches; analysis and synthesis, comparison, systematisation and content analysis of legal acts were applied. The concepts of social support, social accompaniment and socio-pedagogical support are distinguished by the nature of the phenomenon, the subject, the purpose, the time limits and the indicator of the result. A three-level structure of support is substantiated, covering the individual, group and community levels; working solely with displaced persons without parallel work with the host community reproduces the intergroup tension it is intended to relieve. Three models of support are distinguished – the deficit, the adaptive and the integrative-partnership – compared by purpose, the position of the person, the method, the criterion

of effectiveness and the risk; the principal problem is the conservation of the deficit model. Eight professional competences are defined: legal, diagnostic and assessment, case management, trauma-informed, culturally and gender sensitive, communicative and mediation, project, and self-preservation. Implications for professional training are outlined: a cross-cutting line of work with displacement, training in the community under mentoring, and assessment by the student's ability to justify the choice of a model.

Key words: internally displaced persons, socio-pedagogical support, territorial community, professional competence, professional training.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 364.4-055.5:364.65
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-91-100

Краснова Наталія Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
krasnova.natulya@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5308-3909

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЄЮ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими соціально-економічними перетвореннями, демографічними змінами, наслідками воєнних дій, вимушеним переміщенням населення, посиленням соціальної уразливості та зростанням психоемоційного навантаження на сім'ю. Зазначені процеси зумовлюють необхідність удосконалення підходів до організації соціальної роботи з різними категоріями сімей. Значна частина сімей перебуває у складних життєвих обставинах, що зумовлює потребу у застосуванні ефективних технологій соціальної підтримки, спрямованих не лише на подолання кризових ситуацій, а й на активізацію внутрішнього потенціалу сім'ї, відновлення її повноцінного соціального функціонування та запобігання повторному виникненню проблемних ситуацій.

За таких обставин кейс-технології набувають значення не лише окремого інструменту соціальної роботи, а й комплексної системи координованої підтримки, яка забезпечує можливість оперативного реагування на різноманітні потреби сім'ї, здійснення всебічної оцінки її ресурсів і проблем, реалізації принципів субсидіарності, партнерської взаємодії та індивідуального підходу, а також розроблення персоналізованого плану соціального втручання і безперервного соціального супроводу під час надання послуг (Тодорцева, 2020), а також зумовлюють необхідність системного та послідовного підходу до розв'язання наявних проблем (Артеменко, 2014).

Водночас кейс-технології орієнтовані на розв'язання соціально-психологічних і міжособистісних проблем, що потребують безпосередньої взаємодії між соціальним працівником та отримувачем соціальних послуг. Важливим складником їх застосування є визначення індивідуальних потреб особи або сім'ї, що дає змогу підвищити якість соціальних послуг та забезпечити адресну підтримку відповідно до конкретної життєвої ситуації. Отже, актуальність досліджуваної проблематики зумовлена необхідністю наукового обґрунтування можливостей використання кейс-технологій як сучасного інструменту соціальної роботи із сім'єю, здатного забезпечити комплексність, індивідуалізацію та результативність соціальної підтримки відповідно до сучасних суспільних викликів і потреб суспільства.

Аналіз сучасних наукових досліджень і публікацій свідчить про те, що визначена проблема активно досліджується у вітчизняній науковій літературі протягом останнього десятиліття.

Питання соціальної роботи із сім'єю знайшли відображення у дослідженнях І. Трубавіної, присвячених теоретико-методичним засадам соціальної роботи із сім'єю (Трубавіна, 2010), Т. Семигіної, яка розглядала сучасні моделі підтримки вразливих сімей та систему соціальних послуг (Семигіна, 2026), Т. Журавель, що досліджувала соціальну роботу і соціальний супровід сімей, які належать до уразливих категорій населення (Журавель, 2019), Г. Кучер, праці якої присвячено моделям

соціальної роботи у громаді із сім'ями, що перебувають у складних життєвих обставинах, і розвитку сімейно орієнтованих соціальних послуг та ін. (Кучер, 2018).

Проблематика кейс-технологій, кейс-методу та кейс-менеджменту також стала предметом наукових пошуків багатьох українських дослідників. Так, З. Кияниця обґрунтувала технологію ведення випадку, особливості оцінювання потреб клієнта, планування та координації соціальних послуг (Кияниця, 2016); В. Багрій досліджувала роль психолога та фахівця із соціальної роботи як основних суб'єктів кейс-менеджменту у процесі соціального супроводу сім'ї та дитини (Багрій, 2018). Н. Гордієнко розглядала кейс-метод як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів (Гордієнко, 2017); Н. Коса, Н. Кучумова вивчали особливості використання кейс-методу у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери (Коса, Кучумова, 2020). І. Суровцева, Т. Брєжнєва узагальнили вітчизняний досвід розвитку кейс-менеджменту у соціальній роботі, визначивши його як індивідуалізовану технологію оцінювання потреб клієнтів, координації соціальних послуг, моніторингу результатів і забезпечення міжвідомчої взаємодії (Суровцева, Брєжнєва, 2024).

Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує наявність суперечності між зростаючою потребою у комплексному та індивідуалізованому соціальному супроводі сімей і недостатнім рівнем методичного забезпечення використання кейс-технологій у практиці соціальної роботи. Незважаючи на значний інтерес науковців до цієї проблематики, питання застосування кейс-технологій саме у роботі із сім'ями залишаються недостатньо дослідженими, що й зумовило вибір теми цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності кейс-технологій як інструменту соціальної роботи у професійній діяльності фахівців соціальної сфери із сім'ями, а також розкриття особливостей їх використання у процесі соціальної роботи із сім'єю.

Методику дослідження становили аналіз наукової літератури, синтез для уточнення змісту поняття «кейс-технології», а також методи порівняння і систематизації різних кейсів з урахуванням їхніх цілей, форм реалізації, масштабів, функціонального призначення та ролі у практиці соціальної роботи із сім'єю.

Виклад основного матеріалу. Постійне збільшення кількості реальних і потенційних об'єктів соціальної роботи, зумовлене наслідками воєнних дій, вимушеним переміщенням населення, процесами старіння, розширенням причин і проявів соціального неблагополуччя, а також його негативних наслідків у поєднанні з обмеженими фінансовими ресурсами, що спрямовуються на розвиток соціальної сфери, та необхідністю протидії соціальному утриманству, визначає потребу держави у модернізації системи соціального захисту населення. Особливого значення набуває пошук ефективних механізмів надання соціальної допомоги сім'ям, які найбільше потребують підтримки (Кошеленко, 2023).

Сучасна ситуація в Україні характеризується значними економічними, соціальними та психологічними викликами, що негативно впливають на життя населення. Найбільш уразливими залишаються сім'ї, які втратили житло, рідних людей або зазнали фізичних і психологічних травм. За таких умов особливої актуальності набувають цінності соціальної роботи, а використання кейс-технологій у практичній діяльності соціальних працівників забезпечує системний і послідовний підхід до підтримки сімей. Застосування цієї технології дає можливість формувати індивідуальний план допомоги відповідно до потреб конкретної сім'ї та реалізовувати його через послідовні етапи, що охоплюють оцінювання потреб, планування заходів підтримки, координацію соціальних послуг, моніторинг їх реалізації та оцінювання отриманих результатів (Лисоконь, Василюк, 2024).

За своїм змістом і функціональним призначенням кейс-технології характеризуються чіткою змістово-процесуальною структурою, орієнтацією на досягнення визначених цілей,

багатофункціональністю, процедурною впорядкованістю, різноманітністю способів комунікації, а також можливістю використання цифрових технологій, зокрема електронних кейсів. До основних структурних компонентів кейс-технологій належать актуальність проблеми, визначення цільової групи, формулювання мети, змістове наповнення, постановка завдань, процесуальний компонент, який включає комплекс інтерактивних методів роботи із проблемною ситуацією, а також етапи й алгоритм реалізації, що охоплюють підготовчий, основний і завершальний періоди впровадження (Алєксєєнко, 2023).

Поняття «кейс», що походить від латинського слова «casus», тлумачиться як окремий випадок, подія або ситуація, яка має проблемний характер, викликає занепокоєння та потребує прийняття відповідного рішення (Спіріна, Бодня, 2023). Похідне поняття «кейс-технології» у широкому розумінні означає організацію роботи з конкретною проблемною ситуацією, хоча сучасні наукові підходи значно розширюють його змістове наповнення (Крупник, 2025). Залежно від поставлених завдань кейс-технології можуть використовуватися як засіб опису, аналізу, інтерпретації та пояснення конкретного випадку, як інструмент формування професійних знань і практичних умінь щодо роботи з проблемною ситуацією, а також як технологія реалізації практичних заходів, спрямованих на її розв'язання.

У контексті соціальної роботи із сім'єю, яка спрямована на забезпечення державної та недержавної підтримки сімей із метою досягнення належного соціального, матеріального й культурного рівня життя, поняття кейс-технологій трактується з двох основних позицій. З одного боку, вони розглядаються як система науково обґрунтованих знань про форми, методи, прийоми, способи та заходи надання соціальної допомоги або соціальних послуг сім'ям у конкретній проблемній ситуації (Marion, 2010). З іншого боку, кейс-технології визначаються як сукупність практичних форм і методів діяльності, які використовують фахівці соціальної сфери для всебічного аналізу реальних або змодельованих випадків із практики соціальної роботи із сім'ями, виявлення наявних проблем, розроблення можливих варіантів їх розв'язання, вибору найбільш ефективного способу практичної реалізації, а також формування професійних знань, умінь і навичок щодо застосування оптимальних методів роботи у кризових та проблемних життєвих ситуаціях.

Застосування кейс-технологій у соціальній роботі із сім'ями переважно здійснюється безпосередньо за місцем проживання отримувачів соціальної допомоги, тобто на рівні міста, окремого мікрорайону, села, територіальної громади або іншої локальної спільноти. Саме територіальна наближеність до сім'ї є однією з ключових переваг цього підходу, оскільки забезпечує своєчасне виявлення проблем, оперативне реагування на них та ефективну організацію соціальної підтримки. Кейс-технології орієнтовані на розв'язання проблем різних категорій сімей, зокрема сімей внутрішньо переміщених осіб, сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, багатодітних, неповних, неблагополучних, прийомних, сімей людей похилого віку та інших категорій населення, що потребують соціальної допомоги. Їх використання сприяє комплексному вивченню соціокультурних і сімейних умов, налагодженню взаємодії із найближчим соціальним оточенням сім'ї, забезпеченню системності соціальної роботи, а також активізації механізмів самодопомоги та взаємодопомоги.

Професійне використання кейс-технологій забезпечує реалізацію принципу адресності на всіх етапах соціальної роботи із сім'єю. Насамперед це передбачає орієнтацію на потреби конкретної сім'ї як отримувача соціальної допомоги або соціальних послуг. Водночас здійснюється планування та надання визначеного обсягу допомоги відповідно до індивідуальних особливостей сімейної ситуації із установленням необхідної періодичності її надання. Важливим складником є постійне оцінювання рівня та якості життя сім'ї, що дає змогу об'єктивно визначити її реальні потреби у підтримці. Окрім того, кейс-технології передбачають розроблення та реалізацію спеціальних соціальних заходів, спрямованих на

подолання виявлених проблем і забезпечення ефективного соціального супроводу.

У практиці соціальної роботи із сім'ями використовуються різні типи кейс-технологій. За характером спрямованості їх поділяють на об'єктно орієнтовані та суб'єктно орієнтовані. Об'єктно орієнтовані кейс-технології зосереджені на роботі з конкретною складною життєвою ситуацією сім'ї або її найближчим соціальним оточенням. Натомість суб'єктно орієнтовані кейс-технології спрямовані на аналіз випадків, пов'язаних із професійною діяльністю суб'єктів соціальної роботи, коли виникають організаційно-управлінські, психолого-педагогічні, фінансові, етичні чи інші проблеми у роботі фахівців соціальної сфери, представників соціально відповідального бізнесу, волонтерів та громадських організацій. Відповідно до мети використання у соціальній роботі із сім'ями розрізняють дослідницькі, навчальні та практичні кейс-технології.

Дослідницькі кейс-технології забезпечують отримання нових наукових знань про недостатньо вивчені напрями соціальної роботи із сім'ями. Їх застосування створює можливості для проведення якісних досліджень, опису, аналізу, інтерпретації та пояснення різних аспектів життєдіяльності й соціального самопочуття сімей, щодо яких теоретична база є обмеженою або недостатньо розробленою. Використання таких кейс-технологій доповнює результати, отримані за допомогою інших методів дослідження, зокрема спостереження, опитування, анкетування, тестування, біографічного методу та ін.

Так, під час дослідження життєвої ситуації конкретної неповної сім'ї, яка сформувалася внаслідок розлучення, втрати одного з батьків, народження дитини поза шлюбом або тривалого окремого проживання батьків, фахівець із соціальної роботи отримує можливість виявити причини виникнення проблем, визначити їхні наслідки та своєчасно розробити заходи, спрямовані на попередження подальшого ускладнення сімейної ситуації або її подолання. Аналогічно, у процесі роботи з багатодітною сім'єю незалежно від її складу, рівня благополуччя чи причин багатодітності застосування дослідницьких кейс-технологій дає змогу комплексно оцінити матеріальне становище сім'ї, особливості її соціального статусу, морально-психологічний клімат, а також визначити внутрішній потенціал сім'ї щодо подолання складних життєвих обставин.

Застосування об'єктно орієнтованих дослідницьких кейс-технологій має велике практичне значення, оскільки результати індивідуального дослідження стають підґрунтям для розроблення програми адресної соціальної підтримки сім'ї. Така програма може передбачати надання матеріальної допомоги, сприяння підвищенню рівня доходів шляхом активізації власних ресурсів сім'ї, розвиток її потенціалу до самодопомоги, а також налагодження взаємодії із соціальними службами, державними установами та громадськими організаціями, діяльність яких спрямована на поліпшення життєвої ситуації. Окрім того, об'єктно орієнтовані кейс-технології дають можливість здійснювати діагностику та аналіз утручань, що застосовуються у практиці соціальної роботи із сім'ями, визначати особливості їх реалізації, аналізувати механізми впливу та оцінювати досягнуті результати (NASW Standards for Social Work Case Management, 1992). Водночас вони є важливим інструментом моніторингу ефективності соціальної допомоги та соціальних послуг, основним показником результативності яких виступає успішне подолання сім'єю складної життєвої ситуації.

Використання дослідницьких кейс-технологій відкриває додаткові можливості для вивчення професійної діяльності фахівців із соціальної роботи, які працюють у центрах соціальних служб, територіальних установах соціального захисту населення, дитячих притулках, соціально-реабілітаційних центрах та інших спеціалізованих установах. Такий підхід дає змогу не лише описати й пояснити особливості їхньої професійної поведінки, а й проаналізувати суб'єктивні чинники, що впливають на процес прийняття рішень та організацію соціальної допомоги сім'ям.

Разом із тим дослідницькі кейс-технології не можуть забезпечити отримання вичерпної

інформації про все різноманіття проблемних ситуацій, що виникають у практиці соціальної роботи із сім'ями. Незважаючи на це, їх застосування на початкових етапах вивчення конкретної життєвої ситуації має суттєве значення. Вони сприяють науковому обґрунтуванню запропонованих рішень, удосконаленню теоретичних і методологічних засад соціальної роботи, формуванню методичного забезпечення діяльності фахівців, а також розробленню програм і моделей соціальної підтримки різних категорій сімей. Отже, функціональне призначення кейс-технологій у соціальній роботі із сім'ями значно ширше, ніж виключно проведення досліджень, оскільки вони поєднують науковий, практичний та організаційний компоненти.

Окрему групу становлять навчальні кейс-технології, що класифікуються відповідно до мети їх застосування. Їхню основу становлять реальні приклади з практики соціальної роботи з різними категоріями сімей, які не лише відображають конкретні життєві ситуації, а й сприяють їх глибокому аналізу, усвідомленню різноманітності соціальних проблем та можливих шляхів їх розв'язання (Павлик, 2017).

Залежно від категорії учасників, на яких спрямований освітній вплив, навчальні кейс-технології поділяються на такі, що призначені для підвищення професійної компетентності практикуючих фахівців соціальної роботи, підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників, навчання представників соціально відповідального бізнесу, які надають підтримку сім'ям, розвитку професійних умінь волонтерів, залучених до соціальної допомоги, а також формування необхідних знань і практичних навичок у членів сімей та їхнього найближчого соціального оточення.

Передусім застосування навчальних технологій орієнтоване на розвиток професійної компетентності фахівців із соціальної роботи шляхом поглиблення знань щодо можливих способів розв'язання сімейних проблем і накопичення практичного професійного досвіду. Окрім того, навчальні кейс-технології широко використовуються у професійній підготовці студентів, які здобувають освіту за спеціальністю «Соціальна робота». Їх використання сприяє формуванню практичних умінь аналізувати проблемні ситуації, знаходити та обґрунтовувати альтернативні варіанти їх вирішення, розширювати пізнавальний інтерес до вивчення сімейної проблематики, а також поглиблювати розуміння теоретичних і практичних аспектів надання соціальної допомоги сім'ям. Не менш важливим напрямом є формування у членів сімей та їхнього найближчого соціального оточення необхідних знань, практичних умінь і навичок, що забезпечують здатність самостійно знаходити ефективні способи подолання складних життєвих обставин та сприяють розвитку самодопомоги і взаємодопомоги. Водночас навчальні кейс-технології використовуються для підготовки волонтерів і представників громадських організацій, удосконалення їхніх умінь щодо збору, аналізу та оцінювання інформації про життєву ситуацію сімей, а також розвитку здатності приймати обґрунтовані рішення, пов'язані з організацією соціальної підтримки.

Відповідно до функціонального призначення навчальні кейс-технології поділяються на аналітичні та оціночні, технології, спрямовані на формування навичок розв'язання проблем і прийняття рішень, а також технології, що використовуються для ілюстрування певної проблеми, способу її вирішення або окремої теоретичної концепції (Суровцева, Брєжнєва, 2024). Залежно від рівня складності кейсів виокремлюють технології, які навчають алгоритму прийняття рішень у конкретній ситуації, формують уміння здійснювати діагностику проблемної ситуації та самостійно визначати оптимальний варіант її розв'язання, а також технології, що розвивають здатність самостійно виявляти проблему, пропонувати альтернативні шляхи її вирішення, визначати необхідні ресурси та здійснювати їх аналіз.

Отже, навчальні кейс-технології забезпечують засвоєння комплексу професійно значущих знань, необхідних для ефективного розв'язання конкретних проблемних ситуацій (Сейко, Ситняківська, Павлик, 2021). Водночас вони сприяють розвитку аналітичного,

критичного, творчого та проблемно орієнтованого мислення, що є необхідною умовою професійної діяльності фахівців соціальної роботи під час вирішення складних життєвих ситуацій сімей та підвищення ефективності соціальної підтримки.

У сучасній практиці соціальної роботи дедалі ширше використовуються практичні кейс-технології, основним призначенням яких є адресне розв'язання проблем як окремих сімей, так і суб'єктів соціальної роботи, які забезпечують їх соціальну підтримку. Практичні кейси будуються на основі реальних життєвих ситуацій, тому характеризуються високим рівнем конкретизації, наочності та деталізації. Особливість їх застосування зумовлена різноманітністю проблем, що виникають у житті різних категорій сімей, а також багатоваріантністю можливих способів їх подолання, які нерідко мають неоднозначний характер. Саме тому практичні кейс-технології відрізняються від традиційних моделей тим, що орієнтуються не на пошук єдиного правильного рішення, а на розроблення кількох можливих варіантів подолання проблемної ситуації.

Практичні кейс-технології насамперед спрямовані на поглиблене вивчення професійної діяльності суб'єктів соціальної роботи із сім'ями та розвиток їхньої здатності ефективно виконувати професійні функції. Водночас вони забезпечують організацію колективної роботи, у межах якої об'єднуються зусилля фахівців із соціальної роботи, представників соціально відповідального бізнесу, волонтерів, громадських активістів і самих членів сімей для комплексного аналізу складних життєвих ситуацій, спільного пошуку, обговорення, розроблення та оцінювання практичних рішень, а також визначення механізмів їх реалізації. Окрім того, практичні кейс-технології передбачають створення та впровадження спеціалізованих програм, які, з одного боку, забезпечують надання соціальної допомоги сім'ям, а з іншого – сприяють професійній діяльності фахівців соціальної роботи та інших суб'єктів соціальної сфери, допомагаючи їм ефективно вирішувати суперечливі й проблемні питання, що виникають у процесі надання соціальної підтримки.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що кейс-технології є комплексним інструментом соціальної роботи, який забезпечує практичне застосування теоретичних знань для розв'язання актуальних проблем сімей. Вони класифікуються за різними критеріями, серед яких – цілі використання, спрямованість впливу, форми організації діяльності, методи реалізації та інші характеристики. Використання кейс-технологій суттєво підвищує адресність соціальної роботи із сім'ями та відкриває широкі можливості для їх багатоаспектного застосування у професійній практиці. Вони забезпечують комплексний аналіз, пояснення та розв'язання конкретних проблемних життєвих ситуацій сімей, а також випадків, що виникають у діяльності суб'єктів соціальної роботи. Окрім того, кейс-технології є ефективним засобом професійної підготовки й підвищення кваліфікації фахівців, розвитку компетентностей волонтерів, водночас вони забезпечують пошук, обґрунтування, вибір та практичну реалізацію найбільш ефективних рішень, спрямованих на подолання проблемних життєвих обставин сімей.

Перспектива подальших досліджень полягає у вдосконаленні методичного забезпечення застосування кейс-технологій, розробленні цифрових кейсів для роботи із сім'ями, дослідженні можливостей міжвідомчої взаємодії суб'єктів соціальної роботи та визначенні критеріїв оцінювання результативності кейс-технологій у системі соціальної підтримки сімей.

Література

1. Алєксєєнко Т. Розвивальний потенціал case-study (кейс-технології) у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти: до методичного інструментарію сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. Вип. 29. С. 5–13. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-5-13

2. Артеменко І. Е. Підготовка менеджерів соціальної роботи до застосування кейс-менеджменту у роботі з клієнтами. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2014. Вип. 1(8). С. 12–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_1_4

3. Багрій В. Н. Психолог та спеціаліст з соціальної роботи як суб'єкти кейс-менеджменту у соціальному супроводі сім'ї та дитини. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2018. № 16. С. 106–114. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/6839

4. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4/36. С. 64–73. DOI: https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98548

5. Журавель Т. В. Соціальний супровід як технологія соціальної роботи з сім'ями в складних життєвих обставинах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 158. С. 89–93.

6. Кияниця З. П. Застосування ведення випадку в соціальній роботі: міжнародний досвід, практика і перспективи в Україні. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2016. № 1. С. 254–263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_49

7. Коса Н. С., Кучумова Н. І. Використання кейс-методу в процесі підготовки соціальних працівників у ЧНУ імені Ю. Федьковича. *Молодий вчений*. 2020. № 7(83). С. 184–190. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-7-83-40

8. Кошеленко К. Впровадження кейс-менеджменту у сферу соціальних послуг. *LB.ua.* Дорослий погляд на світ. 2023. URL: https://lb.ua/blog/kostjantyn_koshelenko/573956_vprovadzhennya_keysmenedzhmentu.html (дата звернення: 20.07.2026).

9. Крупник З. Кейс-менеджмент як управлінський метод соціальної роботи: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 86. Т. 1. С. 169–172. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/86.1.31

10. Кучер Г. М. Інновації соціальної роботи в громаді із сім'ями, що опинилися в складних життєвих обставинах. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2018. Вип. 82, Т. 2. С. 207–212. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4627

11. Лисоконь І., Василюк Т. Технології кейс-менеджменту для соціального супроводу осіб, які постраждали від війни. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 220-річчю від дня заснування Університету, м. Харків, 07 листопада 2024 р.* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 163–165. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10929 (дата звернення: 20.07.2026).

12. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/26013/1/Teoriya_Neformalna_Osvita.pdf (дата звернення: 20.07.2026).

13. Сейко Н., Ситняківська С., Павлик Н. Кейс-технології у білінгвальній підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2021. Вип. 2/7. С. 241–250. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244844

14. Семигіна Т. В. Захист дітей і сімей в умовах збройних конфліктів: уроки міжнародних досліджень для української практики соціальної роботи. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук, м. Одеса, 14 серпня 2026.* Одеса, 2026. С. 110–120. URL: https://www.researchgate.net/publication/412350309

15. Спіріна Т., Бодня А. Кейс-менеджмент у роботі з уразливими групами населення. Ввічливість. *Humanitas.* 2023. Вип. 2. С. 145–150. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.21

16. Суровцева І., Брєжнєва Т. Національний досвід кейс-менеджменту в соціальній роботі. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія «Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування».* 2024. Т. 1. Вип. 12. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320586

17. Тодорцева Ю. В. Кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 133–137. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.27

18. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота із сім'єю в Україні: теоретико-методичні основи. *Соціальний педагог.* 2010. № 8(44). С. 21–31.

19. Marion C. Standarts of practice for case management. Case Management Society of America, 2010. 30 p.

20. National Association of Social Workers. NASW Standards for Social Work Case Management. Approved by the NASW Board of Directors, June 1992. URL: https://www.pantucek.com/seminare/cm_materialien/nasw_caseman.pdf (дата звернення: 20.07.2026).

References

1. Alieksieienko, T. (2023). Rozvyvalnyi potentsial case-study (keis-tekhnolohii) u formuvanni kliuchovykh kompetentnostei zdobuvachiv osvity: do metodychnoho instrumentariiu suchasnoho pidruchnyka [The developmental potential of case-study (case-technology) in the formation of key competencies of education seekers: to the methodological toolkit of a modern textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the Modern Textbook, (29),* 5–13. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-5-13 [in Ukrainian].

2. Artemenko, I. (2014). Pidhotovka menedzheriv sotsialnoi roboty do zastosuvannia keis-menedzhmentu u roboti z kliientamy [Preparing social work managers for the application of case management in work with clients]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, and Perspectives, 1*(8), 12–19. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_1_4 [in Ukrainian].

3. Bahrii, V. N. (2018). Psykholoh ta spetsialist z sotsialnoi roboty yak subiekty keis-menedzhmentu u sotsialnomu suprovodi simi ta dytyny [Psychologist and social work specialist as subjects of case management in social support of family and child]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina" – Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine", (16),* 106–114. Retrieved from https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/6839 [in Ukrainian].

4. Hordiienko, N. (2017). Keis-metod yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli [Case method as a means of forming professional competence of future social educators and social workers in higher education]. *Liudynoznavchi studii. Seriia: Pedahohika – Human Studies. Series of Pedagogy, (4/36),* 64–73. DOI: https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98548 [in Ukrainian].

5. Zhuravel, T. V. (2019). Sotsialnyi suprovid yak tekhnolohiia sotsialnoi roboty z simiamy v skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Social support as a technology of social work with families in difficult life circumstances]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", (158),* 89–93 [in Ukrainian].

6. Kyianytsia, Z. P. (2016). Zastosuvannia vedennia vypadku v sotsialnii roboti: mizhnarodnyi dosvid, praktyka i perspektyvy v Ukraini [Application of case management in social work: International experience, practice and prospects in Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriia "Psykholoho-pedahohichni nauky" (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University), (1),* 254–263. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_49 [in Ukrainian].

7. Kosa, N. S., & Kuchumova, N. I. (2020). Vykorystannia keis-metodu v protsesi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u ChNU imeni Yu. Fedkovycha [The case-study in the social workers's teaching in Yuriy Fedkovych Chernivtsy National University]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 7*(83), 184–189. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-7-83-40 [in Ukrainian].

8. Koshelenko, K. (2023). Vprovadzhennia keis-menedzhmentu u sferu sotsialnykh posluh [Implementation of case management in the social services sector]. *LB.ua. Doroslyi pohliad na svit – LB.ua. An Adult Perspective on the World.* Retrieved from https://lb.ua/blog/kostjantyn_koshelenko/573956_vprovadzhennya_keysmenedzhmentu.html [in Ukrainian].

9. Krupnyk, Z. (2025). Keis-menedzhment yak upravlinskyi metod sotsialnoi roboty: teoretychnyi aspekt [Case management as a management method in social work: theoretical aspects]. *Innovatsiiinv pedahohika – Innovative Pedagogy, 86*(1), 169–172. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/86.1.31 [in Ukrainian].

10. Kucher, G. M. (2018). Innovatsii sotsialnoi roboty v hromadi iz simiamy, shcho opynylysia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Innovates of social work in the community with families who have leaded in complexive living circumstances]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical sciences", 82*(2), 207–212. Retrieved from https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4627 [in Ukrainian].

11. Lysokon, I., & Vasyliuk, T. (2024). Tekhnolohii keis-menedzhmentu dlia sotsialnoho suprovodu osib, yaki postrazhdaly vid viiny [Case management technologies for social support of war-affected individuals]. In: *Suchasni realii ta perspektyvy sotsialnoho vykhovannia osobystosti v riznykh sotsialnykh instytutsiiakh – Contemporary Realities and Prospects for Social Education of the Individual in Various Social Institutions.* (pp. 163–165). Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody. Retrieved from http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10929 [in Ukrainian].

12. Pavlyk, N. (2017). Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi [Theory and practice of organizing non-formal education for youth]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/26013/1/Teoriya_Neformalna_Osvita.pdf [in Ukrainian].

13. Seiko, N., Sytniakivska, S., & Pavlyk, N. (2021). Keis-tekhnolohii u bilinhvalnii pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Case technologies in bilingual training of social sphere specialists]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education, (2/7),* 241–250. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244844 [in Ukrainian].

14. Semigina, T. V. (2026). Zakhyst ditei i simei v umovakh zbroinykh konfliktiv: uroky mizhnarodnykh doslidzhen dlia ukrainskoi praktyky sotsialnoi roboty [Protection of children and families in armed conflicts: Lessons of international research for Ukrainian social work practice]. In: *Innovatsiini tendentsii sohodennia v sferi pryrodnychykh, humanitarnykh ta tochnykh nauk – Today's innovative trends in the field of natural sciences, humanities and exact sciences.* (pp. 110–120). Odesa. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/412350309 [in Ukrainian].

15. Spirina, T., & Bodnia, A. (2023). Keis-menedzhment u roboti z vrazlyvymy hrupamy naselennia [Case management in working with vulnerable population groups]. *Vvichlyvist – Humanitas, (2),* 145–150. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.21 [in Ukrainian].

16. Surovtseva, I., & Brezhnyeva, T. (2024). Natsionalnyi dosvid keismenedzhmentu v sotsialnii roboti [National experience of case management in social work]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu – Bulletin of Pryazovskyi State Technical University, 1*(12). DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320586 [in Ukrainian].

17. Todortseva, Yu. (2020). Keis-menedzhment yak metod sotsialnoi roboty v protsesi pidhotovky profesiino mobilnykh maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Case management as a method of social work in the process of training professionally mobile future specialists in the social sphere]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools, 69*(3), 133–137. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.27 [in Ukrainian].

18. Trubavina, I. (2010). Sotsialno-pedahohichna robota iz simieiu v Ukraini: teoretyko-metodychni osnovy [Social-pedagogical work with the family in Ukraine: Theoretical and methodological foundations]. *Sotsialnyi pedahoh – Social educators, 8*(44), 21–31 [in Ukrainian].

19. Marion, C. (2010). Standarts of practice for case management. Case Management Society of America [in English].

20. National Association of Social Workers. (1992). NASW Standards for Social Work Case Management. Approved by the NASW Board of Directors, June 1992. Retrieved from https://www.pantucek.com/seminare/cm_materialien/nasw_caseman.pdf [in English].

Краснова Н. П. Кейс-технології як інструмент соціальної роботи із сім'єю

У статті надається теоретичне обґрунтування сутності кейс-технології як інструменту соціальної роботи у професійній діяльності фахівців соціальної сфери із сім'єю, що відрізняється змістово-процесуальним тематичним структуруванням, підпорядкуванням певним цілям, багатозадачності та процедурної визначеності. Охарактеризовано об'єктно орієнтовані (робота з окремою складною життєвою ситуацією сім'ї), суб'єктно орієнтовані (робота з випадками суб'єктів соціальної роботи з сім'єю) кейс-технології. Визначено та розкрито типологію кейс-технології у роботі із сім'єю фахівців із соціальної роботи, що вміщують: дослідницькі, які надають можливість зробити розвідки, опис, розуміння, пояснення аспектів життєдіяльності сімей та які є інструментом моніторингу ефективності надання соціальної допомоги та послуг сім'ї; навчальні кейс-технології, в основі котрих поширені приклади з практики соціальної роботи із сім'ями різних типів, що спрямовані на розвиток професійних компетенцій фахівців, практичних навичок і вмінь пошуку та вироблення альтернативних рішень та розвиток у членів сімей знань, навичок та вмінь, само-і взаємодопомоги; практичні кейс-технології, які спрямовані на пізнання діяльності суб'єктів соціальної роботи із сім'єю та набуття ними здатності до оптимальної роботи, пошуку, вироблення та оцінки спільних практичних рішень виявлених проблем та алгоритмів їх реалізації, розроблення та застосування спеціалізованих програм.

Ключові слова: кейс, кейс-технології, соціальна робота, сім'я, типологія кейс-технології соціальної роботи із сім'єю.

Krasnova N. P. Case technology as a tool for social work with the family

The article provides a theoretical justification of the essence of case technology as a tool for social work in the professional activities of social workers with the family, which is characterized by content-processual thematic structuring, subordination to certain goals, multitasking and procedural certainty. Object-oriented (work with a separate complex life situation of the family); subject-oriented (work with cases of subjects of social work with the family) case technologies are characterized. The typology of case technology in the work with the family of

social workers is defined and disclosed, which include: research, which provide an opportunity to conduct research, describe, understand, explain aspects of the life of families and which are a tool for monitoring the effectiveness of providing social assistance and services to the family; educational case technologies, based on widespread examples from the practice of social work with families of various types, aimed at developing professional competencies of specialists, practical skills and abilities to search and develop alternative solutions and developing knowledge, skills and abilities, self- and mutual assistance among family members); practical case technologies, aimed at understanding the activities of subjects of social work with families and acquiring their ability to work optimally, search, develop and evaluate joint practical solutions to identified problems and algorithms for their implementation, development and application of specialized programs.

Key words: case, case technologies, social work, family, typology of case technologies of social work with families.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 37.013.42:378.04
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-101-109

Мороз Володимир Петрович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
morozz74@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-1703-0372

КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням кількості соціальних викликів, що впливають на академічну успішність, психологічне благополуччя та професійне становлення студентської молоді. Особливої уваги потребують студенти, які належать до уразливих категорій населення, оскільки вони значно частіше стикаються з економічними, психологічними, соціальними, фізичними та освітніми бар'єрами. Умови воєнного стану, вимушена міграція, поширення дистанційного навчання, соціальна нерівність та необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти актуалізують проблему пошуку ефективних механізмів соціальної підтримки студентів.

У сучасній науковій літературі дедалі більше уваги приділяється розвитку комплексних моделей соціальної підтримки, що інтегрують соціальні, психологічні, педагогічні, інформаційні та організаційні ресурси університету. Водночас швидкий розвиток цифрових технологій, поширення інклюзивної освіти та реалізація міжнародних соціальних проєктів відкривають нові можливості для забезпечення доступності освітнього середовища й підвищення ефективності соціального супроводу студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність комплексного підходу до соціальної підтримки уразливих категорій студентів у сучасному університеті досліджували О. Лазуренко, Н. Тертична, Н. Сміла, І. Шапошникова, І. Гоштанар, О. Боряк, М. Шеремет та ін. Їхні праці доводять, що координація підтримки створює сприятливе середовище для подолання труднощів, формує відчуття захищеності й довіри до інституції.

Метою статті є аналіз сучасних механізмів соціальної підтримки уразливих категорій студентів у закладах вищої освіти, визначення можливостей комплексного підходу, цифрових технологій та інноваційних соціальних практик у забезпеченні їхньої успішної академічної, соціальної й професійної інтеграції.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження. Застосовано аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури, нормативно-правових документів і міжнародних джерел із проблеми соціальної підтримки уразливих категорій студентів у закладах вищої освіти. Порівняльний аналіз використано для зіставлення сучасних моделей соціальної підтримки, інноваційних цифрових рішень і міжнародних практик їх реалізації. Системний підхід дав змогу розглянути соціальну підтримку як цілісну багатокомпонентну систему, що інтегрує ресурсні, соціальні та інклюзивні механізми допомоги студентам. За допомогою структурно-логічного аналізу визначено взаємозв'язки між основними складниками комплексної моделі соціальної підтримки. Метод теоретичного узагальнення застосовано для формулювання висновків і визначення перспектив

удосконалення системи соціальної підтримки уразливих категорій студентів у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розширене розуміння соціальної підтримки передбачає її взаємозв'язок із концепцією соціального благополуччя (Холостова, 2014), що включає відчуття безпеки, соціальної інтегрованості та психологічного комфорту. Така синергія передбачає взаємодію між структурними підрозділами ЗВО, зовнішніми соціальними інститутами й самим студентом. У контексті уразливих категорій студентів цей підхід є найбільш дієвим, оскільки забезпечує системну та безперервну підтримку на всіх етапах освітньої взаємодії. В університетському середовищі соціальне благополуччя досягається через доступність освітніх можливостей, якісне надання соціальних послуг, підтримку ментального здоров'я студентів та розвиток культури взаємодопомоги. Воно стає як результатом ефективної соціальної підтримки, так і умовою для повноцінної академічної реалізації студентів. Отже, комплексний підхід до соціальної підтримки студентів у вищій освіті охоплює взаємодію всіх цих складників, що дає змогу створювати адаптивні та гнучкі механізми допомоги, орієнтовані на конкретні виклики, з якими стикаються різні категорії студентів.

Таким чином, комплексний підхід забезпечує ефективну інтеграцію різнорівневих заходів, спрямованих на допомогу студентам у складних життєвих ситуаціях. Усе це, своєю чергою, зумовлює необхідність подальшого аналізу специфічних методів та практик підтримки, які відповідають різним видам вразливості.

Отже, якщо традиційні універсальні моделі підтримки не завжди є достатньо ефективними, оскільки не охоплюють усю різноманітність соціальних, економічних, фізичних та психологічних викликів, з якими стикаються студенти, необхідним є розроблення гнучких стратегій, які дають змогу адаптувати механізми підтримки до конкретних життєвих ситуацій, підвищуючи їх ефективність у довгостроковій перспективі. У цьому контексті особливу увагу слід приділити підтримці такої категорії студентів, як студенти з обмеженими можливостями, бо саме вони потребують найбільш комплексного підходу.

У цьому разі архітектурна доступність освітніх закладів є лише одним з аспектів їх інтеграції у навчальне середовище. Важливим є й створення повноцінної системи академічної та соціальної підтримки, яка охоплює адаптовані навчальні матеріали, цифрові технології для компенсації сенсорних чи моторних обмежень, психологічне консультування, а також розвиток інклюзивної культури у студентському середовищі. Соціальна інтеграція таких студентів прямо залежить від рівня міжособистісної взаємодії, тому наставництво, програми менторства та підтримка з боку академічної спільноти мають значну вагу в успішності їх адаптації та навчання.

Однак проблема фінансової уразливості студентів усе ж залишається актуальною, оскільки матеріальні труднощі можуть створювати суттєві бар'єри для доступу до якісної освіти. Надання стипендій та грантів є необхідним, але недостатнім заходом, оскільки економічна нестабільність часто змушує студентів поєднувати навчання з роботою, що негативно впливає на їхню академічну успішність. Тож сучасні програми соціальної підтримки мають включати не лише фінансову допомогу, а й механізми академічної та кар'єрної підтримки, що дають змогу студентам отримувати додаткові освітні можливості та навички, необхідні для працевлаштування.

Говорячи про соціально-психологічний аспект підтримки студентів, актуальним є запровадження превентивних програм, що включають тренінги з розвитку емоційної стійкості, групові заняття з когнітивно-поведінкової терапії, а також навчання студентів навичкам саморегуляції, є важливим інструментом зменшення ризику психологічних криз серед студентської молоді. Окрім того, університети мають упроваджувати ефективні механізми раннього виявлення студентів, які перебувають у складних життєвих обставинах, що дасть їм змогу отримувати необхідну допомогу ще до загострення проблем.

Розгляд моделей соціальної підтримки у вищій освіті свідчить про наявність трьох ключових підходів: ресурсного, соціального та інклюзивного.

Ресурсний підхід орієнтований на забезпечення студентів матеріальними, інформаційними та освітніми ресурсами, що допомагають компенсувати нерівності у доступі до вищої освіти. Однак ефективність цього підходу значною мірою залежить від адаптації ресурсів до конкретних потреб студентів та можливості їх гнучкого використання.

Соціальний підхід базується на підтримці через соціальні мережі та наголошує на значущості горизонтальних зв'язків між студентами, викладачами та адміністрацією університету. Сильні соціальні контакти всередині академічного середовища можуть значно сприяти зменшенню ізоляції, формуванню довіри та обміну ресурсами, що є критичними чинниками для уразливих категорій студентів. У цьому контексті набувають ефективності університетські студентські організації, програми наставництва, волонтерські ініціативи та неформальні групи взаємодопомоги.

Своєю чергою, інклюзивний підхід спрямований на створення освітнього простору, що унеможливлює соціальну дискримінацію та забезпечує рівний доступ до навчання для всіх категорій студентів. Інклюзія як принцип не обмежується лише фізичним доступом до будівель та/чи навчальних ресурсів. Вона охоплює ширший спектр діяльності, який включає зміну академічних практик, упровадження альтернативних методів навчання, створення спеціальних навчальних матеріалів, використання технологій для підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Тож реалізація цього підходу передбачає адаптацію навчальних матеріалів, упровадження універсального дизайну освітнього процесу та створення міждисциплінарних команд підтримки, що включають соціальних педагогів, психологів та консультантів із працевлаштування.

Аналіз зазначених моделей дає змогу зробити висновок, що жодна з них не може бути ефективною в ізоляції. Університетська соціальна підтримка має поєднувати всі три підходи, забезпечуючи як доступ до ресурсів, так і розвиток соціального капіталу, у тому числі й інклюзивного навчального простору. Лише за умови комплексного підходу можливо створити стійку систему підтримки, що не лише компенсує соціальні нерівності, а й сприяє розвитку студентів як активних учасників академічного процесу.

У цьому контексті використання сучасних інформаційних технологій та цифрових платформ відкриває нові горизонти для інклюзивного навчання, адаптації навчальних процесів до потреб студентів із різними можливостями та забезпечення доступу до психологічної і соціальної допомоги. Цифрові технології дають змогу студентам з обмеженими можливостями отримувати необхідні послуги та підтримку без необхідності фізичного перебування в кампусі, що значно полегшує їх інтеграцію в академічне та соціальне середовище вищих навчальних закладів.

Цифровізація соціальної підтримки студентів також охоплює розроблення спеціалізованих онлайн-платформ для надання інформації, консультацій та супроводу студентів. Наприклад, за допомогою онлайн-ресурсів можна організувати доступ до психологічних консультацій, що є надзвичайно важливим для студентів, які переживають стрес або мають психічні проблеми. Використання відеоконференцій та чатів для комунікації з психологами дає змогу студентам без бар'єрів отримувати необхідну допомогу в будь-який час незалежно від їх місцезнаходження. Окрім того, створення інтегрованих інформаційних систем, що об'єднують адміністративні та освітні ресурси, може значно полегшити процес отримання соціальних та академічних послуг.

Інноваційні технології також сприяють розвитку інклюзивного навчання (Karagianni & Drigas, 2023) через адаптацію навчальних матеріалів та платформ під потреби студентів з особливими освітніми потребами. Так, до прикладу, застосування спеціального програмного забезпечення (ПЗ) для корекції слухових чи зорових порушень здатне зробити навчання більш доступним для студентів із фізичними обмеженнями (табл. 1).

Таблиця 1

Приклади інноваційних навчальних інструментів

Тип	Назва	Опис
Екранні зчитувачі (Freedom Scientific. JAWS screen reader; NV Access. NVDA screen reader).	Job Access With Speech/ JAWS (платна), NonVisual Desktop Access/ NVDA (безкоштовна)	Програми, що перетворюють текст на екрані у синтезовану мову (а також шрифт Брайля), забезпечуючи доступ до цифрового контенту для студентів із вадами зору
Програми для збільшення зображення (Freedom Scientific. ZoomText)	ZoomText	Для студентів із частковою втратою зору. Збільшує зображення та покращує контрастність для зручнішого читання
Програми для перетворення тексту на мову (Kurzweil Education)	Kurzweil 3000	Сканує та озвучує друковані матеріали, що дає змогу студентам із вадами зору слухати навчальні матеріали замість читання
Системи перетворення мови на текст (Nuance. Official website)	Dragon NaturallySpeaking	Розпізнає усне мовлення та перетворює його на текст у реальному часі, що є корисним для студентів із вадами слуху
Відеоконференцзв'язок із підтримкою жестової мови (Zoom. Accessibility support article)	Microsoft Teams, Zoom	Підтримують функції перекладу жестової мови під час онлайн-занять
Спеціалізовані освітні платформи (Anthology. Blackboard learning tools; D2L. Brightspace platform)	Blackboard, D2L Brightspace	Адаптовані системи управління навчанням, що інтегруються з допоміжними технологіями для забезпечення доступності матеріалів

Сучасні системи дистанційного навчання також можуть бути адаптовані для тих, хто не може фізично бути присутнім на заняттях, даючи їм змогу брати участь у навчальному процесі через відеолекції, онлайн-курси та інтерактивні платформи. Такий підхід дає змогу забезпечити безперервність навчального процесу та підтримку студентів із будь-якими обмеженнями. Варто зазначити, що саме глобальна пандемія COVID-19 стала каталізатором активного впровадження та вдосконалення дистанційного навчання у закладах вищої освіти (Khamis et al., 2021). Під час локдаунів цифрові освітні платформи стали основним інструментом для продовження навчального процесу, що підкреслило їхню критичну роль у формуванні адаптивних та інклюзивних освітніх стратегій. Загалом використання синхронного та асинхронного навчання дає змогу гнучко формувати освітні траєкторії.

Окрім технологічних інструментів, інноваційними є також соціальні ініціативи, які можуть значно покращити досвід студентів у вищих навчальних закладах. Однією з таких ініціатив є програми менторства, які вже згадувалися раніше. Такі програми включають надання індивідуальної підтримки від старших студентів або професіоналів. Ментори не лише допомагають студентам адаптуватися до навчального процесу, а й сприяють розвитку їхніх соціальних навичок, що є важливим для інтеграції в академічне середовище. Для студентів із уразливих категорій така підтримка може стати вирішальною у процесі подолання соціальних та академічних бар'єрів.

Так, наприклад, менторська платформа Mentorplace (Mentorplace – офіційний сайт платформи менторської підтримки) стала однією з інноваційних ініціатив, спрямованих на забезпечення соціальної підтримки студентів у закладах вищої освіти України. Її реалізація здійснювалася до 2022 р. у співпраці з Центром «Розвиток КСВ», Фондом ООН у галузі народонаселення та Міністерством молоді та спорту України в межах ініціативи «Пакт заради молоді – 2025». Основним завданням цього проєкту було надання студентам доступу до професійного наставництва, що сприяло їхньому академічному та кар'єрному розвитку.

Функціонування платформи передбачало взаємодію студентів із досвідченими фахівцями різних галузей, які виконували роль менторів, допомагаючи у формуванні професійних компетенцій, розвитку кар'єрних траєкторій та інтеграції у робоче середовище. Такий підхід давав змогу зменшити розрив

між теоретичними знаннями, здобутими у закладах вищої освіти, та практичними навичками, необхідними на ринку праці.

У 2022 р. у відповідь на виклики, з якими стикнулися українці, що вимушено виїхали за кордон після початку повномасштабної військової агресії росії проти України, було реалізовано іншу менторську ініціативу Mentorship for Ukrainians (CSR Ukraine. Менторська програма для українців), спрямовану на професійну та соціальну підтримку переселенців. Основною метою програми стало сприяння працевлаштуванню, адаптація до нового соціокультурного середовища та розширення професійних контактів. Ураховуючи складнощі інтеграції у країнах перебування, особливий акцент робився на створенні індивідуалізованого супроводу для учасників через залучення менторів – представників різних компаній, які вже тривалий час працювали та проживали у цих державах. Програма передбачала серію зустрічей між менторами та учасниками у форматі онлайн- або офлайн-спілкування протягом декількох місяців. Під час цих консультацій надавалися рекомендації щодо особливостей місцевого ринку праці, можливостей професійного розвитку та доступних освітніх ресурсів. Також розглядалися аспекти соціальної інтеграції, включаючи побутові питання та взаємодію з професійними спільнотами. Значну увагу приділялося створенню ефективних механізмів нетворкінгу, що давало змогу прискорити процес адаптації та сприяти отриманню кар'єрних можливостей у країнах перебування. Програма охопила широку географію, включаючи країни Європи, Північної Америки та Азії.

Ініціатива засвідчила ефективність менторських програм як засобу соціальної підтримки переміщених осіб та стала прикладом успішної інтеграції елементів професійного консультування, психологічної підтримки та розвитку соціального капіталу в рамках стратегій допомоги українцям за кордоном.

Окрім того, у контексті розгляду прикладів подібних ініціатив слід зазначити, що до припинення фінансування програм соціальної підтримки українських проєктів із боку адміністрації Д. Трампа USAID активно підтримувала різноманітні ініціативи, спрямовані на поліпшення умов навчання для уразливих категорій студентів у закладах вищої освіти України (НУШ. Призупинення фінансування USAID).

Із січня 2025 р. адміністрація президента США Д. Трампа призупинила фінансування Агентства США з міжнародного розвитку, що мало значний вплив на різні соціальні та освітні програми в Україні. Зокрема, це торкнулося проєктів, спрямованих на підтримку уразливих категорій студентів у закладах вищої освіти. Зупинка фінансування призвела до призупинення реформ юридичної освіти, упроваджуваної в рамках співпраці Міністерства освіти та науки України з програмою USAID «Справедливість для всіх». Також постраждали проєкти, пов'язані з модернізацією Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) та відкриттям цифрових освітніх центрів, що ускладнило доступ до сучасних освітніх ресурсів для студентів, особливо з уразливих верств населення (НУШ. Призупинення фінансування USAID). Унаслідок призупинення фінансування USAID українські органи влади змушені шукати альтернативні джерела фінансування для продовження важливих соціальних та освітніх проєктів.

Так, у рамках своєї діяльності USAID не лише надавало фінансову допомогу, а й координувало численні програми, які забезпечували рівні можливості для студентів з обмеженими фінансовими можливостями, осіб з інвалідністю, а також молоді з малозабезпечених або маргіналізованих соціальних груп. Включення таких категорій до академічного процесу було основним пріоритетом USAID, що давало змогу не лише підвищити рівень доступу до якісної освіти, а й забезпечити підтримку соціальної інтеграції та створення сприятливого навчального середовища для всіх студентів.

Активне залучення агентства до соціальної підтримки уразливих студентів передбачало реалізацію низки стратегічних ініціатив, спрямованих на адаптацію вищої освіти до потреб різних соціальних груп, що охоплювало програми, орієнтовані на надання грантів,

стипендій, а також розроблення професійно орієнтованих курсів та тренінгів, які давали змогу студентам здобути не лише теоретичні знання, а й практичні навички для подальшої кар'єри. USAID активно співпрацювала з українськими університетами, залучаючи до програм міжнародних експертів та консультантів, що давало змогу інтегрувати в освіту новітні підходи та методи соціальної підтримки, а також сприяти розвитку інклюзивної культури в навчальних закладах. Це давало змогу створити стійку основу для подальшого розвитку вищої освіти в Україні, зокрема для представників уразливих категорій студентів, що забезпечувало їм можливість максимально реалізувати свій потенціал у навчальному та професійному середовищі.

Наприклад, програма USAID «Мріємо та діємо» (МОН України. Програма Мріємо та Діємо – офіційний сайт) стала п'ятирічним проєктом, спрямованим на розвиток молодіжних ініціатив в Україні. Вона надавала молоді можливість активно долучатися до розробления та реалізації проєктів, що сприяють інноваціям, підприємництву та громадській участі, а також посиленню плюралізму та поваги до різноманітності.

За перші два роки у рамках програми було досягнуто значних результатів. Зокрема, понад 70 тис молодих людей узяли участь у заходах та проєктах, а більше 760 тис осіб взаємодіяли з онлайн-освітнім контентом програми, що продемонструвало високий рівень залученості молоді до програми. Окрім того, 59% учасників зазначили, що участь в активностях програми дала їм змогу покращити рівень десяти ключових компетенцій, зокрема у таких сферах, як підприємницьке мислення, лідерство та соціальний вплив, громадянська активність та медіаграмотність (МОН України. Програма Мріємо та Діємо – офіційний сайт).

Програма активно співпрацювала з приватним та громадським секторами, сприяючи розвитку молодіжної інфраструктури та кар'єрної орієнтації. Наприклад, у рамках програми у партнерстві з Career Hub Центром «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності» було реалізовано низку ініціатив із кар'єрного консультування, профорієнтації та пошуку роботи. В останні роки система кар'єрного консультування в освітніх закладах була оновлена, а в 2023 р. розпочалася робота над створенням кар'єро-орієнтованої школи. Ще однією важливою ініціативою став проєкт «МолодьТуТ: створи простір молодіжних перспектив», який реалізувався з 2020 р. для підтримки та розвитку молодіжних центрів. Отже, за перші два роки було створено 18 нових молодіжних центрів у семи областях України, які організували понад 1 300 подій для 18 тис молодих людей, що сприяло створенню інклюзивних та безпечних умов для розвитку молоді у громадах.

Програма також активно реагувала на виклики війни. У березні 2022 р. було запущено проєкт «ВільноХаб», який створив 54 нові простори на базі бібліотек, молодіжних центрів та громадських організацій, що надавали підтримку молоді в умовах війни. За період із березня по грудень 2022 р. у цих просторах було проведено 3 885 заходів для 56 500 осіб, з яких 43% становили внутрішньо переміщені особи (МОН України. Програма Мріємо та Діємо – офіційний сайт).

Окрім того, ще одним проєктом став «СпівДія Ноут», що передбачав передачу 5 тис ноутбуків із ліцензійним програмним забезпеченням для підтримки української молоді під час війни. Цей проєкт здійснювався в партнерстві з Міністерством молоді та спорту України, а також компаніями HP Inc. та Microsoft.

Програма «Мріємо та діємо» є одним з успішних прикладів інтеграції міжнародної допомоги та національних ініціатив для підтримки молоді в Україні, створюючи умови для їх розвитку та залучення до важливих суспільних процесів.

Із зазначеного вище видно, що програми менторства не лише забезпечують персоніфіковану підтримку, а й створюють можливості для студентів із різними можливостями отримати цінні поради та досвід від своїх наставників, що сприяє розвитку їхніх навичок та самовпевненості. Водночас такі ініціативи створюють особливу атмосферу підтримки та взаємоповаги в університетському середовищі, що є важливим для зниження рівня

соціальної ізоляції серед студентів, що належать до уразливих верств.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що ефективна соціальна підтримка уразливих категорій студентів потребує комплексного підходу, який поєднує ресурсні, соціальні та інклюзивні механізми допомоги. Лише інтеграція фінансової, психологічної, академічної, інформаційної та соціальної підтримки забезпечує створення безпечного й доступного освітнього середовища, сприяє успішній адаптації студентів і підвищенню якості їхньої професійної підготовки.

Установлено, що важливими складниками сучасної системи підтримки є використання цифрових технологій, адаптивних освітніх платформ, спеціалізованого програмного забезпечення, дистанційного консультування, програм наставництва та міжсекторального партнерства. Значний потенціал мають міжнародні та національні соціальні ініціативи, спрямовані на розвиток професійних компетентностей, соціальної інтеграції і формування інклюзивної культури закладів вищої освіти.

Перспективу подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням моделей оцінювання ефективності соціальної підтримки студентів, створенням цифрових екосистем соціального супроводу та впровадженням персоналізованих програм підтримки різних категорій здобувачів вищої освіти, що сприятиме підвищенню рівня їхнього соціального благополуччя, академічної успішності та професійної самореалізації.

Під час підготовки статті використано інструмент генеративного штучного інтелекту ChatGPT як допоміжний інструмент для мовного редагування, уточнення формулювань та структурування окремих фрагментів тексту. Генерація наукових результатів, висновків та авторських положень за допомогою штучного інтелекту не здійснювалася. Зміст статті, добір та аналіз наукових джерел, інтерпретацію матеріалів, формулювання наукових положень і висновків здійснено автором. Усі положення, підготовлені із застосуванням допоміжних інструментів штучного інтелекту, перевірено та остаточно відредаговано автором.

Література

1. Холостова Є. І. Теорія соціальної роботи : підручник. Вид. 4-е, перероб. і доп. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 392 с.

2. Karagianni E., Drigas A. New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*. 2023. Vol. 19, № 5. P. 4–21. DOI: https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417

3. Freedom Scientific. JAWS screen reader. URL: https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/

4. NV Access. NVDA screen reader. URL: https://www.nvaccess.org/

5. Freedom Scientific. ZoomText. URL: https://www.freedomscientific.com/products/software/zoomtext/

6. Kurzweil Education. Kurzweil 3000. URL: https://www.kurzweil3000.com/KLogin.php

7. Nuance. Official website. URL: https://www.nuance.com/index.html

8. Zoom. Accessibility support article. URL: https://support.zoom.com/hc/ru/article?id=zm_kb&sysparm_article=KB0067825

9. Anthology. Blackboard learning tools. URL: https://www.anthology.com/products/teaching-and-learning/learning-effectiveness/blackboard

10. D2L. Brightspace platform. URL: https://www.d2l.com/brightspace/

11. Khamis T., Naseem A., Khamis A., Petrucka P. The COVID-19 pandemic: a catalyst for creativity and collaboration for online learning and work-based higher education systems and processes. *Journal of Work-Applied Management*. 2021. Vol. 13(2). P. 184–196. DOI: https://doi.org/10.1108/JWAM-01-2021-0010

12. Mentorplace – офіційний сайт платформи менторської підтримки. URL: https://mentorplace.in.ua/#platform

13. CSR Ukraine. Менторська програма для українців. URL: https://csr-ukraine.org/news/mentorska-programa-dlya-ukrainciv-za-2/

14. НУШ. Призупинення фінансування USAID: які освітні проєкти опинилися під загрозою. URL: https://nus.org.ua/2025/03/14/pryzupynennya-finansuvannya-usaid-yaki-osvitni-proyekty-opynylysya-pid-zagrozoyu/

15. МОН України. Програма «Мріємо та Діємо», офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programa-mriemo-ta-diemo

References

1. Kholostova, Ye. I. (2014). Teoriia sotsialnoi roboty [Theory of social work]. (4th ed.). Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

2. Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). New technologies for inclusive learning for students with special educational needs. *International Journal of Online and Biomedical Engineering, 19*(5), 4–21. DOI: https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417

3. Freedom Scientific. (n.d.). JAWS Screen Reader. Retrieved from https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/

4. NV Access. (n.d.). NVDA Screen Reader. Retrieved from https://www.nvaccess.org/

5. Freedom Scientific. (n.d.). ZoomText. Retrieved from https://www.freedomscientific.com/products/software/zoomtext/

6. Kurzweil Education. (n.d.). Kurzweil 3000. Retrieved from https://www.kurzweil3000.com/KLogin.php

7. Nuance. (n.d.). Nuance Official Website. Retrieved from https://www.nuance.com/

8. Zoom. (n.d.). Accessibility Support. Retrieved from https://support.zoom.com/hc/ru/article?id=zm_kb&sysparm_article=KB0067825

9. Anthology. (n.d.). Blackboard Learning Management System. Retrieved from https://www.anthology.com/products/teaching-and-learning/learning-effectiveness/blackboard

10. D2L. (n.d.). Brightspace Learning Platform. Retrieved from https://www.d2l.com/brightspace/

11. Khamis, T., Naseem, A., Khamis, A., & Petrucka, P. (2021). The COVID-19 pandemic: A catalyst for creativity and collaboration for online learning and work-based higher education systems and processes. *Journal of Work-Applied Management, 13*(2), 184–196. DOI: https://doi.org/10.1108/JWAM-01-2021-0010

12. Mentorplace. (n.d.). Mentorplace Platform. Retrieved from https://mentorplace.in.ua/#platform

13. CSR Ukraine. (n.d.). Mentorship Program for Ukrainians. Retrieved from https://csr-ukraine.org/news/mentorska-programa-dlya-ukrainciv-za-2/

14. Nova Ukrainska Shkola. (2025, March 14). Pryzupynennia finansuvannia USAID: Yaki osvitni proiekty opynylysia pid zahrozoiu [USAID funding suspension: Which educational projects are under threat]. Retrieved from https://nus.org.ua/2025/03/14/pryzupynennya-finansuvannya-usaid-yaki-osvitni-proyekty-opynylysya-pid-zagrozoyu/ [in Ukrainian].

15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). Mriiemo ta Diiemo Program. Retrieved from https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programa-mriemo-ta-diemo

Мороз В. П. Комплексна соціальна підтримка уразливих категорій студентів у сучасному університеті

У статті розкрито сучасні підходи до організації соціальної підтримки уразливих категорій студентів у закладах вищої освіти в умовах суспільних трансформацій, цифровізації освітнього середовища та зростання соціальних ризиків. Обґрунтовано необхідність переходу від фрагментарних заходів допомоги до комплексної моделі соціальної підтримки, яка поєднує ресурсний, соціальний та інклюзивний підходи. Проаналізовано особливості підтримки студентів з інвалідністю, осіб із низьким рівнем матеріального забезпечення, студентів, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також молоді, що потребує психологічного супроводу та соціальної адаптації. Визначено потенціал сучасних цифрових технологій у забезпеченні доступності освітніх послуг, розвитку дистанційного навчання, організації психологічного консультування та інформаційного супроводу студентів. Особливу увагу приділено використанню спеціалізованого програмного забезпечення, цифрових платформ і технологій, що сприяють інклюзивності освітнього процесу. Узагальнено досвід реалізації менторських програм, міжнародних проєктів і соціальних ініціатив, спрямованих на академічну, професійну та соціальну інтеграцію студентської молоді. Доведено, що ефективна система соціальної підтримки повинна базуватися на міждисциплінарній взаємодії, партнерстві університетів із державними та громадськими інституціями, використанні цифрових інструментів і розвитку інклюзивної культури академічного середовища. Зроблено висновок, що впровадження комплексної моделі соціальної підтримки сприяє підвищенню доступності якісної освіти, успішній адаптації студентів до освітнього середовища, зміцненню їхнього соціального благополуччя та створенню рівних можливостей для професійної самореалізації.

Ключові слова: цифровізація освітнього середовища, уразливі категорії студентів, менторські програми, соціальна підтримка, академічне середовище.

Moroz V. P. Comprehensive social support for vulnerable categories of students in a modern university

The article reveals modern approaches to organizing social support for vulnerable categories of students in higher education institutions in the context of social transformations, digitalization of the educational environment and the growth of social risks. The need to transition from fragmented assistance measures to a comprehensive model of social support, which combines resource, social and inclusive approaches, is substantiated. The features of supporting students with disabilities, people with low financial security, students in difficult life circumstances, as well as young people in need of psychological support and social adaptation are analyzed. The potential of modern digital technologies in ensuring the accessibility of educational services, the development of distance learning, the organization of psychological counseling and information support for students is determined. Particular attention is paid to the use of specialized software, digital platforms and technologies that contribute to the inclusiveness of the educational process. The experience of implementing mentoring programs, international projects and social initiatives aimed at the academic, professional and social integration of student youth is summarized. It is proven that an effective social support system should be based on interdisciplinary interaction, partnership of universities with state and public institutions, the use of digital tools and the development of an inclusive culture of the academic environment. It is concluded that the implementation of a comprehensive model of social support contributes to increasing the accessibility of quality education, successful adaptation of students to the educational environment, strengthening their social well-being and creating equal opportunities for professional self-realization.

Key words: digitalization of the educational environment, vulnerable categories of students, mentoring programs, social support, academic environment.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 30.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 659.4:352:316.7(477)
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-110-116

Сидун Ірина Володимирівна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна.
sydun_iryna@onu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-6219-5208

Кулава Катерина Олександрівна,
доктор філософії з соціальної роботи,
доцент кафедри соціальної роботи
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна.
katerina.kulava@onu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-5315-1828

АДВОКАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ТА УПРАВЛІННЯ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Постановка проблеми. З-поміж сучасних викликів сьогодення, а саме посилення міграційних процесів, євроінтеграційного курсу України та необхідності забезпечення дотримання міжнародних стандартів щодо прав людини, особливої актуальності набуває проблема соціального захисту національних меншин. Попри законодавчо закріплені принципи рівності та недискримінації, представники національних меншин нерідко стикаються з обмеженим доступом до соціальних послуг, освіти, охорони здоров'я, ринку праці, а також із проявами соціального виключення, дискримінації та недостатнього представництва їхніх інтересів у процесі прийняття управлінських рішень.

Ефективне вирішення цих викликів неможливе без реформування управлінських підходів у системі соціальної роботи. Традиційні моделі надання допомоги демонструють свою неефективність, оскільки орієнтовані на подолання наслідків, а не причин появи соціальних проблем у етнічних груп.

У зв'язку із цим виникає необхідність комплексного дослідження теоретичних і практичних засад адвокації соціальних проблем національних меншин, визначення її місця в системі управління соціальною роботою та обґрунтування напрямів удосконалення управлінських механізмів, спрямованих на забезпечення соціальної справедливості, рівного доступу до соціальних послуг і реалізації прав представників національних меншин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове підґрунтя дослідження базується на працях, присвячених організації соціальної роботи з національними меншинами, розвитку адвокаційної діяльності та вдосконаленню управління у соціальній сфері.

Проблеми організації соціальної роботи з національними меншинами досліджували О. Агарков та М. Ляшко. Зокрема, О. Агарков акцентує увагу на регіональних особливостях організації соціальної роботи з представниками національних меншин, необхідності міжсекторальної взаємодії органів влади, соціальних служб і громадських організацій, а також урахуванні етнокультурної специфіки під час надання соціальних послуг (Агарков, 2014). М. Ляшко розглядає національну меншину як специфічний об'єкт соціальної роботи, обґрунтовуючи необхідність застосування

диференційованого підходу, який ураховує соціокультурні, мовні та правові особливості різних етнічних спільнот (Ляшко, 2023).

Вагомий внесок у дослідження адвокації у соціальній роботі зробили М. Лехолетова та Т. Лях (2020), Т. Лях, В. Петрович та А. Спірін (2022). У працях авторів адвокація розглядається як професійна технологія соціальної роботи, спрямована на захист прав людини, представництво інтересів вразливих груп населення та вплив на формування державної соціальної політики. Особливу увагу приділено інструментам соціальної адвокації, механізмам взаємодії із суб'єктами публічного управління, а також підготовці майбутніх соціальних працівників до здійснення адвокаційної діяльності.

Управлінський аспект адвокації висвітлено у дослідженні П. Покатаєва, який розглядає адвокацію як важливий механізм участі громадськості у процесах місцевого самоврядування та прийняття управлінських рішень. Автор підкреслює значення партнерської взаємодії між органами влади та громадянським суспільством для розв'язання соціально значущих проблем (Покатаєв, 2020).

Нормативно-правову базу наукової розвідки становлять «Декларація прав національностей України» (1991), закони України «Про національні меншини (спільноти) України» (2022), «Про соціальні послуги» (2019), «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012), «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997), які визначають правові гарантії захисту прав національних меншин, засади недискримінації, організацію надання соціальних послуг та повноваження органів місцевого самоврядування у забезпеченні соціального захисту населення.

Практичне значення для дослідження має Ромська стратегія до 2030 р. та план заходів, що визначає сучасні напрями державної політики щодо соціальної інтеграції ромської національної меншини та демонструє можливості застосування адвокаційних механізмів у взаємодії державних органів, органів місцевого самоврядування, громадських організацій і представників національних спільнот (Ромська стратегія, 2021).

Водночас аналіз наукових праць свідчить, що більшість досліджень зосереджено або на проблемах соціальної роботи з національними меншинами, або на загальних питаннях соціальної адвокації. Недостатньо висвітленими залишаються питання адвокаційної діяльності у системі управління соціальної роботи, координації взаємодії між суб'єктами соціальної політики, а також оцінювання ефективності адвокаційних механізмів щодо вирішення соціальних проблем національних меншин. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження взаємозв'язку адвокації та управління у соціальній роботі як важливого чинника забезпечення соціальної інтеграції, реалізації прав і підвищення якості життя представників національних меншин.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних і практичних засад адвокації соціальних проблем національних меншин у системі соціальної роботи, визначенні ролі управлінських механізмів у забезпеченні захисту їхніх прав та інтересів, а також обґрунтуванні напрямів удосконалення адвокаційної діяльності з метою підвищення ефективності соціальної підтримки, розвитку інклюзивної соціальної політики та забезпечення рівного доступу представників національних меншин до соціальних послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з викликами сьогодення та повномасштабного вторгнення відбувається і трансформація соціальної політики України. Особливої актуальності набуває питання забезпечення прав, соціального захисту та представництва інтересів національних меншин у системі соціальної роботи. У цьому контексті адвокація постає як один із ключових інструментів професійної діяльності соціального працівника, що спрямований не лише на реагування на індивідуальні випадки порушення прав, а й на вплив на управлінські рішення, механізми розподілу ресурсів і формування інклюзивної соціальної політики.

Теоретичне осмислення національної меншини як об'єкта соціальної роботи дає підстави розглядати цю категорію населення як специфічну соціальну спільноту, яка потребує

урахування етнокультурних, мовних, релігійних і соціально-психологічних особливостей у процесі надання соціальних послуг. Як зазначає М. М. Ляшко, робота з національними меншинами має ґрунтуватися на принципах недискримінації, культурної чутливості та поваги до ідентичності, що визначає потребу в застосуванні транскультурного підходу в соціальній роботі (Ляшко, 2023). У цьому аспекті адвокація виконує функцію не лише захисту прав, а й соціального посередництва між потребами національних спільнот та інституційною системою держави і громади.

Вагоме значення для організації соціальної роботи з національними меншинами має нормативно-правове забезпечення. Базовим документом у сфері гарантування прав етнонаціональних спільнот в Україні є «Декларація прав національностей України» (1991), яка заклала основи визнання рівноправності громадян незалежно від етнічного походження, забезпечення культурної автономії, вільного розвитку мови, традицій і звичаїв. Правове регулювання відбувається згідно із Законом України «Про національні меншини (спільноти) України», який систематизував сучасні підходи до визначення правового статусу національних спільнот, закріпив їхні права на самоідентифікацію, участь у суспільному житті, використання рідної мови, розвиток культури та освіти (ЗУ «Про національні меншини (спільноти) України», 2022).

Не менш важливим у контексті вирішення соціальних проблем національних меншин є Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», який створює правовий механізм протидії прямій і непрямій дискримінації за етнічною ознакою. У площині соціальної роботи цей Закон є підґрунтям для захисту клієнтів від дискримінаційних практик у доступі до соціальних послуг, освіти, працевлаштування, охорони здоров'я та інших суспільних благ (ЗУ «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», 2012). Водночас правові гарантії не завжди означають їх ефективну реалізацію, що актуалізує необхідність посилення адвокаційної функції соціальної роботи на різних рівнях – від індивідуального до системного.

Базою організації надання підтримки уразливим групам є Закон України «Про соціальні послуги», який визначає принципи доступності, адресності, добровільності, індивідуального підходу та дотримання прав людини у сфері соціального обслуговування (ЗУ «Про соціальні послуги», 2019). Для національних меншин особливого значення набуває забезпечення рівного доступу до соціальних послуг з урахуванням мовних, культурних та комунікативних бар'єрів. Саме тому соціальна робота з такими групами не може бути зведена лише до адміністративного надання послуг; вона має включати активне виявлення потреб, представництво інтересів клієнтів, посилення їхньої суб'єктності та участі у вирішенні соціальних проблем.

Управлінський вимір адвокації значною мірою пов'язаний із повноваженнями органів місцевого самоврядування, визначеними Законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» (ЗУ «Про місцеве самоврядування в Україні», 1997). Саме на рівні територіальних громад формуються практики безпосередньої взаємодії з національними меншинами, реалізуються місцеві програми соціального захисту, інтеграції та підтримки культурного розвитку. Як зазначає дослідник П. С. Покатаєв, адвокасі в контексті місцевого самоврядування виконує суспільно важливі функції, оскільки забезпечує комунікацію між населенням і владою, сприяє урахуванню інтересів соціально уразливих груп та підвищує якість управлінських рішень (Покатаєв, 2020). Це особливо актуально для національних меншин, інтереси яких можуть бути недостатньо представленими в офіційних механізмах місцевого управління.

У деяких наукових розвідках автори вказують, що соціальна робота з національними меншинами має регіональну специфіку, зумовлену чисельністю відповідних груп, характером їх розселення, історико-культурними особливостями та рівнем розвитку соціальної інфраструктури. О. Агарков наголошує, що організація соціальної роботи з національними меншинами в регіонах повинна передбачати гнучкі форми взаємодії, орієнтацію

на локальні потреби та міжінституційну координацію (Агарков, 2014). Це означає, що ефективність адвокації залежить не лише від нормативних підстав, а й від здатності місцевих суб'єктів соціальної роботи адаптувати інструменти захисту прав до конкретного соціального контексту.

Сутність адвокації у соціальній роботі розкривається через сукупність інструментів впливу на соціальну політику та громадську думку. За визначенням науковців, до таких інструментів належать представництво інтересів, інформаційно-просвітницька діяльність, громадські кампанії, переговори, коаліційна взаємодія, підготовка звернень, участь у консультаціях і громадських обговореннях (Лях, Петрович, Спірін, 2022). Використання цих інструментів у роботі з національними меншинами дає змогу виявляти системні бар'єри у доступі до прав і послуг, формулювати пропозиції щодо їх усунення та консолідувати зусилля різних суб'єктів навколо спільної проблематики.

Окремої уваги потребує питання формування професійності соціальних працівників. На думку дослідниць М. Лехолетової та Т. Лях, формування готовності майбутніх соціальних працівників до адвокації передбачає розвиток правової компетентності, комунікативних навичок, уміння здійснювати аналіз соціальної політики, налагоджувати партнерську взаємодію та відстоювати інтереси уразливих груп (Лехолетова, Лях, 2020). У роботі з національними меншинами ці компетентності повинні доповнюватися міжкультурною чутливістю, навичками медіації, володінням інструментами ненасильницької комунікації та розумінням специфіки етносоціальних процесів.

Значний потенціал для посилення адвокаційної діяльності має міжсекторальне партнерство. Співпраця органів державної влади, місцевого самоврядування, закладів соціального захисту, освітніх та медичних установ, а також громадських і благодійних організацій створює умови для комплексного вирішення проблем національних меншин. Такий підхід відповідає принципам партисипативного управління, за яких представники національних меншин виступають не об'єктами допомоги, а активними суб'єктами формування соціальної політики.

У цьому зв'язку важливими є інструменти міжкультурної комунікації у соціальному управлінні територіальною громадою. І. В. Сидун підкреслює, що ефективне управління в полікультурному середовищі неможливе без діалогу, взаємної довіри, культурної компетентності управлінців та створення комунікативних майданчиків для обговорення суспільно значущих питань (Сидун, 2026). Для адвокації соціальних проблем національних меншин це означає необхідність не лише формальної участі представників спільнот у консультаційних процесах, а й реального врахування їхніх позиції під час розроблення місцевих програм і прийняття управлінських рішень.

Практичним прикладом поєднання державної політики та адвокаційного підходу є Ромська стратегія та план заходів, спрямована на подолання соціального виключення ромської меншини, покращення доступу до освіти, охорони здоров'я, зайнятості, документування та соціальних послуг. Цей документ демонструє, що вирішення проблем національних меншин потребує не фрагментарних заходів, а цілісної системи міжвідомчої взаємодії, довгострокового планування та залучення самих представників спільноти до реалізації заходів (Ромська стратегія та план заходів, 2021).

Проведене дослідження дало змогу встановити, що ефективність адвокації у соціальній роботі з національними меншинами визначається сукупністю взаємопов'язаних чинників. До них належать: нормативно-правова забезпеченість; інституційна спроможність органів влади та соціальних служб; професійна компетентність соціальних працівників; рівень міжвідомчої та міжсекторальної взаємодії; участь громадських організацій; ступінь залучення самих представників національних меншин до процесів ухвалення рішень. За відсутності хоча б одного із цих компонентів адвокація ризикує залишатися епізодичною або декларативною.

Попри достатній рівень наукового висвітлення транскультурних аспектів соціальної

роботи та окремих підходів до соціальної адвокації, недостатньо розробленими залишаються питання оцінювання її ефективності, а саме: визначення критеріїв результативності адвокаційних кампаній, індикаторів зміни доступу національних меншин до соціальних послуг, ступеня впливу адвокаційної діяльності на управлінські рішення, а також рівня задоволеності самих спільнот отриманими результатами.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що адвокація є одним із ключових інструментів соціальної роботи, які спрямовані на забезпечення захисту прав, представництва інтересів і розширення можливостей національних меншин. Її ефективність визначається не лише професійною діяльністю соціальних працівників, а й якістю управління у системі соціальної роботи.

Аналіз національної нормативно-правової бази засвідчив наявність сучасних правових засад забезпечення прав національних меншин, розвитку системи соціальних послуг і протидії дискримінації. Водночас практична реалізація законодавчих норм потребує удосконалення управлінських механізмів, підвищення інституційної спроможності органів державної влади та місцевого самоврядування.

Обґрунтовано, що підвищенню ефективності адвокації соціальних проблем національних меншин сприятимуть розвиток міжсекторального партнерства, запровадження механізмів партисипативного управління, систематичний моніторинг потреб національних спільнот, удосконалення професійної підготовки соціальних працівників у сфері адвокації та активніше залучення громадських організацій до формування й реалізації соціальної політики.

Перспективою подальшого наукового дослідження є розроблення практичних підходів до організації адвокаційної діяльності у соціальній роботі та консультуванні, визначення критеріїв оцінювання її результативності, вивчення міжнародного досвіду захисту прав національних меншин і можливостей його впровадження в українських реаліях.

Інструменти штучного інтелекту не використовувалися під час написання цієї роботи. Автори несуть повну відповідальність за зміст опублікованого рукопису.

Література

1. Агарков О. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. *Грані.* 2014. Вип. 4. С. 81–85.

2. Декларація прав національностей України від 01 листопада 1991 р. № 1771-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1771-12#Text

3. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» від 06 вересня 2012 р. № 5207-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text

4. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 р. № 280/97-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text

5. Закон України «Про національні меншини (спільноти) України» від 13 грудня 2022 р. № 2827-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20#Text

6. Закон України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

7. Лехолетова М., Лях Т. Підготовка майбутніх соціальних працівників до адвокаційної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. Вип. 2(96). С. 135–144. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.02/135-144

8. Лях Т., Петрович В., Спірін А. Інструменти соціальної адвокації прав та інтересів уразливих груп населення. *Ввічливість*. 2022. Вип. 3. С. 54–60. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.8

9. Ляшко М. М. Національна меншина як об'єкт соціальної роботи: теоретичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип. 1(52). С. 106–109. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.106-109

10. Покатаєв П. С. Суспільні функції адвокасі в контексті місцевого самоврядування. *Держава та регіони*. Серія: Державне управління. 2020. № 2(70). С. 173–178. DOI: https://doi.org/10.32840/1813-3401.2020.2.29

11. Ромська стратегія та план заходів. Офіційний сайт державної служби України з етнополітики та свободи совісті. 2021. URL: https://dess.gov.ua/roma-strategy-2021/

12. Сидун І. В. Інструменти міжкультурної комунікації у соціальному управлінні територіальною громадою. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2026. Вип. 1. С. 82–87. DOI: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-1-82-87

References

1. Aharkov, O. (2014). Orhanizatsiia sotsialnoi roboty z natsionalnymy menshynamy: rehionalnyi aspekt [Organization of social work with national minorities: regional aspect]. *Hrani – Grani, (4),* 81–85 [in Ukrainian].

2. Deklaratsiia prav natsionalnostei Ukrainy vid 01 lystopada 1991 r. № 1771-XII [Declaration of the Rights of Nationalities of Ukraine from November 1, 1991 No. 1771-XII]. (1991). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1771-12#Text [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro zasady zapobihannia ta protydii dyskryminatsii v Ukraini» vid 06 veresnia 2012 r. № 5207-VI [Law of Ukraine «On Principles of Prevention and Counteraction of Discrimination in Ukraine» dated September 6, 2012 No. 5207-VI]. (2012). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini» vid 21 travnia 1997 r. № 280/97-VR [Law of Ukraine «On local self-government in Ukraine» dated May 21, 1997 No. 280/97-VR]. (1997). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro natsionalni menshyny (spilnoty) Ukrainy» vid 13 hrudnia 2022 r. № 2827-IX [Law of Ukraine «On National Minorities (Communities) of Ukraine» dated December 13, 2022 No. 2827-IX]. (2022). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20#Text [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» vid 17 sichnia 2019 r. № 2671-VIII [Law of Ukraine «On social services» dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. (2019). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text [in Ukrainian].

7. Lekholetova, M., & Liakh, T. (2020). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do advokatsiinoi diialnosti [Preparing future social workers for advocacy]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2*(96), 135–144. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.02/135-144 [in Ukrainian].

8. Liakh, T., Petrovych, V., & Spirin, A. (2022). Instrumenty sotsialnoi advokatsii prav ta interesiv vrazlyvykh hrup naselennia [Tools of social advocacy of rights and interests of vulnerable population groups]. *Vvichlyvist – Humanitas, (3),* 54–60. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.8 [in Ukrainian].

9. Liashko, M. M. (2023). Natsionalna menshyna yak obiekt sotsialnoi roboty: teoretychnyi aspekt [National minority as an object of social work: theoretical aspect]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1*(52), 106–109. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.106-109 [in Ukrainian].

10. Pokataiev, P. S. (2020). Suspilni funktsii advokasi v konteksti mistsevoho samovriaduvannia [The public functions of advocacy in the context of local government]. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Derzhavne upravlinnia – State and regions. Series: Public administration, 2*(70), 173–178. DOI: https://doi.org/10.32840/1813-3401.2020.2.29 [in Ukrainian].

11. Romska stratehiia ta plan zakhodiv [Roma strategy and action plan]. (2021). *Ofitsiinyi sait derzhavnoi sluzhby Ukrainy z etnopolityky ta svobody sovisti – The official website of the State Service of Ukraine for Ethnopolitics and Freedom of Conscience.* Retrieved from https://dess.gov.ua/roma-strategy-2021/ [in Ukrainian].

12. Sydun, I. V. (2026). Instrumenty mizhkulturnoi komunikatsii v sotsialnomu upravlinni terytorialnoiu hromadoiu [Tools of intercultural communication in social governance of a territorial community]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice, (1),* 82–87. DOI: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-1-82-87 [in Ukrainian].

Сидун І. В., Кулава К. О. Адвокація соціальних проблем національних меншин та управління у соціальній роботі

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти адвокації соціальних проблем національних меншин у системі соціальної роботи. Визначено роль управлінських механізмів у забезпеченні захисту їхніх прав та інтересів, а також окреслено напрями підвищення ефективності адвокаційної діяльності. Обґрунтовано, що адвокація є важливим інструментом соціальної роботи, спрямованим на представництво інтересів, захист прав і розширення можливостей національних меншин. Результативність соціальної адвокації значною мірою залежить від якості управління, міжвідомчої взаємодії, партнерства з інститутами громадянського суспільства та активної участі представників національних спільнот у процесах ухвалення рішень.

Проаналізовано сучасний стан нормативно-правового забезпечення захисту прав національних меншин в Україні. Установлено, що, попри вдосконалення законодавчої бази, актуальними залишаються питання розвитку інституційної спроможності органів влади, удосконалення механізмів координації та практичної реалізації соціальної політики. Аналіз наукових підходів засвідчив достатній рівень дослідження транскультурних аспектів соціальної роботи й адвокації, водночас недостатньо розробленими залишаються методики оцінювання ефективності адвокаційної діяльності. Визначено перспективні напрями дослідження, серед яких – зміцнення міжсекторального партнерства, упровадження партисипативного управління, систематичний моніторинг потреб національних меншин, удосконалення професійної підготовки соціальних працівників, активізація участі громадських організацій, вивчення міжнародного досвіду та використання цифрових інструментів адвокації.

Ключові слова: соціальна робота, національні меншини, траскультурність, адвокація, соціальні проблеми, територіальна громада, управління.

Sydun I. V., Kulava K. O. Advocacy of social problems of national minorities in social work

The article examines the theoretical and practical principles of advocacy for social problems of national minorities in the social work system. The role of management mechanisms in ensuring the protection of their rights and interests is determined, and directions for increasing the effectiveness of advocacy activities are outlined. It is substantiated that advocacy is an important tool of social work aimed at representing the interests, protecting the rights and expanding the opportunities of national minorities. The effectiveness of social advocacy largely depends on the quality of management, interagency interaction, partnership with civil society institutions and active participation of representatives of national communities in decision-making processes. The current state of regulatory and legal support for the protection of the rights of national minorities in Ukraine is analyzed. It is established that despite the improvement of the legislative framework, the issues of developing the institutional capacity of government bodies, improving coordination mechanisms and practical implementation of social policy remain relevant. The generalization of scientific approaches has demonstrated a sufficient level of research into transcultural aspects of social work and advocacy, while methods for assessing the effectiveness of advocacy activities remain underdeveloped. Promising research areas have been identified, including strengthening intersectoral partnerships, implementing participatory management, systematic monitoring of the needs of national minorities, improving the professional training of social workers, increasing the participation of public organizations, studying international experience, and using digital advocacy tools.

Key words: social work, national minorities, transculturality, advocacy, territorial community, administration, social problems.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 07.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 364.63-027.553-055.2:364.652:34
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-117-126

Стинська Вікторія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
viktoriia.stynska@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0555-3205

ДОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО ЩОДО ЖІНОК: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ

Постановка проблеми. Домашнє насильство щодо жінок залишається складною соціально-правовою проблемою, що порушує фундаментальні права людини, негативно впливає на фізичне й психологічне благополуччя постраждалих, їхнє соціальне становище, якість життя та потребує комплексного реагування держави, органів місцевого самоврядування, соціальних служб, правоохоронних органів і громадських інституцій. Особливої значущості проблема набуває в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення населення, соціально-економічної нестабільності та зростання уразливості окремих категорій громадян, що ускладнює своєчасне виявлення випадків насильства й доступ постраждалих до необхідної допомоги.

В Україні сформовано нормативно-правові засади запобігання та протидії домашньому насильству, основу яких становить Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», що визначає організаційно-правові засади державної політики у цій сфері, систему суб'єктів реагування та механізми захисту постраждалих осіб (Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», 2017). Важливим етапом розвитку національної системи протидії насильству стала ратифікація Україною Стамбульської конвенції, яка набула чинності для України 01 листопада 2022 р. та закріпила комплексний підхід до запобігання насильству стосовно жінок, захисту постраждалих і забезпечення належного реагування на такі випадки. Подальше вдосконалення законодавчого механізму засвідчують і зміни, внесені у 2024 р. щодо посилення системи запобігання та протидії домашньому насильству (Про внесення змін до деяких законодавчих актів України, 2024).

Водночас наявність розвиненої нормативно-правової бази не знімає питання її ефективної реалізації на практиці. Соціальна підтримка постраждалих передбачає не лише правовий захист, а й інформування, консультування, соціально-психологічну допомогу, надання притулку та інших спеціалізованих послуг. З огляду на це, актуальним є комплексне дослідження нормативно-правових засад соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства, визначення їх змісту, механізмів реалізації та ролі у забезпеченні доступності, своєчасності й комплексності допомоги. Це зумовлює необхідність наукового осмислення взаємозв'язку правового регулювання та практики соціальної підтримки як важливої умови забезпечення прав, безпеки й соціального захисту постраждалих жінок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних українських досліджень засвідчує міждисциплінарний характер вивчення проблеми домашнього насильства щодо жінок. У працях науковців останніх років увага зосереджується на сутності та формах

домашнього насильства, його соціальних, психологічних і правових детермінантах, особливостях соціальної роботи з постраждалими жінками, нормативно-правових механізмах запобігання та протидії насильству, а також на сучасних формах соціальної підтримки й супроводу (Л. Данильчук, Т. Побережець, В. Стинська, Н. Цвєткова, К. Шаповал та ін.). Окремий напрям сучасних досліджень становлять питання міжвідомчої взаємодії та перенаправлення постраждалих від домашнього насильства (Р. Горчинський, Т. Лях), соціальної та психосоціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства (Г. Скіпальська), а також використання цифрових форм допомоги жінкам, які зазнали насильства з боку інтимних партнерів (А. Сарнацька, Т. Семигіна).

Водночас, попри значний науковий доробок, потребує подальшого комплексного осмислення нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства, зокрема узгодженість правових механізмів із системою соціальних послуг, міжвідомчою взаємодією та практикою захисту постраждалих. Це зумовлює необхідність системного аналізу чинних нормативно-правових засад соціальної підтримки цієї категорії осіб та визначення їхньої ролі у забезпеченні доступності, комплексності й результативності допомоги.

Мета дослідження – проаналізувати нормативно-правові засади та механізми соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів: *аналіз і синтез* – для опрацювання наукових підходів до розуміння домашнього насильства та соціальної підтримки постраждалих; *нормативно-правовий аналіз* – для дослідження міжнародних і національних актів у сфері запобігання та протидії домашньому насильству; *систематизацію* – для визначення рівнів нормативно-правового забезпечення та основних механізмів соціальної підтримки; *теоретичне узагальнення* – для формулювання висновків щодо їх функціонального взаємозв'язку та напрямів удосконалення.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому та нормативно-правовому дискурсі *домашнє насильство щодо жінок* розглядається як складне соціально-правове явище, що не зводиться лише до окремих проявів агресивної поведінки, а охоплює систему дій, спрямованих на заподіяння фізичної, психологічної, сексуальної чи економічної шкоди, установлення контролю, примусу та обмеження автономії постраждалої особи (Council of Europe, 2011; Сарнацька, Семигіна, 2023). Такий підхід дає змогу аналізувати домашнє насильство не лише як окремий акт протиправної поведінки, а й як повторювану модель взаємодії, у межах якої можуть поєднуватися різні форми насильства та контролю.

Результати сучасних досліджень феномену примусового контролю (coercive control) свідчать про його істотний негативний вплив на психічне здоров'я постраждалих, наслідки якого можуть бути співмірними з наслідками фізичного насильства (Lohmann et al., 2024).

Відповідно до Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», домашнє насильство охоплює діяння фізичного, сексуального, психологічного або економічного характеру, учинені в сім'ї, за місцем проживання, між родичами, колишнім чи теперішнім подружжям або іншими особами, які спільно проживають чи проживали однією сім'єю, а також погрози вчинення таких діянь (Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», 2017). Такий підхід узгоджується зі Стамбульською конвенцією, у якій домашнє насильство охоплює фізичне, сексуальне, психологічне та економічне насильство, що виникає у сімейних або партнерських відносинах незалежно від спільного проживання кривдника і постраждалої особи (Council of Europe, 2011).

Особливого значення в контексті дослідження домашнього насильства щодо жінок набуває його гендерний вимір. Насильство щодо жінок у міжнародних документах розглядається як порушення прав людини та форма гендерно зумовленого насильства, що може бути

спрямоване проти жінки через її стать або непропорційно впливати саме на жінок (Council of Europe, 2011). Такий підхід передбачає урахування не лише факту насильницької дії, а й ширшого контексту владно-контрольних відносин, соціальної та економічної залежності, обмеження автономії, ізоляції й інших механізмів підпорядкування постраждалої особи (World Health Organization, 2025).

Отже, *домашнє насильство щодо жінок* доцільно розглядати як комплексне соціально-правове явище, що може проявлятися у фізичній, психологічній, сексуальній та економічній формах, поєднуватися з примусовим контролем і спричиняти довготривалі негативні наслідки для фізичного та психічного здоров'я, соціального становища, безпеки й якості життя постраждалих жінок.

Логічним продовженням розгляду сутності домашнього насильства є визначення змісту *соціальної підтримки постраждалих*. Її нормативне осмислення доцільно здійснювати у взаємозв'язку з категорією соціальних послуг, які відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, їх подолання або мінімізацію негативних наслідків для особи чи сім'ї (Закон України «Про соціальні послуги», 2019). У науковому дискурсі акцентується на комплексному характері соціальної роботи з уразливими групами, що передбачає визначення актуальних потреб, залучення відповідних служб та поєднання різних форм підтримки і допомоги (Сахарук, 2024).

У контексті домашнього насильства соціальна підтримка набуває комплексного, відновлювально-захисного характеру, оскільки спрямовується не лише на задоволення актуальних потреб постраждалої жінки, а й на нейтралізацію наслідків насильства, відновлення порушеної автономії, соціальних зв'язків і здатності до самостійного життєвого вибору. Її зміст охоплює взаємопов'язані правові, соціальні, психологічні, інформаційні та організаційні механізми, що забезпечують безпеку, доступ до необхідних послуг, міжвідомче перенаправлення, ресурсне відновлення та поступове повернення постраждалої до повноцінної соціальної життєдіяльності (Скіпальська, 2024; Побережець, 2023).

Отже, *соціальну підтримку жінок, які постраждали від домашнього насильства*, розглядаємо як інтегровану систему цілеспрямованих заходів, соціальної допомоги, послуг і механізмів міжсекторальної взаємодії, спрямованих на забезпечення прав і безпеки постраждалої, задоволення її актуальних потреб, мінімізацію та подолання наслідків насильства, відновлення особистісної й соціальної суб'єктності, мобілізацію і зміцнення ресурсного потенціалу, а також створення передумов для відновлення соціальної автономії та самостійної безпечної життєдіяльності.

Аналіз нормативно-правової бази дає підстави виокремити три взаємопов'язані рівні нормативно-правового забезпечення соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства.

Перший – *міжнародно-правовий рівень* – формує концептуальні та ціннісно-правові орієнтири державної політики у сфері протидії насильству щодо жінок. Визначальне місце в ньому посідає Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами, концепція якої ґрунтується на інтеграції превентивного, захисного, правозастосовного та політико-координаційного компонентів. Її значення полягає не лише в установленні міжнародно-правових стандартів відповідальності за насильство, а й у закріпленні позитивних зобов'язань держави щодо створення доступної, скоординованої та орієнтованої на потреби постраждалих системи загальних і спеціалізованих служб підтримки (Council of Europe, 2011; Шаповал, 2025). У такий спосіб соціальна підтримка набуває статусу не факультативної форми допомоги, а складової частини комплексного механізму забезпечення прав людини.

Другий – *національно-законодавчий рівень* – забезпечує імплементацію міжнародних стандартів у систему внутрішньодержавного регулювання та визначає правові гарантії, інституційні повноваження й організаційні засади надання допомоги постраждалим.

Системоутворювальне значення мають закони України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» та «Про соціальні послуги». Перший закріплює правовий статус постраждалих осіб, визначає систему суб'єктів запобігання та протидії домашньому насильству, їх компетенції, спеціальні заходи реагування та діяльність загальних і спеціалізованих служб підтримки; другий формує правові й організаційні засади надання соціальних послуг особам і сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах (Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», 2017; Закон України «Про соціальні послуги», 2019). Їх системне застосування забезпечує взаємозв'язок двох складників підтримки – захисту від насильства та подолання його соціальних наслідків. Отже, нормативно-правова модель виходить за межі суто правоохоронного реагування і передбачає інтеграцію правових, соціальних, психологічних та організаційних ресурсів.

Третій – *організаційно-процедурний рівень* – забезпечує трансформацію законодавчо закріплених гарантій у конкретні алгоритми професійної та міжвідомчої діяльності. Його нормативною основою є підзаконні акти, що регламентують порядок взаємодії суб'єктів, організацію діяльності спеціалізованих служб, процедури виявлення потреб, реагування, перенаправлення та надання допомоги. Особливе значення має Порядок взаємодії суб'єктів, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 658, яким закріплено комплексний інтегрований підхід до реагування на випадки домашнього насильства та координації діяльності відповідних органів і служб (Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, 2018).

Саме на організаційно-процедурному рівні нормативне регулювання набуває прикладного змісту, оскільки ефективність допомоги визначається не лише наявністю юридично закріпленого права на її отримання, а й спроможністю системи забезпечити своєчасне виявлення потреб постраждалої, оцінювання ризиків, безпечне перенаправлення та безперервність подальшої підтримки. У цьому контексті перенаправлення доцільно трактувати як інструмент функціонального узгодження діяльності різних суб'єктів допомоги, який забезпечує перехід від фрагментарного реагування окремих установ до побудови цілісної траєкторії підтримки постраждалої особи. Р. Горчинський і Т. Лях розглядають перенаправлення як складову частину міжсуб'єктної взаємодії у роботі з постраждалими від домашнього насильства (Горчинський, Лях, 2025). Його ефективність визначається узгодженістю професійних дій, чіткістю розподілу компетенцій, оперативністю обміну необхідною інформацією та дотриманням принципів конфіденційності й безпеки.

Інституційним ресурсом реалізації зазначених правових гарантій виступає мережа *загальних і спеціалізованих служб підтримки постраждалих осіб.* Нормативно визначено організаційні засади функціонування мобільних бригад соціально-психологічної допомоги, притулків для постраждалих осіб, денних центрів соціально-психологічної допомоги та спеціалізованих служб первинного соціально-психологічного консультування (Про затвердження Типового положення про мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги, 2018). Їх диференціація за функціональним призначенням забезпечує можливість поєднання невідкладного кризового реагування, тимчасового безпечного розміщення, психологічної стабілізації, соціального консультування, правової підтримки та подальшого відновлення постраждалої. Водночас сама наявність мережі служб не може розглядатися як достатній показник результативності системи: визначальними стають їх територіальна доступність, інституційна спроможність, міжвідомча узгодженість та відповідність послуг індивідуальним потребам жінки.

З огляду на зазначене, нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки доцільно аналізувати не лише через ієрархію правових актів, а й через функціональні механізми реалізації закріплених ними прав і гарантій.

На основі структурно-функціонального аналізу нормативних положень і наукових підходів виокремлюємо п'ять взаємопов'язаних

механізмів: інформаційно-консультативний, захисно-безпековий, соціально-сервісний, міжвідомчо-координаційний та відновлювально-реінтеграційний. Таке групування має аналітичний характер і відображає домінантну функцію, яку виконує відповідний комплекс заходів у загальній траєкторії підтримки постраждалої.

Інформаційно-консультативний механізм забезпечує реалізацію права постраждалої на поінформованість щодо доступних способів захисту, соціальних послуг, правничої, психологічної й медичної допомоги та суб'єктів, уповноважених її надавати. Його функціональне значення полягає у зменшенні інформаційної ізоляції постраждалої та створенні передумов для усвідомленого прийняття нею рішень щодо подальших дій. У цьому розумінні інформування є не допоміжною процедурою, а одним із засобів відновлення суб'єктності та здатності жінки контролювати власну життєву ситуацію.

Захисно-безпековий механізм спрямований на припинення актуальної загрози, мінімізацію ризику повторного насильства та створення умов фізичної, психологічної й правової безпеки постраждалої. Він охоплює передбачені законодавством спеціальні заходи реагування, доступ до безпечного місця перебування, правничої та іншої невідкладної допомоги. Його принциповою ознакою є пріоритет безпеки постраждалої над формально-процедурною логікою діяльності окремої установи.

Соціально-сервісний механізм забезпечує перетворення визначених нормативно-правових гарантій на конкретний комплекс соціальних послуг відповідно до оцінених потреб постраждалої. Ідеться про кризове втручання, консультування, соціальний супровід, психологічну підтримку, представництво інтересів, тимчасове розміщення та інші послуги, спрямовані не лише на подолання безпосередніх наслідків насильства, а й на стабілізацію життєвої ситуації та відновлення здатності до самостійного функціонування (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Міжвідомчо-координаційний механізм виконує інтегративну функцію та забезпечує функціональне поєднання ресурсів органів державної влади і місцевого самоврядування, соціальних служб, Національної поліції, закладів охорони здоров'я, системи безоплатної правничої допомоги, спеціалізованих служб та інститутів громадянського суспільства. Його результативність визначається не кількістю залучених суб'єктів, а ступенем узгодженості їхніх дій, безперервністю маршруту допомоги та недопущенням повторної травматизації постраждалої унаслідок багаторазового відтворення нею обставин насильства або самостійного пошуку необхідних служб (Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, 2018; Горчинський, Лях, 2025).

Відновлювально-реінтеграційний механізм відображає довготривалий вимір соціальної підтримки та передбачає перехід від кризового реагування до відновлення здатності постраждалої самостійно організовувати життєдіяльність. Його зміст пов'язаний із відновленням психологічних і соціальних ресурсів, соціальних зв'язків, економічної спроможності, автономності у прийнятті рішень та здатності вибудовувати безпечні життєві стратегії (Скіпальська, 2024). Саме ця функція відрізняє комплексну соціальну підтримку від одноразової допомоги та надає їй характеру послідовного процесу соціального відновлення.

Таким чином, запропоновані механізми не є ізольованими елементами. Їх функціональна взаємодія утворює континуум соціальної підтримки, логіка якого охоплює виявлення ситуації насильства та оцінювання ризиків, забезпечення невідкладної безпеки, визначення індивідуальних потреб, надання комплексу послуг, міжвідомче перенаправлення, супровід і подальше соціальне відновлення. За такого підходу критерієм якості підтримки стає не факт надання окремої послуги, а здатність системи забезпечити цілісність, своєчасність, доступність і наступність допомоги.

Нових можливостей для реалізації окремих складників цього континууму набувають цифрові форми соціальної підтримки. Їх використання розширює доступ до інформації, дистанційного консультування та окремих форм психологічної й соціальної допомоги,

що особливо важливо в умовах територіальної віддаленості, вимушеного переміщення або обмеженої мобільності постраждалих (Сарнацька, Семигіна, 2024). Водночас цифровізація не є самостійним механізмом соціальної підтримки, а виступає способом технологічного опосередкування її інформаційного, консультативного, координаційного та сервісного складників. Її застосування має ґрунтуватися на вимогах конфіденційності, захисту персональних даних та врахуванні ризиків цифрового контролю з боку кривдника.

Суттєвим етапом подальшої інституціоналізації державної політики стало затвердження у 2026 р. Порядку здійснення моніторингу стану виконання законодавства про запобігання та протидію домашньому насильству, практики його застосування та відповідних заходів, а також підготовки й оприлюднення щорічного звіту за результатами моніторингу (Про затвердження Порядку здійснення моніторингу, 2026). Значення цього кроку полягає у зміщенні акценту з формальної наявності нормативних приписів на оцінювання практики їх реалізації, що створює передумови для виявлення системних прогалин, оцінювання інституційної спроможності суб'єктів та коригування державної політики у сфері протидії домашньому насильству.

Проведений структурно-функціональний аналіз дає підстави визначити нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства, як багаторівневу нормативно-інституційну систему, у межах якої міжнародні стандарти задають концептуальні орієнтири, національне законодавство закріплює права, гарантії та компетенції суб'єктів, а організаційно-процедурне регулювання забезпечує їх реалізацію через конкретні механізми, служби й алгоритми міжвідомчої взаємодії. Її ефективність визначається, таким чином, не лише ступенем нормативної урегульованості, а насамперед дієвістю переходу від юридично гарантованого права до фактично отриманої, своєчасної та адекватної потребам допомоги.

У цьому контексті принципового значення набуває постраждалоцентрований підхід, відповідно до якого організація підтримки має виходити з пріоритету прав, безпеки, гідності, автономії та індивідуальних потреб жінки. Такий підхід змінює саму логіку оцінювання системи: її результативність визначається не кількістю здійснених заходів чи наданих послуг, а здатністю мінімізувати ризики повторного насильства, забезпечити реальний доступ до захисту й ресурсів та створити умови для відновлення автономної життєдіяльності постраждалої.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу концептуалізувати нормативно-правові засади соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства, як багаторівневу систему нормативного та інституційного забезпечення, що функціонує на міжнародно-правовому, національно-законодавчому та організаційно-процедурному рівнях. Установлено, що взаємодія зазначених рівнів забезпечує трансформацію міжнародних стандартів захисту прав жінок у національні правові гарантії та конкретні процедури надання соціальної, психологічної, інформаційної і правової допомоги.

Обґрунтовано, що соціальна підтримка у ситуаціях домашнього насильства не може бути зведена до сукупності окремих соціальних послуг, оскільки охоплює послідовний процес забезпечення безпеки, визначення потреб постраждалої, надання комплексної соціальної допомоги, міжвідомчої координації та відновлення її соціальної автономії. На основі структурно-функціонального аналізу виокремлено інформаційно-консультативний, захисно-безпековий, соціально-сервісний, міжвідомчо-координаційний та відновлювально-реінтеграційний механізми, функціональна взаємодія яких забезпечує безперервність підтримки – від первинного реагування на ситуацію насильства до довготривалого соціального відновлення.

З'ясовано, що результативність нормативно-правового забезпечення визначається не лише повнотою законодавчого регулювання, а й передусім ефективністю його практичної реалізації. Ключового значення набувають доступність спеціалізованих служб, своєчасність

і безперервність соціальної допомоги та підтримки, ефективність перенаправлення, міжвідомча узгодженість і спроможність системи враховувати індивідуальні потреби та ризики постраждалої. Тож подальший розвиток нормативно-правового забезпечення має бути орієнтований на підвищення функціональної дієвості правових гарантій та забезпечення реального доступу жінок, які постраждали від домашнього насильства, до безпечної, комплексної й належно скоординованої допомоги.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в емпіричній верифікації запропонованої структурно-функціональної моделі нормативно-правового забезпечення соціальної підтримки; дослідженні регіональної та територіальної диференціації доступу постраждалих жінок до загальних і спеціалізованих служб; визначенні організаційних та інституційних бар'єрів міжвідомчої взаємодії в умовах воєнного стану; розробленні критеріїв і показників оцінювання безперервності, комплексності та результативності соціальної підтримки, а також вивченні потенціалу й ризиків цифрових форматів допомоги у постраждалоцентрованій моделі соціальної роботи.

Література

1. Горчинський Р. А., Лях Т. Л. Перенаправлення як складник взаємодії суб'єктів під час роботи з постраждалими від домашнього насильства. Ввічливість. *Humanitas.* 2025. № 3. С. 36–42. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.5
2. Побережець Т. А. Соціальна робота з жінками, які постраждали від домашнього насильства. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування.* 2023. № 10. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2023.10.303882
3. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо удосконалення механізму запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі : Закон України від 20.11.2024 № 4073-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4073-20#Text
4. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2229-19
5. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі : Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 658. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/658-2018-%D0%BF
6. Про затвердження Порядку здійснення моніторингу стану виконання законодавства про запобігання та протидію домашньому насильству, практики його застосування : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2026 № 482. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/482-2026-%D0%BF
7. Про затвердження Типового положення про мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі : Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 654. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/654-2018-%D0%BF
8. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19
9. Сарнацька А. В., Семигіна Т. В. Насильство над жінками з боку інтимних партнерів: сутність та різновиди. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2023. Вип. 2(11). С. 87–98. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291873
10. Сарнацька А. В., Семигіна Т. В. Цифрова підтримка для жінок, які зазнали насильства з боку інтимних партнерів. *Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю.* Умань : Компринт, 2024. С. 208–211. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstreams/3923772a-1941-4477-82d0-f995c2cd1ea1/download
11. Сахарук Ю. Соціальна робота з уразливими групами населення в умовах воєнного стану. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2024. Вип. 1(12). С. 48–54. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305099
12. Скіпальська Г. Б. Соціальна підтримка жінок, які постраждали від домашнього насильства, громадськими та благодійними організаціями : дис. … д-ра філософії: 231. Київ, 2024. 267 с.
13. Шаповал К. А. Міжнародні та європейські стандарти правосуддя у справах, пов'язаних із домашнім насильством. Право і безпека. 2025. № 1(96). С. 104–118. DOI: https://doi.org/10.32631/pb.2025.1.09
14. Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention). Istanbul, 2011. CETS No. 210. URL: https://rm.coe.int/168008482e

15. Lohmann S., Cowlishaw S., Ney L. J., O'Donnell M., Felmingham K. L. The trauma and mental health impacts of coercive control: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2024. Vol. 25, No. 1. P. 630–647. DOI: https://doi.org/10.1177/15248380231162972

16. World Health Organization. Violence against women prevalence estimates, 2023: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and non-partner sexual violence against women. Geneva : World Health Organization, 2025. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962

References

1. Horchynskyi, R. A., & Liakh, T. L. (2025). Perenapravlennia yak skladova vzaiemodii subiektiv pry roboti z postrazhdalymy vid domashnoho nasylstva [Referral as a mechanism of collaboration between stakeholders in supporting victims of domestic violence]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas, (3),* 36–42. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.5 [in Ukrainian].

2. Poberezhets, T. A. (2023). Sotsialna robota z zhinkamy, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva [Social work with women who have experienced domestic violence]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriia: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia – Bulletin of Pryazovskyi State Technical University. Series: Social Sciences and Humanities and Public Administration, (10)*. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2023.10.303882 [in Ukrainian].

3. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo udoskonalennia mekhanizmu zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu ta nasylstvu za oznakoiu stati: Zakon Ukrainy vid 20.11.2024 № 4073-IX [On amendments to some legislative acts of Ukraine regarding the improvement of the mechanism for preventing and countering domestic violence and gender-based violence: Law of Ukraine dated November 20, 2024 No. 4073-IX]. (2024). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4073-20#Text [in Ukrainian].

4. Pro zapobihannia ta protydiiu domashnomu nasylstvu: Zakon Ukrainy vid 07.12.2017 № 2229-VIII [On prevention and counteraction of domestic violence: Law of Ukraine dated December 07, 2017 No. 2229-VIII]. (2017). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/2229-19 [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Poriadku vzaiemodii subiektiv, shcho zdiisniuiut zakhody u sferi zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu i nasylstvu za oznakoiu stati: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2018 № 658 [On the approval of the Procedure for the interaction of subjects carrying out measures in the field of prevention and counteraction of domestic violence and gender-based violence: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 22, 2018 No. 658]. (2018). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/658-2018-%D0%BF [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia monitorynhu stanu vykonannia zakonodavstva pro zapobihannia ta protydiiu domashnomu nasylstvu, praktyky yoho zastosuvannia: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10.04.2026 № 482 [On approval of the Procedure for monitoring the state of implementation of legislation on prevention and counteraction of domestic violence, its application practices: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 10, 2026 No. 482]. (2026). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/482-2026-%D0%BF [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro mobilnu bryhadu sotsialno-psykholohichnoi dopomohy osobam, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva ta/abo nasylstva za oznakoiu stati: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2018 № 654 [On the approval of the Standard Regulation on the mobile team of social and psychological assistance to persons who have suffered from domestic violence and/or gender-based violence: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 22, 2018 No. 654]. (2018). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/654-2018-%D0%BF [in Ukrainian].

8. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. (2019). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 [in Ukrainian].

9. Sarnatska, A. V., & Semyhina, T. V. (2023). Nasylstvo nad zhinkamy z boku intymnykh partneriv: sutnist ta riznovydy [Violence against women by intimate partners: the essence and varieties]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education, 2*(11), 87–98. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291873 [in Ukrainian].

10. Sarnatska, A. V., & Semyhina, T. V. (2024). Tsyfrova pidtrymka dlia zhinok, yaki zaznaly nasylstva z boku intymnykh partneriv [Digital support for women who have experienced intimate partner violence]. In: *Prosotsialna osobystist u hendernomu vymiri: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty – Prosocial personality in the gender dimension: Theoretical, methodological and applied aspects.* (pp. 208–211). Uman: Komprynt. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstreams/3923772a-1941-4477-82d0-f995c2cd1ea1/download [in Ukrainian].

11. Sakharuk, Yu. (2024). Sotsialna robota z vrazlyvymy hrupamy naselennia v umovakh voiennoho stanu [Social work with vulnerable population under martial law]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education, 1*(12), 48–54. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305099 [in Ukrainian].

12. Skipalska, H. B. (2024). Sotsialna pidtrymka zhinok, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva, hromadskymy ta blahodiinymy orhanizatsiiamy [Social support for women affected by domestic violence by public and charitable organisations]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

13. Shapoval, K. A. (2025). Mizhnarodni ta yevropeiski standarty pravosuddia u spravakh, poviazanykh iz domashnim nasylstvom [International and European standards of justice in cases related to domestic violence]. *Pravo i bezpeka – Law and Safety, 1*(96), 104–118. DOI: https://doi.org/10.32631/pb.2025.1.09 [in Ukrainian].

14. Council of Europe. (2011). Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention). Istanbul. CETS No. 210. Retrieved from https://rm.coe.int/168008482e

15. Lohmann, S., Cowlishaw, S., Ney, L. J., O'Donnell, M., & Felmingham, K. L. (2024). The trauma and mental health impacts of coercive control: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25*(1), 630–647. DOI: https://doi.org/10.1177/15248380231162972

16. World Health Organization (2025). Violence against women prevalence estimates, 2023: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and non-partner sexual violence against women. Geneva: World Health Organization. Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962

Стинська В. В. Домашнє насильство щодо жінок: нормативно-правові засади соціальної підтримки

У статті здійснено комплексний аналіз нормативно-правових засад соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення дієвості механізмів захисту, соціальної допомоги та підтримки постраждалих в умовах воєнного стану, соціально-економічної нестабільності, вимушеного переміщення населення та посилення соціальної уразливості.

Метою дослідження є аналіз нормативно-правових засад і механізмів соціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього насильства.

Використано методи аналізу й синтезу, нормативно-правового та структурно-функціонального аналізу, систематизації й теоретичного узагальнення.

Соціальну підтримку жінок, які постраждали від домашнього насильства, обґрунтовано як інтегровану систему цілеспрямованих заходів, соціальної допомоги, послуг і механізмів міжсекторальної взаємодії, спрямованих на забезпечення прав і безпеки постраждалої, задоволення її актуальних потреб, мінімізацію та подолання наслідків насильства, відновлення особистісної й соціальної суб'єктності, зміцнення ресурсного потенціалу та створення передумов для соціальної автономії й самостійної безпечної життєдіяльності.

Виокремлено три взаємопов'язані рівні нормативно-правового забезпечення соціальної підтримки: міжнародно-правовий, національно-законодавчий та організаційно-процедурний. На основі структурно-функціонального аналізу систематизовано інформаційно-консультативний, захисно-безпековий, соціально-сервісний, міжвідомчо-координаційний та відновлювально-реінтеграційний механізми її реалізації. Установлено, що їх функціональна взаємодія забезпечує безперервність соціальної допомоги та підтримки – від первинного реагування й забезпечення безпеки до комплексного супроводу, відновлення особистісних і соціальних ресурсів та соціальної автономії постраждалої.

Зроблено висновок, що результативність нормативно-правового забезпечення соціальної підтримки визначається не лише повнотою законодавчого регулювання, а й ефективністю практичної реалізації закріплених прав і гарантій. Ключового значення набувають доступність, своєчасність, комплексність і безперервність соціальної допомоги та підтримки, ефективність міжвідомчої взаємодії, узгодженість функціональних механізмів та орієнтація допомоги на права, безпеку й індивідуальні потреби постраждалої жінки.

Ключові слова: домашнє насильство щодо жінок, соціальна підтримка, соціальна допомога, нормативно-правове забезпечення, соціальні послуги, міжвідомча взаємодія, спеціалізовані служби підтримки, постраждалоцентрований підхід.

Stynska V. V. Domestic violence against women: regulatory and legal foundations of social support

The article provides a comprehensive analysis of the regulatory and legal foundations of social support for women who have experienced domestic violence. The relevance of the study is determined by the need to enhance the effectiveness of protection mechanisms, social assistance, and support for affected women under conditions of martial law, socio-economic instability, forced displacement, and increasing social vulnerability.

The aim of the study is to analyse the regulatory and legal foundations and mechanisms of social support for women who have experienced domestic violence.

The study employs the methods of analysis and synthesis, regulatory and legal analysis, structural and functional analysis, systematisation, and theoretical generalisation.

Social support for women who have experienced domestic violence is substantiated as an integrated system of targeted measures, social assistance, services, and mechanisms of intersectoral cooperation aimed at ensuring the rights and safety of affected women, addressing their immediate needs, mitigating and overcoming the consequences of violence, restoring their personal and social agency, strengthening their resource capacity, and creating the conditions necessary for social autonomy and independent, safe living.

Three interrelated levels of the regulatory and legal framework for social support are identified: international legal, national legislative, and organisational and procedural. Based on structural and functional analysis, the following mechanisms for its implementation are systematised: information and counselling, protection and safety, social service provision, interagency coordination, and recovery and reintegration. It is established that their functional interaction ensures the continuity of social assistance and support – from initial response and safety provision to comprehensive case support, restoration of personal and social resources, and the social autonomy of affected women.

It is concluded that the effectiveness of the regulatory and legal framework for social support is determined not only by the comprehensiveness of legislative regulation but also by the effectiveness of the practical implementation of established rights and guarantees. Particular importance is attached to the accessibility, timeliness, comprehensiveness, and continuity of social assistance and support, effective interagency cooperation, coherence among functional support mechanisms, and the orientation of assistance towards the rights, safety, and individual needs of women who have experienced domestic violence.

Key words: domestic violence against women, social support, social assistance, regulatory and legal framework, social services, interagency cooperation, specialised support services, survivor-centred approach.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 11.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 364-7
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-127-135

Тєрьошина Ірина Федірівна,
кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії,
наркології, медичної психології та соціальної роботи
Харківського національного медичного університету,
м. Харків, Україна.
Teryshina.Ira73@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1723-9478

Гайчук Лариса Михайлівна,
кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії,
наркології, медичної психології та соціальної роботи
Харківського національного медичного університету,
м. Харків, Україна.
lm.haichuk@knmu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-1457-1010

Платинюк Оксана Богданівна,
кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії,
наркології, медичної психології та соціальної роботи
Харківського національного медичного університету,
м. Харків, Україна.
ob.platyniuk@knmu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7279-7368

Кондратенко Анастасія Павлівна,
кандидат медичних наук, асистент кафедри психіатрії,
наркології, медичної психології та соціальної роботи
Харківського національного медичного університету,
м. Харків, Україна.
ap.kondratenko@knmu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9332-8413

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК БЕЗУМОВНА СТРАТЕГІЯ ЗМЕНШЕННЯ ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ ЗАСОБІВ

Постановка проблеми. Вживання наркотичних речовин стало однією з найгостріших проблем сучасності. В Україні відбуваються значні економічні, соціальні та демографічні зміни, які пов'язані як з постійними бойовими діями, так і несприятливою економічною ситуацією у зв'язку з війною і в цих умовах найбільш уразливою групою населення як раз виступає молодь. Останніми роками серед осіб молодого, найбільш працездатного і перспективного віку, стрімко поширюється вживання різних видів наркотичних засобів, зокрема амфетамінів, екстазі, галюциногенів, препаратів ЛСД, гашишу, тощо. Реалізація наркотиків відбувається як у навчальних закладах вищої освіти, так і безпосередньо на вулицях. Саме тому заходи щодо контролю за обігом наркотиків і програми профілактики наркоманії

серед молоді є важливою складовою державної політики. За тривалими і багаторічними дослідженнями зі сторони ООН, країна, у якій наркотики вживає більше, ніж 7% населення, фактично позбавлена перспектив подальшого розвитку. Українська статистика свідчить, що серед регіонів, які найбільш страждають від зловживання наркотичними речовинами є Запорізька область (406 випадків на 100 тис. населення), м. Київ (279), Кіровоградська (251), Одеська (230) та Херсонська (211). У Харківській області рівень поширеності нижчий за загальноукраїнські показники, однак тенденція все одно викликає занепокоєння. Це ще раз підтверджує, що проблема наркоманії становить серйозну небезпеку для молоді. Проблема наркоманії спричиняє не лише морально-етичні проблеми формування здорової нації, а й задає значних економічних втрат для держави. Експерти ВООЗ наголошують, що ситуація з наркотиками у закладах вищої освіти (ЗВО) є надзвичайно складною і з часом може лише погіршитися, тому необхідно докладати максимум зусиль, аби зупинити її розповсюдження. Поширення серед здобувачів вищої освіти тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків, а також зростання рівня злочинності та самогубств свідчать про те, що ЗВО недостатньо підготовлені до роботи з молоддю у ситуаціях підвищеного поведінкового ризику, особливо коли він пов'язаний з активними бойовими діями. Через це особливої актуальності набуває також професійна підготовка викладачів, соціальних працівників та інших фахівців, які можуть бути долученими до профілактиці наркоманії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наркоманія – це хвороба, що розвивається внаслідок регулярного вживання речовин, внесених до офіційного переліку наркотичних засобів. З зростанням періоду зловживання ПАР поступово у людини формується як психологічна, так і фізична залежність, що становить вже небезпеку для здоров'я. Значний відсоток споживачів становлять саме підлітки та молодь. Статистичні дані свідчать про те, що перші спроби вживання наркотичних речовин як раз, найчастіше припадають на підлітковий вік. Тому важливо своєчасно розпізнавати характерні прояви, адже раннє втручання в проблему і проведення профілактичних заходів дає змогу уникнути хронічного перебігу залежності. Проблема наркоманії на сьогодні є актуальною у всьому світі. З нею пов'язують зниження формування у молоді корисних звичок, зростання злочинності, збільшення кількості ДТП та інших негативних подій, пов'язаних з вживанням ПАР. Ця проблема дійсно турбує політиків, соціологів, юристів, медиків, викладачів та соціальних працівників. Про наркоманію наполегливо і тривожно повідомляють численні засоби масової інформації, наводять загрозливі цифри, що свідчать про зростання поширеності цієї проблеми, залучення до її тенет дедалі нових і нових жертв. На важливості попередження молодіжної наркоманії, пропагування здорового способу життя наголошується в Національній доктрині розвитку вищої освіти України в XXI столітті, Концепції превентивного виховання особистості в умовах розвитку освіти України, Концепції громадянського виховання особистості в умовах української державності. Сучасна соціальна ситуація в країні змінюється безперервно, створюючи нестабільну систему, на фоні якої здійснюється формування молодіжної субкультури. Також слід відмітити, що за предметним полем професійної діяльності найбільш близькими до розв'язання комплексних проблем вразливих категорій населення, куди входить і профілактика наркоманії серед молоді, є фахівці з соціальної роботи та соціальної педагогіки, професійна підготовка яких здійснюється в Україні за спеціальністю 231 Соціальна робота (Юрків, 2022). Будучи однією із найменш адаптованих і соціально незахищених груп, молодь несе на собі відбиток загальної соціальної нестабільності, невпевненості і тривожності. У результаті цього на перший план соціальнопедагогічних і психолого-педагогічних проблем висуваються проблеми наркоманії. Особливе занепокоєння викликає поширення проблеми наркоманії саме в молодіжному середовищі, проникнення наркотичних речовин у заклади освіти. Питаннями профілактики наркоманії

займаються багато вчених різних галузей наук, зокрема, соціальної педагогіки, соціальної роботи, психології, медицини, соціології та ін. (Карпич, 2020). У нашій країні практично немає розбіжностей із загальноприйнятими заходами боротьби з наркоманією, що застосовуються в більшості країн світу, тому доцільно використовувати зарубіжний досвід, перевірений часом. Ця боротьба будується на дотриманні здорових моральних принципів, властивих духу нашого народу і релігії (Прокопчук, 2007). За допомогою засобів масової інформації відбувається пропаганда здорового способу життя, популяризація гігієнічних знань, найширша санітарноосвітня робота, виховання грамотної особистості (розвиток фізкультури і спорту, інтересу до літератури, мистецтва і науки, раціональної організації дозвілля за інтересами і схильностями людини) (Яременко та ін., 2000).

До основних ознак уживання наркотичних речовин, на які треба обов'язково звертати увагу, належать:

• стан сп'яніння після вживання;

• відчуття голоду й спраги, підвищення настрою та поява енергії після паління;

• різкі перепади емоцій – від веселості до страху та тривоги;

• розширені, блискучі зіниці, блідість шкіри, сухість губ;

• завершення дії препарату сильним виснаженням, сонливістю, апатією.

У проміжках між вживаннями ПАР помітних змін у поведінці може не бути. Проте після 1–2 місяців регулярного прийому у молодих осіб з'являються дратівливість, головні болі, порушення сну та підвищений артеріальний тиск. Батьки або викладачі ЗВО не завжди можуть самостійно визначити факт уживання психоактивних речовин, але такі ознаки мають стати приводом для звернення до профільних фахівців.

Найпоширеніша класифікація наркотичних речовин включає такі групи:

1. Опіати;

2. Депресанти (седативні, снодійні, транквілізатори);

3. Стимулятори (кофеїн, амфетамін, адреналін);

4. Галюциногени;

5. Інші речовини (інгалянти, канабіс тощо).

Окремою групою виділяють найнебезпечніші препарати – героїн, морфін, кодеїн, а також речовини з нижчим рівнем ризику (марихуана, ЛСД). Проте незалежно від «сили» їх дії, всі вони завдають організму значної шкоди та формують фізичну і психічну залежність. Експерти визначають три основні групи причин, які спонукають людину, стому числі і молодь, до вживання наркотиків:

1. Гедоністичні – прагнення отримати нові або яскраві відчуття;

2. Атарактичні – бажання позбутися стресу, «відключитися»;

3. Субмісивні – вплив думки оточення та потреба бути прийнятим групою.

Багато досліджень підтверджують, що ранній початок вживання ПАР значно підвищує ризик розвитку і формування залежності. Серед чинників, що сприяють формуванню розладів, пов'язаних із вживанням ПАР, виділяють індивідуальні особливості, вплив однолітків і осіб старшого віку, негативні сімейні умови та характеристики суспільного середовища. Одним з пріоритетних напрямків боротьби з наркоманією, слід виділити профілактику захворювання. Треба проводити боротьбу з наркоманами не лише там, де вони є, а й там, де можуть з'явитися. Профілактика – це складна система комплексних державних та громадських, соціально-економічних та правових, методико-санітарних, психологопедагогічних та психологічних заходів. Власне вона представляє комплекс заходів, вкладених у забезпечення високого рівня здоров'я людей, їх творчого довголіття, усунення різних причин захворювань, поліпшення умов праці, побуту та відпочинку, охорону навколишнього середовища. Боротьба з наркоманією включає і допомогу хворим. Розробляються методи терапії та лікування наркоманії. Широка робота має проводитися і з реабілітації та ресоціалізації наркозалежних. Позитивним є те, що стратегічна парадигма державної політики щодо наркотиків спрямована на перехід від карального, кримінально-правового спрямування антинаркотичних заходів до лікувально-профілактичних

як найбільш плідних у контексті подолання наркоманії. Отже, проблема наркоманії – це глобальна проблема українського суспільства, проблема більша соціально-економічна, ніж медична. І боротися слід не з наркоманами, а саме з наркоманією як із явищем шляхом зниження попиту на наркотики. Скорочення попиту на наркотики – це обнадійлива перспектива оздоровлення нації (Сорока, 2022).

Мета дослідження: Проаналізувати соціальну роботу фахівців у сфері громадського здоров'я з первинної профілактики наркоманії серед здобувачів вищої освіти.

Завдання:

1. Дослідити наукові джерела та нормативноправові документи, які регламентують організацію профілактики наркозалежності серед здобувачів вищої освіти.

2. Визначити специфіку діяльності фахівців у сфері громадського здоров'я, спрямовану на запобігання вживанню наркотичних речовин серед молоді.

3. Проаналізувати роботу соціального працівника з метою оцінки ефективності заходів, спрямованих на профілактику наркоманії.

Методи дослідження: було використано аналітичний, теоретичний, статистичний методи, а також був проведений аналіз наукової літератури для вивчення теоретичних основ соціальної роботи з споживачами наркотиків.

Виклад основного матеріалу.

Профілактика – це система заходів, спрямована на збереження та зміцнення здоров'я, попередження виникнення й поширення захворювань, а також на поліпшення фізичного розвитку населення, підтримання працездатності й продовження тривалості життя. Сучасні підходи до профілактики зловживання психоактивними речовинами можна поділити на такі основні групи:

1. *Інформаційний підхід.* Цей підхід є одним із найпоширеніших і передбачає надання достовірних відомостей про види наркотиків, їхній вплив на організм та можливі негативні наслідки. Метою цього підходу є підвищення обізнаності населення, особливо молоді та формування негативного ставлення до вживання ПАР.

2. *Підхід, орієнтований на стан емоційного розвитку.* Його сутність полягає в тому, що схильність до вживання наркотиків часто може виникати у людей із недостатньо розвиненою емоційною та вольовою сферами, особливо якщо в родині існували заборони на індивідуальне вираження почуттів і емоцій. У таких осіб не формуються навички опрацювання власних переживань, прийняття рішень у стресових ситуаціях, а також здатність відкрито проявляти свої емоції. Це робить їх більш уразливими до впливу однолітків і підштовхує до вживання наркотиків заради прийняття у середовищі, яке його оточує. І хоча даний метод вважається як достатньо ефективний, у сучасних умовах він не є всеосяжним як єдиний дієвий інструмент, адже проблема вживання наркотиків дуже часто виходить за межі окремих емоційно нестійких підлітків.

3. *Підхід, орієнтований на соціальні чинники* – це умови та обставини суспільного життя, які впливають на поведінку, розвиток, здоров'я та вибір людини. Вони формуються середовищем, у якому живе людина, та взаємодією з іншими людьми. Даний метод базується на усвідомленні того, що середовище – родина, друзі, група однолітків – має значний вплив на формування поведінки молоді. Тому важливу роль відіграють програми, спрямовані на роботу з батьками, розвиток підтримувального соціального оточення та зниження тиску з боку осіб з «наркотичного середовища».

4. *Підхід, спрямований на розвиток життєвих навичок.* У центрі уваги цього підходу – завчасне формування здорової моделі поведінки. Акцент робиться на розвитк у особистості самоконтролю, навичок швидкого прийняття рішень, здібності до подолання стресових ситуацій, конструктивної комунікації у суспільстві та принципів відповідальності. При таких підходах застосовуються методи поведінкової модифікації та психотерапевтичних технік.

5. *Підхід, що передбачає створення альтернативної активності.* Його мета – це запропонувати молоді найбільш безпечні форми реалізації потреб у нових проявах особистості, зниженню можливих ризиків та підвищення життєвої активності. Для цього розробляються

альтернативні соціальні програми, гуртки, проєкти, які дозволяють молоді задовольнити природні вікові прагнення без звернення до наркотиків.

6. *Підхід, спрямований на зміцнення стану власного здоров'я.* Даний підхід передбачає формування цілісного здорового способу життя. Людина вчиться контролювати чинники, що впливають на її фізичне й психічне благополуччя. Основний акцент робиться на розвиток відповідального ставлення до себе, що сприяє покращенню як індивідуального здоров'я, так і соціального середовища загалом. Як уже зазначалося, основне завдання первинної профілактики наркоманії полягає у недопущенні появи порушень чи захворювань, запобіганні негативним наслідкам та зміцненні позитивних аспектів розвитку особистості. Досягти цього можна завдяки таким напрямам роботи:

• формування та посилення мотивації до позитивних змін у власному стилі життя та соціальному середовищі, з яким взаємодіє людина;

• розвиток самоусвідомлення, що включає розуміння власних поведінкових, когнітивних і емоційних особливостей, а також умов, у яких перебуває індивід;

• мінімізація факторів ризику наркотизації та робота над їх усуненням;

• розвиток умінь саморегуляції та самоуправління, що дозволяє людині відповідально керувати власним життям і особистісним розвитком;

• створення та підтримка соціально підтримувального середовища, яке сприяє формуванню здорової поведінки.

Первинна профілактика є наймасовішою та має універсальний характер, адже ґрунтується переважно на педагогічних, психологічних та соціальних методах. Вона охоплює широкі групи молоді, куди входять і здобувачі вищої освіти. Очікуваним результатом первинної профілактики є запобігання виникненню патологічних проявів, зменшення кількості осіб, у яких може розвинутися негативний процес, та загальне підвищення рівня здоров'я населення. Її ефективність зумовлена тим, що вона сприяє заміні ризикованих моделей розвитку на більш здорові та конструктивні.

Первинна профілактика наркоманії реалізується через кілька ключових стратегій:

1. Поширення інформації про ПАР – ознайомлення населення з видами ПАР, їхнім негативним впливом на організм людини, загально-психічний стан і поведінку особистості. Також важливим є формування мотиваційних звичок і практик до соціально-підтримувальної, психологічно та фізично здорової поведінки у суспільстві.

2. Розвиток проєктивних (захисних) факторів, що сприяють формуванню соціально ефективної та відповідальної поведінки.

3. Формування навичок подолання труднощів -зокрема, умінь вирішувати проблеми, звертатися по соціальну допомогу, а також відмовлятися від пропозицій уживання психоактивних речовин.

Первинна профілактика спрямована не на подолання вже існуючої патології, а на попередження виникнення проблем і збереження здорового потенціалу молоді. Її головною метою є формування психічно стійкої, зрілої особистості, здатної самостійно долати життєві труднощі та не вдаватися до вживання ПАР. У структурі профілактичної роботи провідна роль належить закладам вищої освіти, адже саме вони забезпечують системний виховний вплив і значну частину молоді. Заклади вищої освіти мають сприяти формуванню негативного ставлення молоді до наркотиків та мотивувати студентів до здорового способу життя. Для більш повного розуміння варто розглянути вторинну профілактику, яка спрямована на зміну вже сформованих дезадаптивних чи псевдоадаптивних моделей ризикованої поведінки та в подальшому їх заміну на більш конструктивні й здорові форми поведінки. Ризикована поведінка може виникати під впливом різних чинників, серед яких:

• індивідуальні особливості особистості, включно з наявними передумовами до певних психологічних чи поведінкових порушень;

• специфіка соціального середовища, у якому перебуває людина;

• взаємодія особистісних характеристик з умовами середовища, тобто їхні комбіновані впливи.

При цьому зовнішнє середовище розглядається в більш широкому контексті саме як носій провідного чинника – стресу, адже будь-які вимоги або тиск з боку оточення можуть провокувати стресову реакцію. У випадку ризикованої поведінки тиск середовища зростає, посилюючи напруження. Водночас сама поведінка індивіда стає окремим фактором, що підвищує ймовірність розвитку наркозалежності. У ситуаціях, коли здобувачам вищої освіти встановлюється діагноз «наркоманія», це потребує всебічного спеціалізованого обстеження, подальшого лікування та реабілітаційної підтримки з боку фахівців і суспільства. Профілактика, лікування та реабілітація становлять єдиний безперервний процес. Реабілітаційні заходи розпочинаються вже з моменту першого звернення пацієнта до медичних служб і тривають до повного відновлення його особистісного, соціального та майбутнього професійного функціонування. Заходи, які насамперед, спрямовані на запобігання рецидивам і повторним зривам, належать до третинної профілактики. Фактично вона охоплює весь комплекс медичних, психологічних, соціальних, освітніх та трудових втручань, що може забезпечити якісну і своєчасну адаптацію людини до життя на максимально можливому рівні.

Слід відмітити, що хоч і провідну роль у реалізації вторинної й особливо третинної профілактики відіграють лікарі психіатри-наркологи, участь педагогів, викладачів, психологів та працівників соціальної сфери є не менш важливою. Вони повинні розглядатися як безпосередні і ключові учасники реабілітаційного процесу. Комплексна допомога можлива лише за умови злагодженої співпраці спеціалістів різних спектрів і напрямків: педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників, а також, за необхідності, представників правоохоронних структур. Проте, незважаючи на ці зусилля, саме профілактична робота залишається найвразливішою ланкою у боротьбі з цим негативним явищем. Найбільші труднощі спостерігаються при виявлення осіб, які мають проблеми з уживанням наркотиків, і станом на сьогодні це є занадто складним завданням, а більшість профілактичних і лікувально-реабілітаційних заходів застосовуються лише після очевидних проявів уживання ПАР.

Наразі, викладачі закладів вищої освіти, часто не володіють сучасними знаннями щодо профілактичних заходів щодо вживання ПАР, а їхнє професійне навчання та набуття додаткових компетенцій у цієї галузі просуваються надто повільно. Це створює проблему – викладач нерідко не може визначити, чи вживає здобувач вищої освіти наркотичні речовини і в якому стані він перебуває на заняттях. Подібні труднощі виявляються і серед медичних працівників, адже їх уявлення про ознаки залежності та способи її розпізнавання часто залишаються нечіткими.

Тривогу також викликає і те, що протягом ключового періоду практично не здійснюється належного аналізу і статистичної обробки отриманих даних. Може скластися враження, що держава не робить достатніх кроків для переосмислення ситуації та фактично планує повторно затвердити чинні стратегії й програми без їхнього оновлення і удосконалення. З огляду на значні трансформації, які відбулися на глобальному «наркотичному ринку» за останнє десятиліття, а також беручи до уваги те, що національні програми та міжнародна співпраця не забезпечили відчутного зниження рівнія споживання ПАР чи пом'якшення їхніх наслідків, актуальною стає потреба у ґрунтовному перегляді досягнутого прогресу й розробленні нових політичних рішень в цьому питанні. Стовідсоткове виявлення всіх осіб, що вживають наркотики, та здійснення індивідуальних заходів щодо кожного з них потребувало б ресурсів, які не під силу навіть економічно найрозвиненішим державам. До того ж такі дії неминуче спричинили б масові порушення прав людини та мали б серйозні негативні соціальні наслідки. Ця «правова прогалина» фактично нівелює головний стримувальний механізм антинаркотичного законодавства, яке направлене на боротьбу з обігом і вживанням ПАР.

Результати багатьох досліджень стабільно демонструють наступну реальність – ризик бути затриманим або покараним відіграє лише другорядну роль у психологічній свідомості молоді при прийнятті рішення про вживання чи відмову від наркотиків. На перший план виходять соціальні, культурні та емоційні чинники. Також немає чіткої кореляції між суворістю правоохоронних заходів і рівнем поширеності наркоманії: країни з високою кількістю арештів інколи мають однаково високі показники споживання наркотиків, тоді як у державах із ліберальнішим підходом рівень поширення може бути низьким.

Оскільки широке застосування більш жорстких заходів щодо наркоспоживачів має лише обмежений вплив, а також супроводжується низкою суттєвих негативних ефектів, обґрунтувати подальше підтримання такої політики сили стає все складніше. Якщо брати до уваги недостатню спроможність силових заходів вирішення даної проблеми, логічним є переорієнтування зусиль і фінансування на більш соціально-орієнтовані заходи – на підтримку інформаційних заходів, професійного консультування, надання доступу до лікування та цілеспрямованість на соціальну інтеграцію. На практиці це означає забезпечення молоді достовірною інформацією про ризики, створення ефективних програм лікування та реабілітації, а також реалізацію соціальних ініціатив, спрямованих на зменшення бідності та соціального відчуження, що часто лежать в основі поведінки наркозалежної особи.

Отже, наведемо п’ять ключових принципів консультування з питань, пов’язаних із уживанням ПАР:

1. Дотримання конфіденційності є основою довіри та відкритості, без яких ефективне надання допомоги неможливе. Якщо повністю гарантувати конфіденційність з незалежних причин не можливо, здобувачів вищої освіти необхідно заздалегідь про це попередити. У разі її відсутності студенти можуть відмовитися від участі у консультаціях.

2. Перед тим як проводити будь-які заходи, викладач має оцінити свій рівень компетентності, знання та наявні ресурси у своєму розпорядженні, включно з часом і можливістю збереження приватності. За потреби педагог повинен скерувати студента до спеціаліста або сам звернутися за консультацією.

3. Хоча не всі вищі можуть мати окремих профільних фахівців у сфері боротьба з наркоманією, або соціальних робітниківдля у сфері громадського здоров’я, важливо якомога чіткіше відділяти психологічну підтримку й консультування.

4. Викладачам не варто примушувати студента змінюватися силоміць – це лише викличе спротив. Але й ігнорувати проблему не можна. Здобувача вищої освіти слід сприймати як особистість, що приймає власні рішення з огляду на свій досвід і бачення ситуації. Завдання педагога – підтримати процес усвідомленого вибору, допомігши зважити всі аргументи «за» і «проти».

5. Тема вживання наркотиків є чутливою, тому студенти зазвичай неохоче її обговорюють. Часто вони очікують осуду чи покарання. Саме тому надзвичайно важливо створити безпечну, доброзичливу атмосферу, яка сприятиме довірливому спілкуванню та відкритості.

Висновки. 1. Аналіз наукових джерел і нормативноправових документів засвідчує, що профілактика наркозалежності серед здобувачів вищої освіти в Україні ґрунтується на поєднанні державної політики, міжнародних рекомендацій та сучасних наукових підходів. У вітчизняній дослідницькій базі питання попередження наркоманії розглядається міждисциплінарно – у контексті соціальної роботи, педагогіки, медицини та психології, що підкреслює багатовимірний характер цієї проблеми. Науковці наголошують на необхідності раннього виявлення ризикової поведінки молоді, формування здорових життєвих навичок, розвитку мотивації до здорового способу життя та створення підтримувального соціального середовища, що узгоджується з сучасними превентивними підходами.

2. У нормативноправовому полі України профілактика наркозалежності регламентується низкою стратегічних документів, серед яких Національна доктрина розвитку освіти, Концепція превентивного виховання та інші

акти, що визначають необхідність формування у молоді відповідального ставлення до власного здоров'я та забезпечення комплексних профілактичних заходів у закладах освіти.

3. Діяльність соціальних працівників у сфері громадського здоров'я, спрямована на запобігання вживанню наркотичних речовин серед молоді, має комплексний, міжсекторальний і превентивний характер. Специфіка їх роботи полягає в поєднанні педагогічних, психологічних та соціальних підходів, які дозволяють формувати у здобувачів освіти стійкі навички здорової поведінки та здатність протистояти ризикам вживання психоактивних речовин.

4. Викладачі закладів вищої освіти і соціальні працівники здійснюють профілактичну роботу на кількох рівнях: інформаційному – забезпечуючи молодь достовірними знаннями про наслідки вживання ПАР; емоційно-вольовому – сприяючи розвитку емоційної стійкості; соціальному – залучаючи родину й оточення; поведінковому – формуючи навички ухвалення відповідальних рішень та конструктивного подолання стресу. Важливою є орієнтація на створення підтримувального соціального середовища та розвиток життєвих компетентностей, що знижують фактори ризику.

5. Діяльність викладачів закладів вищої освіти і соціальних працівників спрямована не лише на інформування, а й на створення умов для зміцнення фізичного, психічного й соціального благополуччя молоді через розвиток здорових звичок, мотивації до позитивних змін та формування відповідальності за власний спосіб життя. Саме така цілісна модель профілактики є найбільш ефективною у протидії наркотизації молоді.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність значної кількості праць, присвячених актуальним аспектам профілактики наркоманії серед молоді, питання теоретичного обґрунтування на основі соціальних проєктів, спрямованих на первинну профілактику серед молоді, особливо серед здобувачів вищої освіти, залишається недостатньо систематизованим і потребує більш досконалого вивчення, що і буде метою наших подальших досліджень.

Література

1. Карпич І. Соціальна робота з профілактики наркоманії серед молоді. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2020. № 1(4). С. 72–80. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(4).2020.215452

2. Юрків Я. І. Характеристика суб'єкта професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до роботи із вразливими категоріями населення. *Освіта та педагогічна наука.* 2022. № 1(179). С. 91–98. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-91-98

3. Прокопчук С. Вибір є завжди у кожного з нас. *Профілактика шкідливих звичок. Позакласний час.* 2007. № 4. С. 93–96.

4. Яременко О., Балакірєва О., Бутенко Н., Вакуленко О. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді. Київ, 2000. 358 с.

5. Сорока С. Профілактика як засіб протидії наркоманії. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: "Юридичні науки".* 2022. Т. 9, № 3(35). С. 380–384. DOI: https://doi.org/10.23939/law2022.35.380

References

1. Karpych, I. (2020). Sotsialna robota z profilaktyky narkomanii sered molodi [Social work on prevention of drug addiction among youth]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education, 1*(4), 72–80. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(4).2020.215452 [in Ukrainian].

2. Yurkiv, Ya. I. (2022). Kharakterystyka sub'ekta profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv ta sotsialnykh pedahohiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiamy naselennia [Characteristics of the subject of professional training of future social workers and social pedagogues to work with vulnerable categories of the population]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1*(179), 91–98. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-91-98 [in Ukrainian].

3. Prokopchuk, S. (2007). Vybir ye zavzhdy u kozhnoho z nas [Each of us always has a choice]. *Profilaktyka shkidlyvykh zvychok. Pozaklasnyi chas – Prevention of bad habits. Extracurricular time, (4),* 93–96 [in Ukrainian].

4. Yaremenko, O., Balakirieva, O., Butenko, N., & Vakulenko, O. (2000). Rol zasobiv masovoi informatsii ta inshykh dzherel u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia molodi [The role of mass media and other sources in shaping a healthy lifestyle for young people]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Soroka, S. (2022). Profilaktyka yak zasib protydii narkomanii [Prevention as a drug addiction activity]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriia: Yurydychni nauky – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences, 9, 3*(35), 380–384. DOI: https://doi.org/10.23939/law2022.35.380 [in Ukrainian].

Тєрьошина І. Ф., Гайчук Л. М., Платинюк О. Б., Кондратенко А. П. Соціальна робота з профілактики наркоманії серед здобувачів вищої освіти як безумовна стратегія зменшення вживання наркотичних засобів

У статті проаналізовано, яким чином викладачі закладів вищої освіти і соціальні працівники здійснюють профілактичну роботу на кількох рівнях: інформаційному – забезпечуючи молодь достовірними знаннями про наслідки вживання ПАР; емоційно-вольовому – сприяючи розвитку емоційної стійкості; соціальному – залучаючи родину й оточення; поведінковому – формуючи навички ухвалення відповідальних рішень та конструктивного подолання стресу. Діяльність викладачів закладів вищої освіти і соціальних працівників спрямована не лише на інформування, а й на створення умов для зміцнення фізичного, психічного й соціального благополуччя молоді через розвиток здорових звичок, мотивації до позитивних змін та формування відповідальності за власний спосіб життя.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, наркотичні препарати, психоактивні речовини, соціальна робота.

Tieroshyna I. F., Gaichuk L. M., Platyniuk O. B., Kondratenko A. P. Social work for the prevention of drug addiction among higher education students as an unconditional strategy for reducing drug use

The article analyses how teachers of higher education institutions and social workers carry out preventive work at several levels: informational – providing young people with reliable knowledge about the consequences of using psychoactive substances; emotional-volitional – contributing to the development of emotional stability; social – involving family and environment; behavioral – forming skills for making responsible decisions and constructively overcoming stress. The activities of higher education teachers and social workers are aimed not only at informing, but also at creating conditions for strengthening the physical, mental and social well-being of young people through the development of healthy habits, motivation for positive changes and the formation of responsibility for their own lifestyle.

Key words: higher education students, narcotic drugs, psychoactive substances, social work.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 18.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

УДК 364-787.24:343.62-055.2
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-136-151

Тимчук Людмила Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна.
l.tymchuk@chnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3122-8150

КЛІЄНТ-ЦЕНТРОВАНИЙ І ПАРТИСИПАТИВНИЙ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО СУПРОВОДУ ЖІНОК У СИТУАЦІЯХ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Постановка проблеми. Повномасштабна війна загострила широкий спектр соціальних проблем в Україні, посиливши небезпеку, економічну нестабільність, вимушене переміщення, житлову невлаштованість, психологічне виснаження та залежність людей від найближчого оточення. За висновками швидкого гендерного аналізу, воєнна криза підвищила ризики гендерно зумовленого й домашнього насильства, ускладнила доступ постраждалих до допомоги та посилила їхню економічну і житлову уразливість (Rapid Gender Analysis of Ukraine, 2022). Водночас домашнє насильство належить до проблем, які зберігають гостроту незалежно від суспільних потрясінь, а в кризових умовах набувають особливо небезпечних форм. Його тривалому замовчуванню сприяють поширені уявлення про необхідність зберігати сім'ю за будь-яких обставин, жіноче терпіння й самопожертву, а також неприпустимість винесення сімейних проблем за межі приватного простору. Під впливом таких установок жінка може сприймати насильство як власну провину, тимчасову сімейну кризу або випробування, яке належить витримати (Скіпальська, Лях & Клішевич, 2021; Побережець, 2023).

Домашнє насильство не є приватною справою родини. Воно порушує фундаментальні права людини, загрожує життю і здоров'ю, обмежує свободу вибору, економічну самостійність, доступ до житла, праці, освіти, медичної, соціальної та правничої допомоги. Його наслідки виходять далеко за межі окремого епізоду фізичного, психологічного, сексуального чи економічного насильства. Систематичний контроль, залякування, ізоляція, фінансова залежність, маніпулювання дітьми, переслідування та погрози поступово звужують простір рішень жінки, послаблюють її довіру до власних можливостей і ускладнюють звернення по допомогу. За таких обставин професійне втручання не може обмежуватися інформуванням про установи, одноразовою консультацією чи формальним перенаправленням. Воно потребує узгодженої послідовності соціальних і правових дій, спрямованих на безпеку, захист прав, відновлення суб'єктності, мобілізацію ресурсів і створення реальних можливостей для самостійного та поінформованого вибору.

Визнання домашнього насильства порушенням прав людини відображене в національному законодавстві та міжнародних стандартах. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» визначає правові й організаційні засади запобігання насильству, захисту постраждалих осіб, притягнення кривдників до відповідальності та координації діяльності уповноважених суб'єктів (Про запобігання та протидію домашньому насильству, 2017). Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами

закріплює комплексний підхід, що охоплює запобігання насильству, захист постраждалих, переслідування кривдників та реалізацію узгодженої державної політики (Конвенція Ради Європи, 2011).

Водночас практична результативність цих механізмів залежить від того, наскільки організація допомоги враховує конкретну життєву ситуацію жінки, її оцінку небезпеки, попередній досвід звернень, сімейні обставини, наявність дітей, стан здоров'я, житлові й фінансові ресурси та готовність до участі в певних правових процедурах.

Закон України «Про соціальні послуги» орієнтує організацію допомоги на оцінювання індивідуальних потреб особи, ведення випадку, комплексність і доступність соціальних послуг, дотримання прав їх отримувача (Про соціальні послуги, 2019). Закон України «Про безоплатну правничу допомогу» гарантує доступ до правової інформації, консультацій і роз'яснень із правових питань, складення документів процесуального характеру, а у визначених законом випадках – представництва та захисту (Про безоплатну правничу допомогу, 2011).

Міжвідомчу взаємодію суб'єктів у сфері запобігання та протидії домашньому насильству регламентує Порядок, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 658, яким визначено механізм взаємодії органів, установ і служб у процесі запобігання насильству, реагування на його випадки та надання допомоги постраждалим особам (Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, 2018).

Чинний Порядок організації надання соціальних послуг і ведення випадку передбачає залучення отримувача соціальних послуг до поглибленого оцінювання його потреб і розроблення індивідуального плану, визначення особистих цілей, отримання поінформованої згоди, установлення критеріїв оцінювання результатів та координацію міжвідомчих дій (Деякі питання організації надання соціальних послуг, 2026).

Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, пов'язує зміст відповідної соціальної послуги з оцінюванням потреб, визначенням способів розв'язання основних проблем, регулярною взаємодією з отримувачем, моніторингом виконання поставлених завдань, сприянням в отриманні інших необхідних послуг та розвитком здатності особи самостійно керувати власними діями й життєвою ситуацією (Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу, 2016).

Наявна нормативна основа створює передумови для індивідуалізованої допомоги, проте сама регламентація процедур не гарантує зміни характеру професійної взаємодії. Оцінювання потреб може проводитися формально, індивідуальний план – складатися фахівцем без реального впливу жінки на його зміст, а міжвідомча взаємодія – зводитися до передавання інформації та перенаправлення між установами. За таких умов жінка залишається об'єктом професійних рішень, хоча документи фіксують її участь. Тому процедурні положення потребують доповнення професійними орієнтирами, які визначають спосіб комунікації, розподіл впливу, межі втручання, критерії якості та очікувані результати допомоги.

У статті використано формулювання «жінки у ситуаціях домашнього насильства». Воно не заперечує законодавчого поняття «постраждала особа», необхідного для набуття відповідних прав і гарантій. Водночас таке формулювання не зводить ідентичність жінки до пережитого насильства та підкреслює змінність життєвої ситуації. Жінка може одночасно бути матір'ю, працівницею, здобувачкою освіти, власницею житла, внутрішньо переміщеною особою, людиною з інвалідністю, членкинею громади, носійкою професійного й соціального досвіду. Розгляд її винятково крізь категорію потерпілості звужує оцінювання ресурсів і підтримує залежну позицію, подоланню якої має сприяти професійна допомога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціальної роботи з жінками, які зазнали домашнього насильства, представлена в дослідженнях їхніх потреб, наслідків насильства, функцій соціального працівника, технологій допомоги та організації спеціалізованих послуг. Г. Скіпальська, Т. Лях

і Н. Клішевич наголошують на комплексності проблем цієї групи отримувачок та необхідності кваліфікованої міждисциплінарної допомоги (Скіпальська, Лях & Клішевич, 2021). Т. Побережець пов'язує ефективність соціальної роботи з удосконаленням професійної підготовки фахівців і розвитком технологій підтримки (Побережець, 2023). О. Карпенко, Ж. Петрочко і Т. Спіріна розкривають потенціал громадських і благодійних організацій у наданні соціальної, психологічної, медичної та правничої допомоги, організації консультування, безпечного розміщення, перенаправлення й ведення випадку (Карпенко, Петрочко & Спіріна, 2023).

Окремий напрям становлять дослідження партисипативної соціальної роботи. У них участь отримувача пов'язується з визнанням його суб'єктом взаємодії, залученням до визначення потреб, планування, ухвалення рішень та оцінювання результатів, а професійна роль соціального працівника переосмислюється через фасилітацію, наснаження, посередництво й підтримання діалогу (Тимчук, 2025). Теоретичні витоки клієнт-центрованої взаємодії пов'язані з ідеями К. Роджерса щодо поваги до суб'єктивного досвіду людини, безумовного позитивного ставлення, емпатійного розуміння й недирективності професійної допомоги (Rogers, 1951). Глобальна заява етичних принципів соціальної роботи закріплює повагу до гідності, самовизначення, участі, конфіденційності та права людини впливати на рішення, що стосуються її життя (International Federation of Social Workers, 2018).

У міжнародних рекомендаціях щодо реагування на насильство стосовно жінок *survivor-centred approach* (підхід, орієнтований на постраждалу) пов'язується з безпекою, конфіденційністю, повагою до вибору, недискримінацією, наданням зрозумілої інформації та уникненням повторної травматизації (World Health Organization, 2013; GBVIMS Steering Committee, 2017). Дослідники клієнт-центрованої практики на гарячих лініях домашнього насильства вказують, що її якість виявляється в конкретних реакціях фахівця: уважному слуханні, уточненні запиту, визнанні переживань, наданні варіантів замість директив, перевірці розуміння та підтримці самостійного рішення (Grossmann et al., 2019). Концепція *empowerment* (наснаження) визначає результат допомоги через розширення можливостей людини досягати особисто значущих цілей і посилювати контроль над власним життям (Cattaneo & Goodman, 2015). *Survivor-defined practice* (практика, зміст якої визначає постраждала) орієнтує фахівця на пріоритети, сформульовані самою жінкою, та пов'язує якість допомоги з її реальним впливом на зміст професійної взаємодії (Goodman et al., 2016).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, Попри значний науковий доробок, недостатньо розкритим залишається співвідношення клієнт-центрованого і партисипативного підходів саме в соціально-правовому супроводі. У публікаціях ці поняття нерідко використовуються як близькі або взаємозамінні, через що нечітким залишається розмежування етичної й комунікативної позиції фахівця та реальних механізмів впливу жінки на рішення. Потребує конкретизації й поняття соціально-правового супроводу, оскільки в законодавстві воно не закріплене як окремий вид соціальної послуги. Недостатньо визначено його етапи, критерії якості, професійні компетентності фахівця та способи узгодження права жінки на самовизначення з обов'язком реагувати на безпосередню загрозу життю, здоров'ю чи безпеці дітей.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту, принципів, етапів і професійних умов інтеграції клієнт-центрованого та партисипативного підходів у соціально-правовий супровід жінок у ситуаціях домашнього насильства. Для її досягнення уточнено сутність соціально-правового супроводу; розмежовано функції клієнт-центрованого й партисипативного підходів; запропоновано концептуальну модель супроводу; визначено критерії його якості та професійні компетентності фахівця.

Методика дослідження охоплювала аналіз і синтез наукових джерел, нормативно-правових актів та міжнародних рекомендацій;

порівняння положень клієнт-центрованого, партисипативного, правозахисного й травмоінформованого підходів; змістове узагальнення практик ведення випадку і міжвідомчої взаємодії; теоретичне моделювання послідовності соціально-правового супроводу. Одиницями аналізу визначено статус жінки у професійній взаємодії, спосіб формулювання цілей, розподіл впливу на рішення, оцінювання ризиків, поінформовану згоду, конфіденційність, правову навігацію, міжвідомчу координацію та критерії результативності. Дослідження має теоретико-концептуальний характер і не передбачає представлення емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поглиблене осмислення соціально-правового супроводу потребує урахування зміни наукового розуміння самого феномену домашнього насильства. У монографії «*Coercive Control: How Men Entrap Women in Personal Life*» («Примусовий контроль: як чоловіки поневолюють жінок у приватному житті») Е. Старк обґрунтував перехід від епізодичного бачення насильства як сукупності окремих нападів до його розуміння як системи *coercive control* (примусового контролю). Вона охоплює ізоляцію, залякування, економічні обмеження, нагляд, регламентацію повсякденної поведінки та інші способи підпорядкування, що поступово позбавляють жінку автономії й можливості вільно розпоряджатися власним життям (Stark, 2007). Для соціальної роботи ця концепція принципова: вона пояснює, чому відсутність видимих тілесних ушкоджень не свідчить про незначущість насильства, а рішення жінки залишатися у стосунках, повертатися до кривдника чи відкладати звернення по допомогу не можна тлумачити як пасивність, згоду або нездатність усвідомлювати власні інтереси.

Л. Гудман і Д. Епштейн у праці «*Listening to Battered Women: A Survivor-Centered Approach to Advocacy, Mental Health, and Justice*» («Слухаючи жінок, які зазнали насильства: орієнтований на постраждалу підхід до адвокації, психічного здоров'я і правосуддя») показали, що навіть розвинені системи соціальної, психологічної та правничої допомоги можуть не відповідати реальним потребам жінок, якщо побудовані навколо інституційних процедур, а не життєвих обставин і визначених ними пріоритетів (Goodman & Epstein, 2008). Подібну позицію обстоюють Дж. Девіс та Е. Лайон у праці «*Domestic Violence Advocacy: Complex Lives/Difficult Choices*» («Адвокація у випадках домашнього насильства: складне життя і складний вибір»). Дослідниці наголошують, що безпекові рішення мають ураховувати одночасну дію ризиків, створених кривдником, і життєво зумовлених ризиків – бідності, житлової нестабільності, економічної залежності, потреб дітей, дискримінації, недоступності послуг та недовіри до інституцій (Davies & Lyon, 2014). Тому професійна допомога не може ґрунтуватися на єдиному нормативному сценарії, за якого припинення стосунків, звернення до поліції чи переміщення до притулку автоматично визнаються оптимальним результатом.

Л. Гудман, К. Томас, Л. Б. Кеттанео та їхні співавтори характеризують практику, зміст якої визначає постраждала, через три взаємопов'язані ознаки: підтримку цілей, які жінка встановлює для себе; партнерський характер взаємодії; чутливість до її індивідуальних потреб, життєвого контексту й способів подолання труднощів. Розроблена ними *Survivor-Defined Practice Scale* (шкала практики, визначеної постраждалою) дала змогу оцінювати ці характеристики з позиції самих отримувачок допомоги (Goodman et al., 2016). Подальше дослідження Л. Б. Кеттанео, А. Стиліану, С. Гарґроув, Л. Гудман та їхніх колег засвідчило зв'язок орієнтованої на постраждалу практики з позитивними змінами у безпековому наснаженні, зокрема з посиленням внутрішніх ресурсів та очікування підтримки з боку соціального середовища (Cattaneo et al., 2021).

Поняття «клієнт-центрований підхід», використане у цій статті в контексті професійної соціальної роботи, має ширше значення, його концептуальні витоки пов'язані з клієнт-центрованою теорією К. Роджерса. У праці «*Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*» («Клієнт-центрована

терапія: сучасна практика, значення і теорія») науковець обґрунтував значення емпатійного розуміння, конгруентності, безумовного позитивного ставлення та довіри до здатності людини осмислювати власний досвід і визначати напрям змін (Rogers, 1951). Механічне перенесення психотерапевтичної моделі у сферу соціальної роботи з випадками домашнього насильства було б методологічно некоректним, адже така робота охоплює оцінювання ризиків, захист прав, взаємодію з поліцією і судом, доступ до житла, соціальних виплат та інших ресурсів. Водночас визнання суб'єктивного досвіду людини становить важливу етичну основу сучасної практики, орієнтованої на постраждалу.

Спираючись на клієнт-центровану традицію К. Роджерса, концепцію примусового контролю Е. Старка, підхід Л. Гудман і Д. Епштейн, модель наснаження Л. Б. Кеттанео й Л. Гудман та міжнародні настанови з ведення випадків гендерно зумовленого насильства, клієнт-центрований підхід до соціально-правового супроводу жінок пропонуємо розуміти як ціннісну й професійно-комунікативну орієнтацію, за якої життєвий досвід, оцінка небезпеки, потреби, цілі та прийнятний для жінки темп змін становлять вихідні координати організації допомоги. Це визначення є авторським узагальненням опрацьованих теоретичних положень і водночас їх конкретизацією відповідно до предмета дослідження.

Партисипативний підхід має споріднене, проте відмінне функціональне призначення. П. Бересфорд розглядає участь отримувачів соціальних послуг у контексті демократизації соціальної роботи, подолання ієрархічності професійних відносин та визнання досвіду людей джерелом знань про зміст і якість послуг. Науковець застерігає від редукції участі до формального консультування, коли думку отримувача вислуховують, проте вона не впливає на рішення, процедури чи розподіл ресурсів (Beresford, 2018). П. Бересфорд і С. Крофт пов'язують партисипативну практику з перерозподілом впливу та розширенням можливостей людей визначати зміст професійного втручання (Beresford & Croft, 1993). В українському контексті партисипативний підхід обґрунтовано як професійну орієнтацію соціальної роботи, що передбачає суб'єктність отримувача, спільне визначення проблеми, партнерське планування й фасилітацію ухвалення рішень (Тимчук, 2025).

У межах статті партисипативний підхід трактуємо як організаційно-процедурний спосіб забезпечення реального впливу жінки на рішення, пов'язані з її безпекою, соціальним становищем і правовим захистом. Клієнт-центрованість визначає, чий досвід, потреби й життєві цілі становлять основу допомоги; партисипативність показує, хто і якою мірою впливає на конкретні рішення. Перша формує етико-комунікативну якість професійних відносин, друга забезпечує процедурне втілення суб'єктності жінки. Таке функціональне розмежування двох підходів є авторським результатом здійсненого теоретичного аналізу.

Доброзичливе й емпатійне ставлення саме по собі ще не засвідчує партисипативного характеру допомоги. Жінку можуть уважно вислухати, але індивідуальний план сформувати без її участі; запропонувати декілька послуг, проте не передбачити можливості відмовитися від окремих заходів; отримати підпис під уже підготовленим документом, не пояснивши альтернатив і можливих наслідків. Така практика створює видимість участі, не змінюючи фактичного розподілу впливу. Реальна партисипація передбачає доступ до зрозумілої інформації, можливість висловити власне бачення, визначати пріоритети, вибирати між прийнятними варіантами, ставити запитання, змінювати попередні рішення, брати участь у розподілі завдань та оцінювати відповідність отриманої допомоги власним цілям.

Без клієнт-центрованої основи партисипативні процедури можуть перетворитися на формальне заповнення анкет, вибір зі заздалегідь обмеженого переліку й погодження інституційно визначених рішень. Водночас клієнт-центрована комунікація без реальних механізмів участі ризикує залишитися підтримувальною риторикою: фахівець демонструє емпатію, але зберігає виняткове право визначати проблему, цілі, послідовність дій

і критерії успіху. Тому авторська позиція полягає у необхідності інтегрованого застосування підходів: клієнт-центрованість забезпечує повагу до досвіду, гідності й вибору жінки, а партисипативність – її реальний вплив на зміст і перебіг супроводу.

У законодавстві України соціально-правовий супровід не закріплено як самостійний вид соціальної послуги. Нормативні акти окремо регламентують соціальний супровід, кризове та екстрене втручання, консультування, представництво інтересів, інформування, посередництво, надання безоплатної первинної і вторинної правничої допомоги, а також взаємодію суб'єктів у сфері запобігання та протидії домашньому насильству. Тому використання поняття «соціально-правовий супровід» потребує спеціального авторського визначення, яке не замінює законодавчої термінології, а виконує інтегративну й аналітичну функції.

Соціально-правовий супровід жінок у ситуаціях домашнього насильства пропонуємо визначати як організований, узгоджений і обмежений цілями конкретного випадку процес професійної взаємодії, що поєднує оцінювання ризиків, потреб і ресурсів; формування та перегляд індивідуального плану безпеки й допомоги; соціальне консультування; правове інформування і навігацію; сприяння доступу до первинної та вторинної правничої допомоги; представництво інтересів у межах професійних повноважень; перенаправлення; міжвідомчу координацію; моніторинг безпеки та досягнення погоджених результатів. Його провідним призначенням уважаємо створення організаційних, інформаційних і ресурсних умов, за яких жінка може усвідомити доступні способи захисту, оцінити їхні можливі наслідки, отримати необхідну підтримку та реалізувати вибраний варіант дій.

Запропоноване визначення ґрунтується на положеннях українського законодавства, Державному стандарті соціального супроводу, Порядку взаємодії суб'єктів у сфері протидії домашньому насильству та *Interagency Gender-Based Violence Case Management Guidelines* (Міжвідомчих настановах із ведення випадків гендерно зумовленого насильства). У цих настановах *case management* (ведення випадку) розглядається як структурований процес, під час якого служба забезпечує поінформованість постраждалої про доступні варіанти, спільне визначення проблем, планування дій, перенаправлення, координацію та подальший моніторинг (GBVIMS Steering Committee, 2017). Авторське трактування конкретизує соціально-правовий складник супроводу, межі професійної ролі соціального працівника та поєднання клієнт-центрованих і партисипативних засад.

Соціально-правовий характер супроводу не передбачає підміни юриста чи адвоката фахівцем із соціальної роботи. Соціальний працівник здійснює правову навігацію: розпізнає правовий складник життєвої проблеми; надає загальну правову інформацію в межах своєї компетентності; пояснює можливі маршрути звернення; сприяє встановленню контакту із системою безоплатної правничої допомоги, поліцією, судом, службою у справах дітей та іншими уповноваженими суб'єктами; підтримує жінку під час проходження складних процедур. Надання індивідуалізованої правничої консультації, складення процесуальних документів, захист і представництво в суді здійснюють фахівці, які мають відповідні повноваження. Таке розмежування запобігає некваліфікованому правовому консультуванню та захищає жінку від рішень, прийнятих на підставі неточної чи неповної інформації.

Клієнт-центрована основа супроводу передбачає визнання жінки носійкою досвідного знання про власну життєву ситуацію. Фахівець володіє професійними знаннями про динаміку насильства, чинники ескалації, правові механізми та ресурси громади. Водночас саме жінка знає контекст стосунків, форми контролю з боку кривдника, попередні спроби захисту, реакції дітей, безпекову ціну окремих рішень і ресурси, на які реально може спертися. Ігнорування цього знання призводить до того, що формально правильні професійні рекомендації виявляються неприйнятними, недоступними або небезпечними в конкретній ситуації (Goodman & Epstein, 2008; Davies & Lyon, 2014).

Клієнт-центрованість виявляється у способі встановлення контакту, слухання й обговорення можливих дій. Вона передбачає визнання переживань жінки без оцінювання і звинувачення; використання зрозумілої мови; узгодження темпу взаємодії; перевірку безпечності каналів зв'язку; чітке пояснення професійної ролі та меж конфіденційності; надання реальних варіантів замість директивної вказівки; повагу до рішення, яке може не збігатися з очікуваннями фахівця. Жінку не примушують негайно припинити стосунки, звернутися до поліції, ініціювати судове провадження або переїхати до притулку, якщо закон не вимагає невідкладного реагування. Разом із нею аналізують переваги, обмеження і ризики кожного варіанта, визначають кроки для підвищення безпеки та зберігають можливість повторного звернення.

Недирективність у такому розумінні не тотожна професійній пасивності або нейтральності щодо насильства. К. Салліван і Л. Гудман у статті «*Advocacy With Survivors of Intimate Partner Violence: What It Is, What It Isn't, and Why It's Critically Important*» («Адвокація разом із постраждалими від насильства з боку інтимного партнера: чим вона є, чим не є і чому має критичне значення») визначають адвокацію як партнерство з постраждалою у представленні її прав та інтересів і забезпеченні доступу до конкретних ресурсів, можливостей та засобів захисту. Водночас адвокація не наділяє фахівця правом визначати, яке життєве рішення жінка зобов'язана прийняти (Sullivan & Goodman, 2019). Фахівець соціальної роботи має прямо називати насильство неприпустимим, не перекладати відповідальність на жінку, повідомляти про доступні заходи захисту, реагувати на ознаки безпосередньої небезпеки, ураховувати права та найкращі інтереси дітей і належно документувати професійно значущі обставини. Клієнт-центрована позиція визначає спосіб виконання цих обов'язків: дії фахівця пояснюються, їхні можливі наслідки обговорюються, а обсяг інформації, що передається іншим суб'єктам, обмежується законною метою та реальною необхідністю.

Інтеграція клієнт-центрованого і партисипативного підходів ґрунтується на принципах безпеки, поваги до гідності, поінформованого вибору, конфіденційності, недискримінації, мінімізації шкоди, відповідальності кривдника та наснаження. Ці орієнтири відображено у рекомендаціях Всесвітньої організації охорони здоров'я, *Essential Services Package for Women and Girls Subject to Violence* (Пакеті основних послуг для жінок і дівчат, які зазнали насильства) та *Interagency Gender-Based Violence Case Management Guidelines* (Міжвідомчих настановах із ведення випадків гендерно зумовленого насильства) (World Health Organization, 2013; UN Women et al., 2015; GBVIMS Steering Committee, 2017). У межах запропонованої концепції ці принципи розглядаємо як вимоги до кожного професійного рішення.

Пріоритет безпеки передбачає систематичне врахування можливості ескалації насильства, переслідування після припинення стосунків, цифрового контролю, погроз жінці, дітям або іншим близьким особам. Ж. Кемпбелл та її співавтори, досліджуючи чинники ризику феміциду в насильницьких партнерських стосунках, виокремили, зокрема, попередню ескалацію насильства, погрози вбивством, доступ кривдника до зброї, переслідування та підвищення небезпеки в період припинення стосунків (Campbell et al., 2003). Отримані ними результати підтверджують необхідність системного оцінювання ризиків, однак стандартизований інструментарій не повинен витісняти оцінку самої жінки. Її знання про поведінку кривдника, типові передвісники ескалації та можливі наслідки окремих кроків є самостійним джерелом професійно значущої інформації.

Принцип поінформованого вибору потребує доступного пояснення можливих заходів, процедур, строків, обмежень і ризиків. Інформацію слід подавати так, щоб жінка могла співвіднести кожен соціальний або правовий варіант зі своїми житловими умовами, фінансовим становищем, потребами дітей, станом здоров'я, рівнем безпеки та готовністю до тривалих процедур. Формальне повідомлення

про можливість звернутися до поліції, суду чи центру безоплатної правничої допомоги саме по собі не створює умов для поінформованого вибору. Фахівець має переконатися, що жінка розуміє послідовність дій, повноваження установ, можливі наслідки та доступні альтернативи.

Конфіденційність охоплює погодження безпечного способу і часу зв'язку, захищене зберігання документів, недопущення розголошення місця перебування жінки та чітке пояснення передбачених законом винятків. Принцип «не нашкодь» зобов'язує оцінювати безпекові наслідки кожної професійної дії. Телефонний дзвінок, електронний лист, повідомлення в месенджері, паперова кореспонденція або незапланована зустріч можуть створити додаткову небезпеку, якщо кривдник контролює телефон, облікові записи, пересування чи соціальні контакти жінки. Безпечною має бути й міжвідомча взаємодія: належність установи до системи реагування не є достатньою підставою для необмеженого передавання персональних даних. Потрібно визначати правову підставу, мету, мінімально необхідний обсяг інформації та спосіб її захисту (World Health Organization, 2013; GBVIMS Steering Committee, 2017).

Принцип відповідальності кривдника запобігає прихованому перенесенню на жінку тягаря припинення насильства. Планування безпеки, зміна місця проживання чи номера телефону, оформлення документів і звернення по допомогу не означають, що саме жінка відповідає за насильницькі дії іншої особи. Професійна комунікація має чітко розмежовувати відповідальність кривдника за вчинене насильство та можливості жінки посилити власну безпеку. За наявності дітей рішення приймаються з урахуванням їхніх прав і найкращих інтересів, однак материнські обов'язки не можуть використовуватися як засіб тиску, звинувачення чи примушування до рішення, бажаного для фахівця.

У моделі Л. Б. Кеттанео і Л. Гудман *empowerment* (наснаження) розглядається як цілеспрямований процес, у якому людина набуває більшого впливу на особисто значущі сфери життя, осмислює соціальне середовище, використовує доступні ресурси та просувається до власних цілей (Cattaneo & Goodman, 2015). Наснаження не зводиться до психологічного переконування жінки у власній силі. Воно потребує реального розширення можливостей: доступу до безпечного житла, доходу, документів, правничої допомоги, підтримувального соціального оточення та справедливих інституційних процедур. У межах нашого дослідження наснаження розглядаємо як інтегрований результат клієнт-центрованої і партисипативної організації супроводу.

На підставі аналізу наукових праць, нормативних положень та міжнародних рекомендацій розроблено концептуальну модель соціально-правового супроводу жінок у ситуаціях домашнього насильства. Вона охоплює шість взаємопов'язаних етапів: установлення безпечного контакту і первинну стабілізацію; спільне оцінювання ризиків, потреб і ресурсів; погодження індивідуального соціально-правового плану; координовану реалізацію соціальних і правових дій; спільний моніторинг та коригування плану; завершення випадку із забезпеченням можливості повторного звернення. Авторський характер моделі полягає у поєднанні загальної логіки ведення випадку з правовою навігацією, партисипативним ухваленням рішень, критеріями клієнт-центрованості та системою професійних компетентностей фахівця.

Перший етап – установлення безпечного контакту і первинна стабілізація – спрямований на створення мінімально необхідних умов для подальшої професійної взаємодії. Фахівець перевіряє можливість конфіденційної розмови, з'ясовує наявність безпосередньої загрози, потребу в невідкладній медичній допомозі, втручанні поліції, безпечному місці перебування або іншому кризовому реагуванні. Водночас він пояснює власну роль, доступні способи допомоги, межі конфіденційності та право жінки визначати обсяг інформації, якою вона готова поділитися. Така логіка відповідає міжнародним настановам, у яких початковий контакт охоплює установлення довіри,

первинне оцінювання безпеки, пояснення конфіденційності й отримання поінформованої згоди (GBVIMS Steering Committee, 2017). На цьому етапі недоцільно вимагати детальної хронології всіх епізодів насильства, якщо вона не потрібна для оцінювання безпосередньої небезпеки або не відповідає актуальному запиту жінки.

Другий етап – спільне оцінювання ризиків, потреб і ресурсів. Його зміст не обмежується фіксацією проблем і дефіцитів. Поряд із чинниками небезпеки з'ясовуються житлові умови, фінансове становище, доступ до документів, стан здоров'я, потреби дітей, наявність підтримувальних осіб, попередній досвід звернень, правові провадження, доступні ресурси громади та бар'єри отримання послуг. Оцінювання проводиться разом із жінкою, а не односторонньо щодо неї. Фахівець уточнює, як вона сама оцінює небезпеку, яких дій кривдника найбільше побоюється, що вважає передвісниками ескалації, які способи самозахисту вже використовувала та які ресурси залишаються доступними. Залучення родичів чи інших близьких осіб допускається за згодою жінки і лише після перевірки, що воно не створить додаткової загрози.

Третій етап – погодження індивідуального соціально-правового плану. У ньому фіксуються особисто значущі короткострокові й перспективні цілі, конкретні заходи, відповідальні сторони, строки, ресурси, безпечні способи комунікації та умови перегляду. Принципове значення має розмежування інституційної дії та життєвої мети жінки. Направлення до центру безоплатної правничої допомоги є професійним заходом, а не кінцевим результатом. Особисто значущими цілями можуть бути збереження житла, визначення місця проживання дітей, отримання обмежувального припису, відновлення документів, стягнення аліментів, захист майнових прав або забезпечення конфіденційного місця перебування. Партисипативність передбачає право жінки погодитися лише з частиною запропонованих заходів, змінити їх послідовність, відкласти певне рішення чи відмовитися від окремої послуги, якщо це не суперечить імперативним вимогам закону.

Четвертий етап – координована реалізація соціальних і правових дій. Вона може охоплювати кризове розміщення, психологічну підтримку, відновлення документів, оформлення соціальних виплат, пошук житла і працевлаштування, забезпечення потреб дітей, звернення до поліції, отримання правничої допомоги, підготовку до судових процедур та взаємодію з іншими службами. Як наголошують К. Салліван і Л. Гудман, адвокація має бути спрямована на подолання ресурсних та інституційних бар'єрів, що обмежують безпеку і життєві можливості постраждалої, а не на контроль за виконанням нею рекомендацій фахівця (Sullivan & Goodman, 2019). Тому фахівець соціальної роботи перевіряє фактичну доступність послуги, погоджує перенаправлення, допомагає підготувати необхідну інформацію й документи в межах компетентності, організовує супровід і мінімізує необхідність багаторазово відтворювати травматичний досвід перед різними установами.

П'ятий етап – спільний моніторинг і коригування плану. Ситуація домашнього насильства має динамічний характер: небезпека може посилитися після звернення до поліції, вручення термінового заборонного припису, ініціювання судового провадження, повідомлення про припинення стосунків або зміни місця проживання. Моніторинг охоплює повторне оцінювання ризиків, доступності послуг, житлової та фінансової ситуації, емоційного й фізичного стану, поведінки кривдника та відповідності плану актуальним цілям жінки. Рішення про продовження супроводу, зміну його інтенсивності, залучення інших суб'єктів або завершення випадку обговорюється з отримувачкою допомоги.

Шостий етап – завершення випадку й забезпечення можливості повторного звернення. Завершення супроводу не означає повного зникнення ризиків або остаточного розв'язання всіх життєвих проблем. Воно можливе, коли досягнуто погоджених цілей, жінка має актуальний план безпеки, володіє інформацією

про доступні ресурси, здатна самостійно координувати подальші дії або свідомо відмовляється від продовження допомоги. Їй пояснюють, куди і в який спосіб можна звернутися повторно. Поновлення звернення не повинно розглядатися як свідчення попередньої невдачі: воно може бути зумовлене зміною ризиків, життєвих обставин або готовності жінки до певних рішень.

Клієнт-центрована і партисипативна модель змінює саме розуміння результативності соціально-правового супроводу. Звернення до поліції, припинення стосунків, переїзд до притулку або ініціювання судової справи не можуть бути універсальними показниками успіху. Для однієї жінки пріоритетним результатом стане невідкладне безпечне розміщення, для іншої – конфіденційна консультація і підготовка правової стратегії, для третьої – збереження житла, відновлення фінансової незалежності або формування реалістичного плану виходу зі стосунків. У дослідженнях підходу, за якого зміст допомоги визначається цілями самої постраждалої, результативність пов'язується з її просуванням до особисто значущих цілей, партнерським характером взаємодії з фахівцем та посиленням здатності самостійно оцінювати ризики, ухвалювати рішення й контролювати власну безпеку (Cattaneo & Goodman, 2015; Goodman et al., 2016; Cattaneo et al., 2021). Отже, оцінювати потрібно не відповідність поведінки жінки рекомендаціям фахівця, а зміни, які вона сама визнає безпечними й особисто значущими.

У межах дослідження пропонуємо розмежовувати процесуальні та результативні критерії якості соціально-правового супроводу. Процесуальні критерії характеризують спосіб організації допомоги: безпечність і конфіденційність контакту; зрозуміле пояснення прав, ролей та обмежень; участь жінки в оцінюванні й плануванні; фіксацію її особистих цілей; можливість вибирати між реалістичними варіантами; своєчасність перенаправлення; узгодженість дій фахівців; мінімізацію повторного опитування; регулярний перегляд плану; доступність механізмів зворотного зв'язку і подання скарг. Підпис жінки під індивідуальним планом не розглядаємо як достатній доказ партисипативності. Визначальними є спосіб розроблення документа та фактичний вплив отримувачки на його зміст.

Результативні критерії охоплюють посилення суб'єктивного й фактичного відчуття безпеки; розширення контролю над власним життям; здатність назвати доступні способи захисту й оцінити їхні можливі наслідки; реальний доступ до соціальних і правничих послуг; стабілізацію житлової, фінансової та документальної ситуації; розширення мережі соціальної підтримки; зменшення залежності від кривдника; досягнення цілей, визначених самою жінкою; готовність повторно звернутися по допомогу за потреби. Запропоноване розмежування критеріїв є авторським узагальненням положень практики, визначеної постраждалою, концепції наснаження та міжнародних стандартів ведення випадку.

Ефективне застосування моделі потребує відповідних професійних компетентностей. На підставі аналізу наукових праць, нормативних документів та змісту розробленої моделі виокремлено ціннісно-етичну, ризик-оцінювальну, комунікативно-фасилітаційну, правонавігаційну компетентності ведення випадку, міжвідомчо-координаційну, інформаційно-безпекову та рефлексивно-супервізійну компетентності. Їх систематизація становить окремий авторський результат дослідження.

Ціннісно-етична компетентність охоплює повагу до гідності, самовизначення і різноманітності життєвих ситуацій, усвідомлення владної асиметрії у професійній взаємодії та здатність розпізнавати власні стереотипи й упередження. Фахівець має уникати запитань і формулювань, які прямо чи приховано перекладають відповідальність на жінку: «Чому ви не пішли раніше?», «Чому повернулися?», «Чому дозволили дітям це бачити?». Такі питання не враховують дії примусового контролю, небезпеку припинення стосунків, матеріальну залежність, страх утратити житло або дітей та попередній негативний досвід звернення по допомогу. Професійно коректна комунікація спрямовується на з'ясування

бар'єрів безпечного рішення, наявних ресурсів і підтримки, потрібної в актуальній ситуації (Stark, 2007; Goodman & Epstein, 2008).

Ризик-оцінювальна компетентність передбачає розуміння примусового контролю, механізмів ескалації насильства, переслідування, погроз убивством або самогубством, доступу кривдника до зброї, небезпеки в період припинення стосунків, ризиків для дітей, цифрового стеження та економічного примусу. Напрацювання Е. Старка і Ж. Кемпбелл дають змогу не звужувати оцінювання до частоти фізичних нападів, а розглядати ширшу систему контролю та чинники потенційно летального ризику (Stark, 2007; Campbell et al., 2003). Водночас стандартизований інструмент не замінює професійного судження і самооцінки небезпеки жінкою.

Комунікативно-фасилітаційна компетентність поєднує активне слухання, емпатійне реагування, недирективне консультування, постановку відкритих запитань, перевірку розуміння, спільне формулювання цілей, фасилітацію вибору та підтримання складних розмов. Особливого значення набуває здатність працювати з амбівалентністю. Одночасне прагнення змін і страх перед їхніми наслідками становлять закономірну реакцію на небезпечну й складну ситуацію, а не доказ «немотивованості», непослідовності чи небажання співпрацювати.

Правонавігаційна компетентність передбачає знання прав постраждалих осіб, спеціальних заходів протидії домашньому насильству, можливостей безоплатної правничої допомоги, порядку взаємодії поліції, суду, соціальних служб, медичних та освітніх закладів. Вона охоплює здатність пояснювати правові процедури зрозумілою мовою, не давати необґрунтованих гарантій, відрізняти загальне правове інформування від індивідуальної правничої консультації та своєчасно залучати юриста чи адвоката.

Компетентність ведення випадку охоплює комплексне оцінювання, розроблення індивідуального плану, організацію перенаправлення, ведення документації, моніторинг і завершення супроводу. Міжвідомчо-координаційна компетентність полягає у здатності узгоджувати дії суб'єктів так, щоб зменшувати навантаження на жінку, а не створювати для неї додатковий маршрут між установами. Фахівець випадку підтримує цілісність процесу в межах власних повноважень, проте не привласнює рішень, що належать жінці, юристу, лікарю, поліцейському чи іншому уповноваженому професіоналу.

Інформаційно-безпекова компетентність передбачає захищене зберігання персональних даних, обережне використання цифрових систем ведення випадку, погодження каналів комунікації, розуміння ризиків геолокації, спільних облікових записів, історії браузера й доступу кривдника до пристроїв. Цифрові технології здатні полегшити координацію, однак надмірне накопичення інформації, необґрунтований доступ працівників або автоматичне надсилання повідомлень можуть створити нові загрози. Тому цифровізація супроводу має підпорядковуватися принципам безпеки, мінімізації даних і поінформованої згоди.

Рефлексивно-супервізійна компетентність потрібна для аналізу складних професійних рішень, емоційних реакцій, помилок і ризику вторинної травматизації. Л. Гудман, К. Салліван, Дж. Серрата та їхні співавтори, розробляючи *Trauma-Informed Practice Scales* (Шкали травмоінформованої практики), наголосили на необхідності оцінювати послуги з позиції самих постраждалих, зокрема за рівнем взаємної поваги, опори на сильні боки, доступності інформації, культурної чутливості й підтримувального характеру середовища (Goodman et al., 2016). Регулярна супервізія допомагає фахівцеві розпізнавати власне прагнення негайно «врятувати» жінку, роздратування через відмову від рекомендацій, страх відповідальності або схильність до надмірного контролю, підтримувати професійні межі та запобігати емоційному вигоранню.

Складним професійно-етичним питанням залишається узгодження права жінки на самовизначення з необхідністю захисту життя, здоров'я та прав дітей. Автономія не має абсолютного характеру в разі безпосередньої

небезпеки або за наявності встановленого законом обов'язку повідомити компетентний орган. Проте такі обмеження не скасовують клієнт-центрованої і партисипативної логіки. Жінці слід пояснити, які дії мають бути здійснені, на якій правовій підставі, кому і яка інформація передаватиметься, яких наслідків можна очікувати та в яких питаннях її вибір зберігається. Передаванню підлягає мінімально необхідний обсяг даних, а підстави професійного рішення мають бути належно задокументовані (World Health Organization, 2013; GBVIMS Steering Committee, 2017).

Основними ризиками практичної реалізації моделі визначено патерналізм, символічну участь, професійне перевищення ролей, фрагментарність послуг, повторну травматизацію, надмірне збирання персональних даних і підміну змістовних результатів адміністративними показниками. Патерналізм виявляється тоді, коли фахівець уважає власне рішення безумовно правильним і використовує професійний авторитет або контроль над ресурсами для тиску. Символічна участь виникає, якщо думку жінки формально запитують, але вона не впливає на план. Фрагментарність допомоги змушує отримувачку самостійно координувати установи та багаторазово відтворювати травматичний досвід. Орієнтація переважно на звітність спонукає оцінювати кількість консультацій, направлень і заповнених документів без з'ясування, чи стали послуги фактично доступними та чи посилився контроль жінки над власним життям.

Запобігання цим ризикам потребує відповідних організаційних умов: затверджених протоколів безпеки; актуальної карти соціальних, медичних і правничих послуг; формалізованих механізмів міжвідомчої взаємодії; зрозумілих правил обміну даними; регулярного навчання і супервізії; доступу соціальних працівників до фахових правничих консультацій; обґрунтованого навантаження на фахівця випадку; конфіденційних механізмів зворотного зв'язку. Партисипація має реалізовуватися також на організаційному рівні – через залучення жінок із досвідом отримання допомоги до оцінювання сервісів, аналізу клієнтських маршрутів, перегляду інформаційних матеріалів і вдосконалення програм.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дає підстави розглядати клієнт-центрований і партисипативний підходи як взаємопов'язані, проте функціонально відмінні засади соціально-правового супроводу. Клієнт-центрованість визначає ціннісну й комунікативну позицію фахівця, засновану на повазі до досвіду, гідності, темпу і вибору жінки. Партисипативність забезпечує процедурне втілення її суб'єктності через реальний вплив на оцінювання, формулювання цілей, вибір способів захисту, реалізацію, перегляд та оцінювання індивідуального плану. Авторським результатом дослідження є уточнення поняття соціально-правового супроводу, функціональне розмежування двох підходів, розроблення шестистадійної моделі супроводу, визначення процесуальних і результативних критеріїв його якості та систематизація професійних компетентностей фахівця. Їх інтегроване застосування дає змогу переорієнтувати професійну допомогу з формального перенаправлення між установами на узгоджену стратегію безпеки, захисту прав, наснаження і відновлення контролю жінки над власним життям.

Практичне значення запропонованих положень полягає у можливості їх використання під час розроблення локальних протоколів ведення випадку, програм підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб, інструментів супервізії та внутрішнього оцінювання якості допомоги.

Перспективу подальших досліджень пов'язуємо з експертною перевіркою й емпіричною апробацією моделі, розробленням індикаторів клієнт-центрованості та реальної участі, діагностуванням професійних компетентностей фахівців, а також вивченням досвіду жінок, які користувалися соціальними і правничими послугами. Окремої уваги потребує доступність супроводу для жінок із сільських і віддалених громад, внутрішньо переміщених жінок, жінок з інвалідністю та осіб, які стикаються з множинними соціальними бар'єрами.

Література

1. Rapid Gender Analysis of Ukraine. UN Women and CARE International, 2022. URL: https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Rapid-Gender-Analysis-of-Ukraine-en.pdf

2. Скіпальська Г. Б., Лях Т. Л., Клішевич Н. А. Жінки, які постраждали від домашнього насильства, як об'єкт соціальної роботи. Ввічливість. *Humanitas.* 2021. Вип. 5. С. 82–89. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.5.12

3. Побережець Т. А. Соціальна робота з жінками, які постраждали від домашнього насильства. *Вісник* Приазовського державного технічного університету. Серія «Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування». 2023. Вип. 10. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2023.10.303882

4. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2229-19

5. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами : міжнародний документ від 11.05.2011. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/994_001-11

6. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19

7. Про безоплатну правничу допомогу : Закон України від 02.06.2011 № 3460-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3460-17

8. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі : Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 658. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/658-2018-%D0%BF

9. Деякі питання організації надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2026 № 64. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/64-2026-%D0%BF

10. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах : Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 № 318. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0621-16

11. Карпенко О., Петрочко Ж., Спіріна Т. Діяльність громадських і благодійних організацій, спрямована на допомогу постраждалим від домашнього насильства, у період пандемії COVID-19. Ввічливість. *Humanitas.* 2023. № 4. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.4.10

12. Тимчук Л. І. Партисипативний підхід у соціальній роботі: професійні орієнтири та потенціал розвитку. Суспільство та національні інтереси. 2025. № 12(20). С. 813–826. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-813-826

13. Rogers C. R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston : Houghton Mifflin, 1951.

14. International Federation of Social Workers. Global Social Work Statement of Ethical Principles. 2018. URL: https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/

15. World Health Organization. Responding to Intimate Partner Violence and Sexual Violence against Women: WHO Clinical and Policy Guidelines. Geneva : World Health Organization, 2013. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241548595

16. GBVIMS Steering Committee. Interagency Gender-Based Violence Case Management Guidelines: Providing Care and Case Management Services to Gender-Based Violence Survivors in Humanitarian Settings. 2017. URL: https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/interagency-gbv-case-management-guidelines_final_2017_low-res.pdf

17. Grossmann J., Shor R., Schaefer K., Cattaneo L. B. Development of a Tool to Assess Client-Centered Practice on a Domestic Violence Hotline. *Journal of Social Work*. 2019. Vol. 19, No. 1. P. 102–120. DOI: https://doi.org/10.1177/1468017318757395

18. Cattaneo L. B., Goodman L. A. What Is Empowerment Anyway? A Model for Domestic Violence Practice, Research, and Evaluation. *Psychology of Violence*. 2015. Vol. 5, No. 1. P. 84–94. DOI: https://doi.org/10.1037/a0035137

19. Goodman L. A., Thomas K. A., Cattaneo L. B., Heimel D., Woulfe J., Chong S. K. Survivor-Defined Practice in Domestic Violence Work: Measure Development and Preliminary Evidence of Link to Empowerment. *Journal of Interpersonal Violence*. 2016. Vol. 31, No. 1. P. 163–185. DOI: https://doi.org/10.1177/0886260514555131

20. Stark E. Coercive Control: How Men Entrap Women in Personal Life. New York : Oxford University Press, 2007. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780197639986.001.0001

21. Goodman L. A., Epstein D. Listening to Battered Women: A Survivor-Centered Approach to Advocacy, Mental Health, and Justice. Washington, DC : American Psychological Association, 2008. DOI: https://doi.org/10.1037/11651-000

22. Davies J., Lyon E. Domestic Violence Advocacy: Complex Lives/Difficult Choices. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2014. DOI: https://doi.org/10.4135/9781483352916

23. Cattaneo L. B., Stylianou A. M., Hargrove S., Goodman L. A., Gebhard K. T., Curby T. W. Survivor-Centered Practice and Survivor Empowerment: Evidence from a Research–Practitioner Partnership. *Violence Against Women*. 2021. Vol. 27, No. 9. P. 1252–1272. DOI: https://doi.org/10.1177/1077801220935196

24. Beresford P. Service User Involvement in Social Work and Beyond: Exploring Its Origins and Destinations. *Zeszyty Pracy Socjalnej*. 2018. Vol. 23, No. 1. P. 5–20. DOI: https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.18.001.8635

25. Beresford P., Croft S. Citizen Involvement: A Practical Guide for Change. Basingstoke : Macmillan, 1993. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-22544-6

26. Sullivan C. M., Goodman L. A. Advocacy With Survivors of Intimate Partner Violence: What It Is, What It Isn't, and Why It's Critically Important. *Violence Against Women.* 2019. Vol. 25, No. 16. P. 2007–2023. DOI: https://doi.org/10.1177/1077801219875826

27. UN Women, UNFPA, World Health Organization, UNDP, UNODC. Essential Services Package for Women and Girls Subject to Violence: Core Elements and Quality Guidelines. 2015. URL: https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/essential-services-package-for-women-and-girls-subject-to-violence

28. Campbell J. C., Webster D., Koziol-McLain J. et al. Risk Factors for Femicide in Abusive Relationships: Results from a Multisite Case Control Study. *American Journal of Public Health*. 2003. Vol. 93, No. 7. P. 1089–1097. DOI: https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1089

29. Goodman L. A., Sullivan C. M., Serrata J., Perilla J., Wilson J. M., Fauci J. E., DiGiovanni C. D. Development and Validation of the Trauma-Informed Practice Scales. *Journal of Community Psychology*. 2016. Vol. 44, No. 6. P. 747–764. DOI: https://doi.org/10.1002/jcop.21799

References

1. UN Women & CARE International. (2022). Rapid gender analysis of Ukraine. Retrieved from https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Rapid-Gender-Analysis-of-Ukraine-en.pdf

2. Skipalska, H. B., Liakh, T. L., & Klishevych, N. A. (2021). Zhinky, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva, yak obiekt sotsialnoi roboty [Women survivors of domestic violence as object of social work]. *Vvichlyvist. Humanitas, (5)*, 82–89. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.5.12 [in Ukrainian].

3. Poberezhets, T. A. (2023). Sotsialna robota z zhinkamy, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva [Social work with women who have experienced domestic violence]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriia: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia – Bulletin of the Priazovskyi State Technical University. Series: Socially-Humanitarian Sciences and Public Administration, (10)*. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2023.10.303882 [in Ukrainian].

4. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Pro zapobihannia ta protydiiu domashnomu nasylstvu: Zakon Ukrainy vid 07.12.2017 № 2229-VIII [On prevention and counteraction to domestic violence: Law of Ukraine dated December 7, 2017 No. 2229-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/2229-19 [in Ukrainian].

5. Council of Europe. (2011). Konventsiia Rady Yevropy pro zapobihannia nasylstvu stosovno zhinok i domashnomu nasylstvu ta borotbu iz tsymy yavyshchamy: mizhnarodnyi dokument vid 11.05.2011 [Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence: international document dated May 5, 2011]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/994_001-11 [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada Ukrainy. (2011). Pro bezoplatnu pravnychu dopomohu: Zakon Ukrainy vid 02.06.2011 № 3460-VI [On free legal aid: Law of Ukraine dated June 2, 2011 No. 3460-VI]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/3460-17 [in Ukrainian].

8. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). Pro zatverdzhennia Poriadku vzaiemodii subiektiv, shcho zdiisniuiut zakhody u sferi zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu i nasylstvu za oznakoiu stati: Postanova vid 22.08.2018 № 658 [On approval of the procedure for interaction between entities implementing measures to prevent and combat domestic and gender-based violence: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 22, 2018 No. 658]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/658-2018-%D0%BF [in Ukrainian].

9. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2026). Deiaki pytannia orhanizatsii nadannia sotsialnykh posluh: Postanova vid 14.01.2026 № 64 [Certain issues concerning the organisation of social service provision: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 14, 2026 No. 64]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/64-2026-%D0%BF [in Ukrainian].

10. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. (2016). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoho suprovodu simei (osib), yaki perebuvaiut u skladnykh zhyttievykh obstavynakh: Nakaz vid 31.03.2016 № 318 [On approval of the State Standard of social support for families and individuals in difficult life circumstances: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated March 31, 2016 No. 318]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0621-16 [in Ukrainian].

11. Karpenko, O., Petrochko, Zh., & Spirina, T. (2023). Diialnist hromadskykh i blahodiinykh orhanizatsii, spriamovana na dopomohu postrazhdalym vid domashnoho nasylstva, u period pandemii COVID-19 [Work of non-governmental and charitable organizations to support domestic violence survivors during the COVID-19 pandemic]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas, (4)*, 70–77. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.4.10 [in Ukrainian].

12. Tymchuk, L. I. (2025). Partysypatyvnyi pidkhid u sotsialnii roboti: profesiini oriientyry ta potentsial rozvytku [Participatory approach in social work: Professional orientations and development potential]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and national interests, 12*(20), 813–826. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-813-826 [in Ukrainian].

13. Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. Houghton Mifflin.

14. International Federation of Social Workers. (2018). Global social work statement of ethical principles. Retrieved from https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/

15. World Health Organization. (2013). Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines. World Health Organization. Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789241548595

16. GBVIMS Steering Committee. (2017). Interagency gender-based violence case management guidelines: Providing care and case management services to gender-based violence survivors in humanitarian settings. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/interagency-gbv-case-management-guidelines_final_2017_low-res.pdf

17. Grossmann, J., Shor, R., Schaefer, K., & Cattaneo, L. B. (2019). Development of a tool to assess client-centered practice on a domestic violence hotline. *Journal of Social Work, 19*(1), 102–120. DOI: https://doi.org/10.1177/1468017318757395

18. Cattaneo, L. B., & Goodman, L. A. (2015). What is empowerment anyway? A model for domestic violence practice, research, and evaluation. *Psychology of Violence, 5*(1), 84–94. DOI: https://doi.org/10.1037/a0035137

19. Goodman, L. A., Thomas, K. A., Cattaneo, L. B., Heimel, D., Woulfe, J., & Chong, S. K. (2016). Survivor-defined practice in domestic violence work: Measure development and preliminary evidence of link to empowerment. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(1), 163–185. DOI: https://doi.org/10.1177/0886260514555131

20. Stark, E. (2007). Coercive control: How men entrap women in personal life. Oxford University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780197639986.001.0001

21. Goodman, L. A., & Epstein, D. (2008). Listening to battered women: A survivor-centered approach to advocacy, mental health, and justice. American Psychological Association. DOI: https://doi.org/10.1037/11651-000

22. Davies, J., & Lyon, E. (2014). Domestic violence advocacy: Complex lives/difficult choices. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. DOI: https://doi.org/10.4135/9781483352916

23. Cattaneo, L. B., Stylianou, A. M., Hargrove, S., Goodman, L. A., Gebhard, K. T., & Curby, T. W. (2021). Survivor-centered practice and survivor empowerment: Evidence from a research–practitioner partnership. *Violence Against Women, 27*(9), 1252–1272. DOI: https://doi.org/10.1177/1077801220935196

24. Beresford, P. (2018). Service user involvement in social work and beyond: Exploring its origins and destinations. *Zeszyty Pracy Socjalnej, 23*(1), 5–20. DOI: https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.18.001.8635

25. Beresford, P., & Croft, S. (1993). Citizen involvement: A practical guide for change. Basingstoke: Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-22544-6

26. Sullivan, C. M., & Goodman, L. A. (2019). Advocacy with survivors of intimate partner violence: What it is, what it isn't, and why it's critically important. *Violence Against Women, 25*(16), 2007–2023. DOI: https://doi.org/10.1177/1077801219875826

27. UN Women, UNFPA, World Health Organization, United Nations Development Programme, & United Nations Office on Drugs and Crime. (2015). Essential services package for women and girls subject to violence: Core elements and quality guidelines. Retrieved from https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/essential-services-package-for-women-and-girls-subject-to-violence

28. Campbell, J. C., Webster, D., Koziol-McLain, J., Block, C., Campbell, D., Curry, M. A., Gary, F., Glass, N., McFarlane, J., Sachs, C., Sharps, P., Ulrich, Y., Wilt, S. A., Manganello, J., Xu, X., Schollenberger, J.,

Frye, V., & Laughon, K. (2003). Risk factors for femicide in abusive relationships: Results from a multisite case control study. *American Journal of Public Health, 93*(7), 1089–1097. DOI: https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1089

29. Goodman, L. A., Sullivan, C. M., Serrata, J., Perilla, J., Wilson, J. M., Fauci, J. E., & DiGiovanni, C. D. (2016). Development and validation of the Trauma-Informed Practice Scales. *Journal of Community Psychology, 44*(6), 747–764. DOI: https://doi.org/10.1002/jcop.21799

Тимчук Л. І. Клієнт-центрований і партисипативний підходи до соціально-правового супроводу жінок у ситуаціях домашнього насильства

У статті теоретично обґрунтовано інтеграцію клієнт-центрованого і партисипативного підходів у соціально-правовий супровід жінок у ситуаціях домашнього насильства. Мета дослідження полягає в уточненні змісту такого супроводу, розмежуванні функціонального призначення зазначених підходів, визначенні етапів, критеріїв якості та професійних компетентностей фахівця. Застосовано аналіз і синтез наукових джерел, нормативно-правових актів та міжнародних рекомендацій, порівняння клієнт-центрованого, партисипативного, правозахисного і травмоінформованого підходів, змістове узагальнення практик ведення випадку та теоретичне моделювання. Соціально-правовий супровід визначено як узгоджений процес професійної взаємодії, що поєднує оцінювання ризиків, потреб і ресурсів, спільне планування, соціальне консультування, правову навігацію, перенаправлення, представництво інтересів, міжвідомчу координацію та моніторинг безпеки. Обґрунтовано, що клієнт-центрованість визначає ціннісну й комунікативну позицію фахівця, засновану на повазі до досвіду, гідності, вибору і темпу змін жінки, тоді як партисипативність забезпечує її реальний вплив на оцінювання, цілепокладання, вибір способів захисту та перегляд рішень. Запропоновано шестистадійну модель супроводу: безпечний контакт і стабілізація; спільне оцінювання; погодження індивідуального плану; реалізація соціальних і правових дій; моніторинг і коригування; завершення з можливістю повторного звернення. Розмежовано процесуальні й результативні критерії якості. Систематизовано ціннісно-етичну, ризик-оцінювальну, комунікативно-фасилітаційну, правонавігаційну, кейс-менеджерську, міжвідомчо-координаційну, інформаційно-безпекову та рефлексивно-супервізійну компетентності.

Ключові слова: домашнє насильство, соціально-правовий супровід, клієнт-центрований підхід, партисипативний підхід, професійні компетентності.

Tymchuk L. I. Client-centred and participatory approaches to socio-legal support for women in situations of domestic violence

The article substantiates the integration of client-centred and participatory approaches into socio-legal support for women experiencing domestic violence. The study aims to clarify its content, distinguish the functions of the approaches, and identify stages, quality criteria and professional competences. The methods included analysis of scholarly literature, legislation and international guidelines; comparison of client-centred, participatory, human-rights-based and trauma-informed approaches; generalisation of case-management practices; and theoretical modelling. Socio-legal support is defined as a coordinated process combining risk and needs assessment, joint planning, social counselling, legal navigation, referral, advocacy, interagency coordination and safety monitoring. Client-centredness is the practitioner's value-based position grounded in respect for a woman's experience, dignity, choices and pace of change. Participation ensures her actual influence on assessment, goal-setting, protection strategies and revision of decisions. A six-stage model is proposed: safe engagement and stabilisation; collaborative assessment; agreement on an individual plan; implementation of social and legal actions; monitoring and adjustment; and case closure with an opportunity to seek support again. Procedural and outcome-based quality criteria are differentiated. Required competences include value-ethical, risk-assessment, communicative-facilitative, legal-navigation, case-management, interagency-coordination, information-security and reflective-supervisory competences. The framework redirects formal referral towards an integrated strategy of safety, rights protection and empowerment.

Key words: domestic violence, socio-legal support, client-centred approach, participatory approach, professional competences.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

УДК 364.63-055.2:364
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-152-158

Товстуха Олеся Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
aleksa.lnu@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7998-1208

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЖІНОК У СИТУАЦІЯХ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Постановка проблеми. Аналіз офіційних статистичних даних свідчить про стале зростання кількості кримінальних правопорушень, пов'язаних із домашнім насильством. Якщо у 2015 році було обліковано лише 998 таких кримінальних правопорушень, то вже у 2020 році їх кількість становила 3972, у 2021 році – 4800, а після початку повномасштабної військової агресії, проблема набула ще більшого масштабу. У 2023 році правоохоронними органами було обліковано 6805 кримінальних правопорушень, а у 2024 році – рекордні 8900 випадків. Попри певне зменшення цього показника у 2025 році до 8121 кримінального правопорушення, його рівень залишається у вісім разів вищим порівняно з 2015 роком, що свідчить як про поширеність проблеми, так і про активізацію механізмів її виявлення (Скільки випадків домашнього насильства, 2026).

Про актуальність проблеми свідчать і дані Національної поліції України. Протягом 2025 року було зареєстровано понад 90 тис. звернень щодо випадків домашнього насильства, причому близько 75% із них надійшло від жінок. Станом на кінець року на профілактичному обліку перебувало понад 77 тис. осіб, які вчинили домашнє насильство, а поліцейські винесли понад 51 тис. термінових заборонних приписів стосовно кривдників (Омбудсман України, 2025). Разом із тим ці показники не відображають повною мірою реального масштабу проблеми, оскільки значна частина випадків домашнього насильства залишається латентною та не потрапляє до офіційної статистики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У фокусі уваги світової та вітчизняної наукової спільноти проблема домашнього насильства постає багатогранним викликом. Зокрема, теоретико-методологічні засади протидії насильству розроблялися у працях таких закордонних дослідників, як E. Becker, C. Flynn, C. Robinson, R. M. Tolman, V. Zaouche-Gaudron та ін.

Багатовимірність домашнього насильства зумовлює його глибоку міждисциплінарність, що яскраво простежується в різновекторних наукових дискурсах. Психологічний вимір проблеми, механізми віктимізації, емоційні та когнітивні деструкції у постраждалих жінок ґрунтовно досліджували Н. Агаєва, О. Алієва, Т. Бойко, О. Бондаренко, Т. Пашко, Т. Титаренко та ін. Педагогічна наука фокусується переважно на превентивному потенціалі освітнього середовища, вихованні культури гендерної рівності та ненасильницької поведінки, що відображено в напрацюваннях О. Вакуленко, Л. Коваль, Л. Ковчіни та Н. Ничкало. Галузь соціальної педагогіки та соціальної роботи акумулює увагу на практичних технологіях допомоги, діяльності профільних служб, системних механізмах попередження насильства в сім'ї (О. Безпалько, Л. Волинець, К. Гурковська, Л. Данильчук, Л. Денисенко, І. Звєрєва, Т. Іщенко, О. Кочемировська, Т. Любімова,

Т. Семигіна та ін.). Юридичний фокус проблеми гарантування прав постраждалих від домашнього насильства віддзеркалюють О. Бандурка, Н. Болотіна, О. Костюк, М. Палій, А. Романов, І. Яковюк. Медичний дискурс зосереджується на алгоритмах екстреного реагування закладів охорони здоров'я, що є предметом інтересу О. Голубовської, В. Ждана, Н. Рингач та ін.

Метою наукової розвідки – систематизація правових та соціальних механізмів захисту жінок, які постраждали від домашнього насильства, та визначення особливостей їх практичної реалізації.

Методи дослідження. У процесі підготовки статті використано загальнонаукові теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію. Метод аналізу застосовано для опрацювання нормативно-правових актів і наукових джерел, що регулюють сферу запобігання та протидії домашньому насильству. Методи узагальнення та систематизації дали змогу виокремити й класифікувати правові та соціальні механізми захисту постраждалих осіб, визначити особливості їх взаємодії в межах чинної системи протидії домашньому насильству.

Виклад основного матеріалу. Серед усього спектру соціально-правових викликів, з якими стикається наше суспільство, домашнє насильство стосовно жінок посідає особливе, найбільш складне та глибоко вкорінене місце. Його не можна ставити в один ряд зі звичайними правопорушеннями чи конфліктами, і ця специфічність зумовлена низкою об'єктивних чинників.

По-перше, процедура доведення факту домашнього насильства є надзвичайно виснажливою і часто віктимізуючою для постраждалої. На відміну від інших ситуацій, де для отримання допомоги достатньо стандартних довідок (наприклад, про статус ВПО чи низький дохід), тут постраждалі жінки від домашнього насильства змушені багаторазово переповідати травматичний досвід різним фахівцям (представникам правоохоронних органів, фахівцям медичної та соціальної сфери, психологам), збирати доказову базу, проходити експертизи, брати участь у судових засіданнях).

По-друге, цей феномен вирізняється високим рівнем латентності, що викривляє офіційну статистику та ускладнює превентивну роботу. Постраждалі роками замовчують пережите через страх суспільного осуду, стигматизацію («сама винна»), недовіру до правоохоронної системи, жорстку фінансово-житлову залежність від кривдника..

По-третє, на відміну від вуличних правопорушень, агресія чиниться найближчою людиною у приватному просторі дому, який має бути найбезпечнішим прихистком. Зрада довіри руйнує базове відчуття безпеки, а цикл «емоційних гойдалок» (чергування жорстокості та фаз каяття) формує в постраждалої особи глибоку психологічну прив'язаність до кривдника, що вкрай ускладнює розрив токсичних відносин.

По-четверте, хронічне перебування в атмосфері агресії завдає глибокої шкоди фізичному та ментальному здоров'ю жінки, спричиняючи депресії, ПТСР, втрату працездатності та соціальну дезадаптацію; діти, які стають свідками знущань, часто переносять деструктивну модель поведінки у своє майбутнє доросле життя.

З огляду на це, науковий аналіз та вдосконалення діючих механізмів соціально-правового захисту жінок у розрізі спроможності територіальних громад набуває сьогодні виняткової наукової та практичної актуальності. Ураховуючи двоаспектний характер цього процесу, подальший аналіз спиратиметься на ракурс, що охоплює вивчення *правових механізмів* (формують юридичний щит навколо постраждалої особи від домашнього насильства встановлюють чіткі межі відповідальності для кривдника) та *соціальних механізмів* (системи кризових послуг на місцях), без яких будь-які, навіть найдосконаліші правові норми, ризикують залишитися лише деклараціями на папері.

Отже, розпочнемо з *правових механізмів*.

Нормативно-правову основу правового механізму запобігання та протидії домашньому насильству становлять: ЗУ «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від

07.12.2017 р. № 2229-VIII; ЗУ «Про Національну поліцію» від 02.07.2015 р. № 580-VIII; Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07 грудня 1984 року № 8073-X, зокрема стаття 173-2; Постанова КМУ від 22.08.2018 р. № 658 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству»; Наказ МВС України від 01 серпня 2018 р. № 654 «Про затвердження Порядку винесення уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України термінового заборонного припису стосовно кривдника».

Інституційна складова правового механізму об'єднує органи державної влади, місцевого самоврядування, установи та організації, відповідальні за превенцію, реагування та захист. Ключову роль у цій системі відіграє Національна поліція України, яка забезпечує екстрене реагування, оцінку ризиків, винесення заборонних приписів, облік кривдників та координацію міжвідомчої взаємодії (Гром, Чишко, 2024).

Проте наявність ґрунтовної законодавчої бази на загальнодержавному рівні – це лише фундамент. На практиці правовий постраждалих від домашнього насильства, які звертаються по допомогу, складається з п'яти ключових елементів.

1. *Діяльність поліцейських офіцерів громад*. «Обличчям закону» та першою лінією реагування у громадах виступають поліцейські офіцери громади, основним завданням яких є своєчасне реагування на проблеми громади, здійснення превентивної діяльності, запобігання правопорушенням, забезпечення публічної безпеки, протидія домашньому насильству. Відповідно до Інструкції з організації діяльності дільничних офіцерів поліції та поліцейських офіцерів громад, затвердженої наказом МВС України від 28.07.2017 № 650, поліцейські офіцери громади виявляють осіб, схильних до вчинення домашнього насильства (кривдників), проводить із ними профілактичну роботу, здійснюють їх превентивний облік, контролюють дотримання встановлених законодавством обмежень щодо кривдників (Інструкція з організації діяльності…, 2017).

2. *Терміновий заборонний припис стосовно кривдника*, який відповідно до статті 25 ЗУ «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 р. № 2229-VIII застосовується поліцією для негайного припинення насильства на строк до 10 діб. За результатами оцінки ризиків (характер агресії, наявність зброї, присутність дітей) припис може передбачати зобов'язання кривдника залишити місце спільного проживання, заборону на вхід та перебування в ньому, заборону контактувати з постраждалою особою (Про запобігання та протидію домашньому насильству, 2017).

3. *Обмежувальний припис стосовно кривдника* відповідно до ст. 26 ЗУ «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 р. № 2229-VIII, це судовий захід тривалого захисту, що ініціюється за заявою постраждалої. За результатами оцінки ризиків суд обмежує права кривдника: забороняє спільне проживання, наближення до постраждалої особи та будь-які форми комунікації з нею. Захід діє від 1 до 6 місяців і може бути подовжений судом на аналогічний строк, забезпечуючи жінці тривалий безпечний простір (Про запобігання та протидію домашньому насильству, 2017).

4. *Система безоплатної правничої допомоги* підпорядковується п. 13 ч.1, ст. 14 ЗУ «Про безоплатну правничу допомогу» від 02.06.2011 № 3460-VI особи, які постраждали від домашнього насильства або насильства за ознакою статі, мають право на безоплатну вторинну правничу допомогу. Вона охоплює захист, представництво інтересів у судах, інших державних органах та органах місцевого самоврядування; надає первинну правничу допомогу у вигляді правових консультацій, роз'яснення законодавства, допомоги у складанні заяв, звернень, документів процесуального характеру; інформує постраждалих про механізми правового захисту, порядок отримання спеціальних заходів, передбачених законодавством (Про безоплатну правничу допомогу, 2011).

5. *Типова програма для кривдників*. Правові засади реалізації визначені ст. 28 ЗУ «Про

запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 р. № 2229-VIII та Типовою програмою для кривдників. Мета цього превентивного заходу – це зміна агресивної поведінки, контроль гніву та запобігання рецидивам. Направлення кривдника здійснюється за рішенням суду, ініціативою поліції або добровільно (Про запобігання та протидію домашньому насильству, 2017; Типова програма для кривдників, 2018).

Попри визначальну роль правових інструментів у припиненні домашнього насильства та захисті постраждалих осіб, досягнення стійкого результату можливе лише за умови їх поєднання із *соціальними механізмами* підтримки, які на відміну від правових механізмів, спрямованих насамперед на припинення протиправної поведінки та притягнення кривдника до відповідальності охоплюють широку систему суб'єктів, діяльність яких спрямована на комплексну підтримку.

До системи *загальних суб'єктів* соціальної підтримки постраждалих осіб від домашнього насильства належать органи опіки та піклування, служби у справах дітей; заклади середньої освіти, керівники яких організовують роботу з постраждалими дітьми практичного психолога та/ або соціального педагога; центри соціальних служб; соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка); центри соціально-психологічної допомоги; територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг); інші заклади, установи й організації, які надають соціальні послуги постраждалим особам.

До системи *спеціалізованих суб'єктів* підтримки осіб постраждалих у наслідок домашнього насильства: притулки для постраждалих осіб; центри медико-соціальної реабілітації постраждалих осіб; кол-центр з питань запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі та насильству стосовно дітей; мобільні бригади соціально-психологічної допомоги постраждалим особам та особам, які постраждали від насильства за ознакою статі; інші заклади та установи, призначені виключно для постраждалих осіб та осіб, які постраждали від насильства за ознакою статі (Протидія домашньому та ґендерно зумовленому насильству, 2020).

Оскільки метою дослідження не є аналіз потенціалу окремих суб'єктів соціальної підтримки, їх діяльність буде розглянуто узагальнено, крізь призму основних видів соціально-психологічної допомоги, що надається постраждалим від домашнього насильства:

1) *екстрене соціально-психологічне втручання* (мобільні бригади) є своєрідною «швидкою допомогою» у сфері соціальної роботи. Згідно з Типовим положення про мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі, мобільні бригади створені для того, щоб зняти гостроту психологічного шоку, надати першу емоційну підтримку, оцінити ризики та простою мовою пояснити постраждалій особі, які варіанти порятунку вона має просто зараз (Про затвердження Типового положення про мобільну бригаду, 2018);

2) *тимчасовий безпечний простір* (притулки для постраждалих осіб, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка), центри надання соціальних послуг (за наявності стаціонарного або кризового відділення для тимчасового проживання)) спрямований на забезпечення безпеки особи, яка постраждала від домашнього насильства, шляхом її тимчасового розміщення у захищених умовах, де виключається будь-який вплив з боку кривдника. Під час перебування у таких закладах постраждалим забезпечується комплексна підтримка, що охоплює задоволення базових життєвих потреб, психологічну допомогу, соціальний супровід, інформування про права та доступні механізми захисту, сприяння в отриманні медичної допомоги, безоплатної правничої допомоги;

3) *тривала реабілітація та ізоляція від кривдника* (притулки для постраждалих осіб, центри медико-соціальної реабілітації постраждалих осіб, центри соціально-психологічної допомоги, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка)) покликана створити безпечні умови для відновлення фізичного та психічного стану постраждалих, подолання

наслідків пережитого насильства, стабілізацію емоційного стану та поступове повернення до самостійного життя. Фахівці забезпечують соціальний супровід, психологічну підтримку, проведення реабілітаційних заходів, сприяють відновленню соціальних зв'язків, формуванню навичок самостійного розв'язання життєвих проблем, організовують взаємодію з іншими суб'єктами соціальної допомоги;

4) *соціальний супровід* (центри соціальних служб, центри надання соціальних послуг, центри соціально-психологічної допомоги, притулки для постраждалих осіб, центри медико-соціальної реабілітації постраждалих осіб, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка), спрямований на забезпечення комплексної підтримки постраждалої особи на всіх етапах подолання наслідків домашнього насильства. У межах соціального супроводу здійснюється оцінка індивідуальних потреб постраждалої особи, розробляється план надання соціальних послуг, організовується взаємодія із закладами охорони здоров'я, органами Національної поліції, судами та іншими суб'єктами, залученими до вирішення конкретної життєвої ситуації.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що подолання проблеми домашнього насильства, яка посилилася на тлі воєнного стану, вимагає узгодженої взаємодії двох систем: дієвих правових інструментів та розгалуженої соціальної інфраструктури. Правові механізми (діяльність поліцейських офіцерів громади, винесення термінових та обмежувальних приписів, надання безоплатної правничої допомоги) виконують функцію первинного «щита», який швидко ізолює кривдника та вводить ситуацію в юридичне поле. Соціальні механізми, своєю чергою, виступають фундаментом для подальшого відновлення особистості. Екстрене втручання мобільних бригад, надання безпечного простору, системний соціальний супровід дають постраждалим від домашнього насильства необхідний ресурс для того, щоб розірвати коло психологічної та економічної залежності від агресора.

У подальших дослідженнях планується зосередитися на розробці новітніх, травмоорієнтованих алгоритмів роботи соціальних служб та правоохоронних органів із родинами, де є ризик ескалації побутових конфліктів.

Література

1. Скільки випадків домашнього насильства фіксували в Україні протягом 10 років. *Слово і Діло,* 13 березня 2026. URL: https://www.slovoidilo.ua/2026/03/13/infografika/suspilstvo/skilky-vypadkiv-domashnoho-nasylstva-fiksuvaly-ukrayini-protyahom-10-rokiv (дата звернення: 10.06.2026).

2. Омбудсман України взяв участь у круглому столі «Об'єднані проти насильства разом». *Омбудсман України,* 1 грудня 2025. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/news_details/ombudsman-ukrayini-vzyav-uchast-u-kruglomu-stoli-obyednani-proti-nasilstva-razom (дата звернення: 17.06.2026).

3. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 р. № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19 (дата звернення: 18.06.2026).

4. Закон України «Про Національну поліцію» від 02 липня 2015 р. № 580-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text (дата звернення: 07.06.2026).

5. Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07.12.1984 р. № 8073-X. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8073-10#Text (дата звернення: 11.06.2026).

6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству» від 22.08.2018 р. № 658. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 17.06.2026).

7. Наказ МВС України «Про затвердження Порядку винесення уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України термінового заборонного припису стосовно кривдника» від 01.08.2018 р. № 654. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0965-18#Text (дата звернення: 01.07.2026).

8. Гром Н. М., Чишко К. О. Динаміка домашнього насильства під час особливого періоду. *Міжнародна та національна безпека: теоретичні і прикладні аспекти : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* / МВС України, Нац. поліція України, Дніпропетр. держ. ун-т внутр. справ, Представництво НАТО в Україні, ВГО «Асоц. укр. правників». Дніпро : ДДУВС, 2024. Ч. І. С. 359–360.

9. Наказ МВС України «Інструкція з організації діяльності дільничних офіцерів поліції та поліцейських офіцерів громад» від 28.07.2017 р. № 650. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1041-17#Text (дата звернення: 22.06.2026).

10. Поліцейський офіцер громади. URL: https://npu.gov.ua/diyalnist/reforma-policiyi/policejskij-oficer-gromadi (дата звернення: 17.06.2026).

11. Закон України «Про безоплатну правничу допомогу» від 02.06.2011 р. № 3460-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-17#Text (дата звернення: 15.06.2026).

12. Наказ Міністерства соціальної політики України «Типова програма для кривдників» від 01.10.2018 р. № 1434. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-18#Text (дата звернення: 17.06.2026).

13. Протидія домашньому та ґендерно зумовленому насильству й добробут громад : метод. посіб. / за заг. ред. О. О. Кочемировська. Київ : ФОП Клименко, 2020. 64 с.

14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі» від 22.08.2018 р. № 654. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 28.06.2026).

References

1. Skilky vypadkiv domashnoho nasylstva fiksuvaly v Ukraini protiahom 10 rokiv [How Many Cases of Domestic Violence Were Recorded in Ukraine Over 10 Years]. (2026). *Slovo i Dilo,* March 13. Retrieved from https://www.slovoidilo.ua/2026/03/13/infografika/suspilstvo/skilky-vypadkiv-domashnoho-nasylstva-fiksuvaly-ukrayini-protyahom-10-rokiv [in Ukrainian].

2. Ombudsman Ukrainy vziav uchast u kruhlomu stoli “Obiednani proty nasylstva razom” [Ombudsman of Ukraine took part in the round table “United Against Violence Together”]. (2025). *Ombudsman of Ukraine,* December 1. Retrieved from https://www.ombudsman.gov.ua/news_details/ombudsman-ukrayini-vzyav-uchast-u-kruglomu-stoli-obyednani-proti-nasilstva-razom [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro zapobihannia ta protydiiu domashnomu nasylstvu” vid 07.12.2017 r. № 2229-VIII [Law of Ukraine “On Prevention and Counteraction to Domestic Violence” from 07.12.2017 No. 2229-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19 [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro Natsionalnu politsiiu” vid 02 lypnia 2015 r. № 580-VIII [Law of Ukraine “On the National Police” from 02.07.2015 No. 580-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text [in Ukrainian].

5. Kodeks Ukrainy pro administratyvni pravoporushennia vid 07.12.1984 r. № 8073-X [Code of Ukraine on Administrative Offenses from 07.12.1984 No. 8073-X]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8073-10#Text [in Ukrainian].

6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy “Pro zatverdzhennia Poriadku vzaiemodii subiektiv, shcho zdiisniuiut zakhody u sferi zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu” vid 22.08.2018 r. № 658 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Procedure for Interaction of Entities Implementing Measures in the Field of Prevention and Counteraction to Domestic Violence” from 22.08.2018 No. 658]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

7. Nakaz MVS Ukrainy “Pro zatverdzhennia Poriadku vynesennia upovnovazhenymy pidrozdilamy orhaniv Natsionalnoi politsii Ukrainy terminovoho zaboronnoho prypysu stosovno kryvdnyka” vid 01.08.2018 r. № 654 [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine “On Approval of the Procedure for Issuing an Urgent Prohibition Order Against the Perpetrator by Authorized Units of the National Police of Ukraine” from 01.08.2018 No. 654]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0965-18#Text [in Ukrainian].

8. Hrom, N. M., & Chyshko, K. O. (2024). Dynamika domashnoho nasylstva pid chas osoblyvoho periodu [Dynamics of Domestic Violence During the Special Period]. *Mizhnarodna ta natsionalna bezpeka: teoretychni i prykladni aspekty – International and National Security: Theoretical and Applied Aspects.* (pp. 359–360). Dnipro: DDUVS [in Ukrainian].

9. Nakaz MVS Ukrainy “Instruktsiia z orhanizatsii diialnosti dilnychnykh ofitseriv politsii ta politseiskykh ofitseriv hromad” vid 28.07.2017 r. № 650 [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine “On Approval of the Instruction on the Organization of Activities of District Police Officers and Community Police Officers” from 28.07.2017 No. 650]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1041-17#Text [in Ukrainian].

10. Politseiskyi ofitser hromady [Community Police Officer]. Retrieved from https://npu.gov.ua/diyalnist/reforma-policiyi/policejskij-oficer-gromadi

11. Zakon Ukrainy “Pro bezoplatnu pravnychu dopomohu” vid 02.06.2011 r. № 3460-VI [Law of Ukraine “On Free Legal Aid” from 02.06.2011 No. 3460-VI]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-17#Text [in Ukrainian].

12. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy “Typova prohrama dlia kryvdnykiv vid 01.10.2018 r. № 1434 [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine “Model Program for Perpetrators” from 01.10.2018 No. 1434]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-18#Text [in Ukrainian].

13. Kochemyrovska, O. O. (Eds.). (2020). Protydiia domashnomu ta genderno zumovlenomu nasylstvu y dobrobut hromad [Counteraction to Domestic and Gender-Based Violence and Community Well-Being]. Kyiv : FOP Klymenko [in Ukrainian].

14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro mobilnu bryhadu sotsialno-psykholohichnoi dopomohy osobam, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva ta/abo nasylstva za oznakoiu stati vid 22.08.2018 r. № 654 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Standard Regulation on a Mobile Team for Social and Psychological Assistance to Persons Affected by Domestic Violence and/or Gender-Based Violence from 22.08.2018 No. 654]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Товстуха О. М. Механізми соціально-правового захисту жінок у ситуаціях домашнього насильства

У статті здійснено аналіз сучасних правових та соціальних механізмів запобігання та протидії домашньому насильству в Україні. Актуальність дослідження зумовлена поширенням домашнього насильства та збереженням значної кількості випадків його повторного вчинення. Проаналізовано нормативно-правові засади протидії домашньому насильству та визначено основні правові інструменти захисту постраждалих осіб. Розглянуто роль Національної поліції України, поліцейських офіцерів громад, спеціалізованих підрозділів реагування, механізмів винесення термінового заборонного припису та застосування обмежувального припису, системи безоплатної правничої допомоги, а також програм для кривдників. Охарактеризовано діяльність загальних та спеціалізованих служб підтримки, зокрема мобільних бригад соціально-психологічної допомоги, притулків для постраждалих осіб, центрів соціальних служб, центрів надання соціальних послуг, центрів соціально-психологічної допомоги та реабілітації. Узагальнено основні функціональні напрями соціальної підтримки: екстрене соціально-психологічне втручання, надання тимчасового безпечного простору, тривала реабілітація та ізоляція від кривдника, соціальний супровід. Обґрунтовано, що результативність протидії домашньому насильству залежить від узгодженої роботи соціальних служб та інших суб'єктів системи підтримки. Визначено необхідність комплексного поєднання правових і соціальних механізмів для забезпечення безпеки постраждалих осіб, подолання наслідків насильства та запобігання його повторенню.

Ключові слова: домашнє насильство, протидія домашньому насильству, жінки, правові механізми, соціальні механізми, міжвідомча взаємодія, соціальна підтримка, соціальний супровід, психологічна допомога, реабілітація.

Tovstukha O. M. Mechanisms of social and legal protection of women in situations of domestic violence

The article analyzes contemporary legal and social mechanisms for preventing and combating domestic violence in Ukraine. The relevance of the study is determined by the widespread prevalence of domestic violence and the persistence of a significant number of repeated cases. The legal and regulatory framework for combating domestic violence is analyzed, and the main legal instruments for protecting victims are identified. Particular attention is paid to the role of the National Police of Ukraine, community police officers, specialized response units, urgent prohibition orders and restraining orders, the system of free legal aid, and programs for perpetrators. The activities of general and specialized support services are characterized, including mobile teams providing social and psychological assistance, shelters for victims, social service centers, social service provision centers, and centers for social and psychological assistance and rehabilitation. The main functional areas of social support are summarized: emergency social and psychological intervention, provision of temporary safe accommodation, long-term rehabilitation and isolation from the perpetrator, and social support. It is substantiated that the effectiveness of combating domestic violence depends on coordinated cooperation between social services and other actors within the support system. The necessity of an integrated combination of legal and social mechanisms is established to ensure the safety of victims, overcome the consequences of violence, and prevent its recurrence.

Key words: domestic violence, combating domestic violence, women, legal mechanisms, social mechanisms, interagency cooperation, social support, social assistance, psychological assistance, rehabilitation.

Дата першого надходження статті до видання: 07.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

УДК 373.5.016:811’243:004
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-159-164

Харченко Анастасія Андріївна,
асистент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
kharchenko_anastasia@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0006-1055-4738

ВІКОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЦІЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ТА ОБМЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У науковій літературі поняття «компетенція» і «компетентність» послідовно розмежовують: компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, тоді як компетенція є суспільно визнаним рівнем знань, навичок і вмінь у певній сфері діяльності (Бігич та ін., 2013, с. 18). Отже, компетенція постає зовнішньою, соціально заданою вимогою, а компетентність − внутрішнім, особистісним надбанням учня. Це розмежування узгоджується з нормативним визначенням, поданим у Національній рамці кваліфікацій, де компетентність витлумачено як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів і цінностей, що зумовлює здатність особи успішно соціалізуватися та провадити професійну чи навчальну діяльність (Національна рамка кваліфікацій, 2011).

Іншомовна комунікативна компетентність (далі − ІКК) є однією з ключових компетентностей у системі Нової української школи, визначених Законом України «Про освіту» та державними стандартами (Закон України «Про освіту», 2017; Постанова КМУ № 898, 2020). У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур ІКК розглядається як єдність чотирьох складових: мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, мовної (лінгвістичної) та навчально-стратегічної компетентностей (Бігич та ін., 2013, с. 91).

Мовленнєва компетентність − це здатність до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма, перекладу/медіації) у життєво важливих для певного віку сферах спілкування (Бігич та ін., 2013, с. 91). Лінгвосоціокультурна компетентність − здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування, що утворюється взаємодією соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей (Бігич та ін., 2013, с. 92). Мовна компетентність − здатність практично користуватися мовною системою (фонетичною, лексичною, граматичною, технікою читання й письма) відповідно до норм мови й культури (Бігич та ін., 2013, с. 95). Навчально-стратегічна компетентність − здатність і готовність користуватися навчальними й комунікативними стратегіями в процесі оволодіння ІКК (Бігич та ін., 2013, с. 96).

Принципове значення для нашого дослідження має теза про те, що швидкість і якість формування всіх компетентностей значною мірою залежать від рівня сформованості саме навчально-стратегічної (Бігич та ін., 2013, с. 95): це положення обґрунтовує підхід до цифрових інструментів насамперед як до засобу розвитку в учнів стратегій самостійного оволодіння

мовою, а не лише як до способу подання мовного матеріалу.

Формування ІКК у закладах загальної середньої освіти суттєво відрізняється від формування іншомовної компетентності в закладах вищої освіти, оскільки шкільна освіта охоплює три якісно відмінні вікові періоди − молодший шкільний вік, підлітковий вік і ранню юність, кожен з яких має власні домінанти психічного розвитку. Це унеможливлює зведення шкільної методики до простої адаптації університетських підходів.

На момент вступу до школи дитина володіє наочно-образним і наочно-дійовим мисленням, а теоретичне мислення активно формується лише протягом початкового періоду навчання; увага молодшого школяра значною мірою залишається мимовільною (Дуткевич, 2012, с. 360). Це має пряме методичне значення: мовний матеріал на початковому етапі потребує обов'язкової опори на зорову, слухову й рухову наочність, а оцінювання має виконувати передусім стимулювальну, а не констатувальну функцію, оскільки самооцінка молодшого школяра безпосередньо залежить від оцінок учителя (Дуткевич, 2012, с. 367–368).

Основна школа охоплює підлітковий вік (11–15 років), головним чинником розвитку особистості в якому є зростання соціальної активності (Дуткевич, 2012, с. 372). У пізнавальній сфері підлітка відбувається інтелектуалізація психічних процесів − розвиваються теоретичне мислення, довільна увага, з'являється здатність до гіпотетико-дедуктивних міркувань, водночас навчальні випробування супроводжуються зростанням тривожності (Дуткевич, 2012, с. 382–383). Саме в цьому віці розвивається свідоме ставлення до користування мовою, що робить основну школу сенситивним періодом для формування мовної компетентності в її усвідомленому вимірі, а посилення інтересу до засобів виразності мовлення створює природне підґрунтя для дискусійних та інтерактивних форм роботи (Дуткевич, 2012, с. 384).

У ранній юності мислення старшокласника набуває системності, рефлексивності й світоглядної спрямованості; принципово, що старшокласник спроможний до самоосвіти, досягаючи результатів того самого рівня, що й в умовах організованого навчання (Дуткевич, 2012, с. 393), − це безпосередньо обґрунтовує доцільність широкого залучення цифрових ресурсів для самостійної роботи саме на старшому ступені.

Порівняння чинних модельних навчальних програм із попередніми редакціями засвідчує підвищення нормативних вимог на цілий ступінь освіти: якщо раніше рівень А2 визначався як результат основної школи (Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи, 2017), то нині рівень А2 має бути досягнуто вже на кінець 6-го класу, а рівень В1 − на кінець 9-го (Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи», 2021). Для старшої школи передбачено досягнення рівня В1 за стандартом і В1+/В2 за профільною філологічною підготовкою (Навчальні програми з іноземних мов. 10–11 класи, 2017). За незмінної (а подекуди й скороченої) кількості навчальних годин це об'єктивно зумовлює потребу в інтенсифікації навчального процесу й пошуку ефективніших методичних інструментів − саме цим значною мірою пояснюється зростання інтересу до можливостей цифрового освітнього середовища.

Ступенева диференціація простежується в кожному з компонентів ІКК. У початковій школі формування лексичної компетентності спирається на мовленнєві зразки, хорову роботу, ігри й наочність; в основній школі розпочинається систематична робота з автентичними матеріалами і зростає частка самостійної роботи; у старшій школі систематизується мовний досвід і переважають творчі, проєктні та інтерактивні форми (Бігич та ін., 2013, с. 218–220). Аналогічну логіку простежуємо у формуванні граматичної компетентності: учні 1–2 класів перебувають на дограматичній стадії засвоєння, учні 3–4 класів − на граматичній; в основній школі головним завданням стає оволодіння активним граматичним матеріалом із застосуванням фоно- і відеофонограми; у старшій школі додається пасивний граматичний матеріал

і зростає автономність учнів (Бігич та ін., 2013, с. 242–243). Найдетальніше ступенева диференціація представлена у формуванні компетентності в аудіюванні: від уповільненого темпу й ретельної артикуляції в початковій школі − до текстів пізнавального й країнознавчого характеру та радіо- й телепередач в основній − і до автентичних, професійно орієнтованих текстів та дискусії у звукозаписі в старшій школі (Бігич та ін., 2013, с. 287–288).

Узагальнення ступеневої диференціації цілей формування компонентів ІКК подано в таблиці 1.

Аналіз таблиці 1 дозволяє простежити наскрізну тенденцію: від ступеня до ступеня зростають частка самостійної роботи учня та автентичність навчального матеріалу − обидві лінії безпосередньо пов'язані з можливостями цифрового освітнього середовища. Показово також, що вимоги до вимови залишаються незмінними на всіх ступенях: метою є формування апроксимованої вимови, тобто такої, у якій відсутні фонологічні помилки, але допускаються нефонологічні, що спричиняють іноземний акцент, не перешкоджаючи розумінню мовця (Бігич та ін., 2013, с. 198).

Зіставлення структури ІКК із віковими особливостями учнів дозволяє виокремити ті її компоненти, формування яких традиційними засобами наштовхується на об'єктивні обмеження, − саме в цих точках можливості цифрового освітнього середовища є найбільш затребуваними.

В аудіюванні традиційна модель навчання здебільшого зводиться до відтворення записів, доданих до підручника, що породжує обмежений обсяг матеріалів, відсутність візуального контексту та неможливість оперативно адаптувати темп мовлення до рівня учнів. Цифрове середовище, натомість, забезпечує доступ до практично необмеженого обсягу автентичних мультимодальних ресурсів і дозволяє регулювати швидкість відтворення, використовувати інтерактивні субтитри та вбудовані завдання з миттєвим зворотним зв'язком.

У спонтанному говорінні можливості традиційного класу обмежені часом уроку, психологічним бар'єром, пов'язаним зі страхом помилки перед однокласниками, та відсутністю реального співрозмовника поза межами класу; особливої гостроти ця проблема набуває саме

Таблиця 1

Ступенева диференціація цілей формування компонентів іншомовної комунікативної компетентності в закладах загальної середньої освіти

Компетентність	Початкова школа (1–4 кл.)	Основна школа (5–9 кл.)	Старша школа (10–11 кл.)
Рівень за ЗЄР	A1	A2	B1 (рівень стандарту) / B2 (профільна філологічна підготовка)
Фонетична	Апроксимована вимова; слуховимовні та інтонаційні навички	Апроксимована вимова	Апроксимована вимова
Лексична	Мовленнєві зразки; хорова робота, ігри, наочність	Автентичні матеріали; мовленнєві ситуації, наближені до реальних форм	Систематизація мовного досвіду; творчі, проектні, інтерактивні форми
Граматична	Дограматична (1–2 кл.) і граматична (3–4 кл.) стадії засвоєння	Оволодіння активним граматичним б матеріалом; фоно- і відеофонограма	Пасивний граматичний матеріал; ільша автономність учнів
У техніці письма	Повне формування графічних навичок; ігрові вправи	Систематична робота над орфографією	Систематична робота над орфографією
У техніці читання	Звуко-буквені зв'язки; 100–150 друкованих знаків; наочність, хорові та фронтальні форми	Продовження автоматизації; увага до швидкості, темпу, інтонації	Продовження автоматизації навичок
В аудіюванні	Уповільнений темп, ретельна артикуляція; засвоєний матеріал	Тексти пізнавального і країнознавчого характеру; радіо- і телепередачі	Автентичні, професійно орієнтовані тексти; дискусія у звукозаписі

Складено за: Бігич та ін., 2013, с. 198, 218–221, 242–243, 261–262, 273, 287–288

в підлітковому віці, коли навчальні випробування супроводжуються зростанням тривожності (Дуткевич, 2012, с. 383). Цифрове середовище розширює можливості ситуативного навчання: платформи для відеоконференцій дозволяють організувати спілкування з однолітками з інших країн, а діалогові сервіси створюють відносно безпечне середовище для мовленнєвої практики без ризику публічної помилки.

У лінгвосоціокультурному компоненті традиційний підхід передбачає подання матеріалу через статичні тексти підручника й теоретичні відомості про культуру країни, мова якої вивчається, що створює відірваність від реальності. Цифрове середовище забезпечує безпосереднє занурення в соціокультурний контекст через віртуальні тури, доступ до автентичних медіа та спільні проєкти зі школами інших країн.

Узагальнення цих можливостей подано в таблиці 2.

Додаткову аргументацію на користь залучення цифрових ресурсів дає аналіз нормативного забезпечення іншомовної освіти: чинні програми не диференціюють рівні володіння мовою за класами, не розділяють граматичний матеріал на активний і пасивний та не передбачають подальшої роботи над технікою читання після початкової школи (Бігич та ін., 2013, с. 198, 243, 273). Фактично значна частина операціоналізації цілей навчання перекладається на вчителя, а робота над мовним матеріалом стає залежною від підручника й власного розуміння вчителем цілей навчання. За таких умов зростає значення інструментів, які дозволяють гнучко добирати матеріал відповідного рівня складності та забезпечувати систематичність відпрацювання навичок – саме такі можливості надає цифрове освітнє середовище.

Проведений аналіз дозволяє сформулювати робоче визначення: під іншомовною комунікативною компетентністю учнів закладів загальної середньої освіти розуміємо набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості здійснювати іншомовне спілкування в усній і писемній формах відповідно до вікових можливостей і комунікативних потреб, що охоплює мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну й навчально-стратегічну компетентності в їх взаємозв'язку та формується поетапно згідно з рівнями, визначеними Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації…, 2003).

Отже, вікова диференціація цілей формування ІКК та об'єктивні обмеження традиційних засобів навчання створюють теоретичне підґрунтя для цілеспрямованого й методично виваженого залучення цифрового освітнього середовища на кожному етапі шкільної іншомовної освіти – з урахуванням психологічних домінант відповідного віку та компонентної структури компетентності, що потребує подальшого дослідження в напрямі класифікації конкретних цифрових засобів і платформ навчання.

Таблиця 2

Обмеження традиційних засобів і можливості цифрового освітнього середовища у формуванні компонентів ІКК

Компонент ІКК	Обмеження традиційних засобів	Можливості цифрового освітнього середовища
Аудіювання	Обмежений обсяг матеріалів, відсутність візуального контексту, одноманітність акцентів	Доступ до автентичних мультимодальних ресурсів, регулювання темпу, інтерактивні завдання зі зворотним зв'язком
Спонтанне говоріння	Психологічний бар'єр, обмежений час уроку, відсутність реального співрозмовника	Комунікація з носіями мови та однолітками з інших країн, безпечне середовище для мовленнєвої практики
Лінгвосоціокультурний компонент	Теоретичність подання, відірваність від живої культури	Занурення в соціокультурний контекст, автентичні медіа, міжкультурні проєкти

Література

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Національна рамка кваліфікацій : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 (у редакції постанови КМУ від 25.06.2020 № 519). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи : затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf

7. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / М. І. Зимомря та ін. Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf

8. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи : затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 23.10.2017 № 1407. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf

9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

References

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Ed. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

2. Natsionalna ramka kvalifikatsii: zatverdzhena Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341 (u redaktsii postanovy KMU vid 25.06.2020 № 519) [National framework of qualifications: approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341 (as amended by the resolution of the CMU dated June 25, 2020 No. 519)]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p [in Ukrainian].

3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

4. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 [On some issues of state standards of complete general secondary education: resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898]. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].

5. Dutkevych, T. V. (2012). Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

6. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 5–9 klasy: zatverdzheni nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804 [Curricula in foreign languages for general educational institutions and specialized schools with in-depth study of foreign languages. 5-9 grades: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 7, 2017 No. 804]. Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf [in Ukrainian].

7. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: Zatverdzhena nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.07.2021 № 795 [Model curriculum «Foreign language. 5-9 grades» for general secondary education institutions: Approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated Jule 12, 2021 No. 795]. M. I. Zymomria et al. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf [in Ukrainian].

8. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 10–11 klasy: zatverdzheni nakazom Ministerstva

osvity i nauky Ukrainy vid 23.10.2017 № 1407 [Curricula in foreign languages for general educational institutions and specialized schools with in-depth study of foreign languages. 10–11 classes: approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 23, 2017 No. 1407]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf [in Ukrainian].

9. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European recommendations on language education: study, teaching, assessment]. (2003). Nauk. red. ukr. vydannia S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Харченко А. А. Вікова диференціація цілей формування іншомовної комунікативної компетентності учнів та обмеження традиційних засобів навчання в умовах цифровізації освіти

У статті розглянуто вікову диференціацію цілей формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) учнів закладів загальної середньої освіти та обмеження традиційних засобів навчання в умовах цифровізації освіти.

Визначено компонентну структуру ІКК: мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну та навчально-стратегічну компетентності − і встановлено, що швидкість і якість формування всіх компонентів залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності. Проаналізовано вікові психологічні особливості учнів початкової, основної та старшої школи і показано їх зв'язок із методикою формування кожного компонента ІКК. Систематизовано ступеневу диференціацію цілей навчання за компетентностями (фонетичною, лексичною, граматичною, у техніці читання й письма, в аудіюванні) відповідно до трьох ступенів шкільної освіти. Виявлено об'єктивні обмеження традиційних засобів навчання в аудіюванні, спонтанному говорінні та лінгвосоціокультурному компоненті ІКК і зіставлено їх з можливостями цифрового освітнього середовища. Сформульовано робоче визначення іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Отримані результати обґрунтовують доцільність диференційованого добору цифрових засобів навчання відповідно до вікового етапу й компонентної структури ІКК.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, вікова диференціація, цифрове освітнє середовище, заклади загальної середньої освіти, навчально-стратегічна компетентність.

Kharchenko A. A. Age-based differentiation of goals in forming students' foreign language communicative competence and the limitations of traditional teaching tools under the digitalization of education

The article examines the age-based differentiation of goals in forming secondary school students' foreign language communicative competence (FLCC) and the limitations of traditional teaching tools under the digitalization of education.

The componential structure of FLCC is defined, comprising speech, linguo-sociocultural, linguistic, and learning-strategic competences; it is established that the speed and quality of forming all components largely depend on the level of the learning-strategic competence. The age-related psychological features of primary, middle, and senior school students are analysed and linked to the methodology of forming each FLCC component. The stage-based differentiation of learning goals across competences (phonetic, lexical, grammatical, reading and writing technique, listening) is systematised according to the three stages of school education. Objective limitations of traditional teaching tools in listening, spontaneous speaking, and the linguo-sociocultural component of FLCC are identified and juxtaposed with the possibilities of the digital educational environment. A working definition of secondary school students' foreign language communicative competence is formulated.

The findings substantiate the feasibility of a differentiated selection of digital teaching tools according to the age stage and the componential structure of FLCC.

Key words: foreign language communicative competence, age-based differentiation, digital educational environment, secondary education institutions, learning-strategic competence.

Дата першого надходження статті до видання: 06.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

СОЦІОНОМІЧНІ ВИМІРИ РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

УДК 373.5.011.2.017.4:[004+07]](477)(045)
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-165-173

Глєбов Роман Сергійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність «011 Освітні, педагогічні науки»
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
roman.hliebov@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-7421-7455

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Громадянська компетентність старшокласника належить до інтегративних особистісних утворень, що поєднують знання про демократичне суспільство й механізми участі в ньому, ціннісні орієнтації та готовність до відповідальної дії. Її формування у старшій школі відбувається в інформаційному середовищі, насиченому новинами, зображеннями, відеоматеріалами, коментарями та алгоритмічно підібраним контентом, через які транслюються суспільні смисли. Гібридний характер російсько-української війни перетворив медіаграмотність із бажаної навички на ресурс національної безпеки, що потребує систематичного педагогічного опрацювання. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 р. відносить розвиток критичного ставлення до інформації та протидію деструктивним інформаційним впливам до пріоритетів державної політики у сфері виховання (Стратегія…, 2023). Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності та прав людини, віднесено Законом України «Про освіту» до кола ключових компетентностей здобувача повної загальної середньої освіти (Про освіту, 2017).

Через це перед старшою школою постає завдання визначити організаційно-змістові чинники, за яких громадянська компетентність цілеспрямовано розвивається засобами медіатехнологій, замість того щоб покладатися на стихійний вплив цифрового середовища. Розв'язання цього завдання має теоретичне значення для методики громадянської освіти й практичну цінність для проєктування освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику формування громадянської компетентності та впровадження медіаосвіти розроблено в українській педагогічній науці досить ґрунтовно. Л. Зеленська та О. Солошенко простежують перехід від теоретичного обґрунтування громадянської компетентності до практичних механізмів її формування у здобувачів педагогічної освіти, наголошуючи на діяльнісній природі цього утворення (Зеленська & Солошенко, 2025). Н. Слюсаренко окреслює реалії та перспективи медіаосвіти в Україні, фіксуючи розрив між нормативним визнанням медіаграмотності та рівнем її методичного забезпечення (Слюсаренко, 2024). О. Василенко розглядає медіаінформаційну грамотність і медіаосвіту як світові тенденції, що визначають напрям оновлення освітніх

систем (Василенко, 2024). О. Овчарук пов'язує громадянський вимір освіти з розвитком цифрової компетентності та цифрового громадянства, спираючись на європейські рамкові документи (Овчарук, 2020).

Методичний вимір роботи з медіа розкрито в дослідженнях медіадидактики. Г. Онкович обґрунтовує перетворення медіатексту на дидактичний засіб через спеціальне методичне опрацювання, відмежовуючи такий підхід від використання медіа як фонового інформаційного ресурсу (Онкович, 2020). Т. Шинкар описує методи формування медіаграмотності здобувачів освіти в межах окремого навчального предмета, демонструючи придатність медіаосвітніх прийомів до предметного змісту (Шинкар, 2025). Н. Грицак та М. Гудз аналізують потенціал сучасного підручника як основи медіатворчості на уроці, поєднуючи роботу з медіа зі створенням учнівського продукту (Грицак & Гудз, 2023).

Окремий напрям стосується критичного мислення та безпекового складника медіаграмотності. Теоретичне ядро напряму становить потрактування критичного мислення як окремого типу мислення, що вирізняється самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю (Пометун, 2018). В. Бодак, Т. Пантюк і М. Пантюк узагальнюють сучасні українські дослідження формування критичного мислення школярів засобами Інтернет-медіа, зокрема педагогічні умови цього процесу (Бодак та ін., 2026). Результативність змагальних медіаосвітніх форматів для розвитку інфомедійної грамотності учнівської молоді дістала емпіричне підтвердження (Ячменик, 2024). Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і повоєнного суспільства визначає рефлексивне мислення та інфомедійну вправність як ресурс повоєнного відновлення країни (Концепція цифрової медіаосвіти…, 2024). Нормативним підґрунтям слугує Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, що закріплює медіаграмотність як складник громадянської компетентності (Концепція розвитку громадянської освіти…, 2018).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри опрацьованість окремих аспектів, бракує цілісного обґрунтування педагогічних умов, які поєднали б чотири напрями: створення демократичного медіаосвітнього середовища, медіадидактичну інтеграцію змісту громадянської освіти, розвиток критичного мислення в умовах інформаційної війни та залучення старшокласників до громадянсько орієнтованої медіатворчості. Наявні праці найчастіше висвітлюють ці напрями відокремлено, тоді як їхня результативність визначається взаємодією. Відкритим залишається питання про те, як зазначені умови утворюють систему із взаємним підсиленням складників стосовно саме старшої школи з її профільним навчанням і віковими можливостями учнів.

Мета статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні сукупності педагогічних умов формування громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи засобами медіатехнологій. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань:

– уточнити зміст поняття «педагогічні умови» стосовно застосування медіатехнологій у громадянській освіті;

– визначити методологічні підходи до обґрунтування умов;

– установити відповідність між типами медіатехнологій і компонентами громадянської компетентності;

– схарактеризувати виокремлені педагогічні умови як цілісну систему.

Методи дослідження. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на аналізі наукових джерел та нормативних документів. Використано аналіз і синтез педагогічної та методичної літератури для з'ясування стану розробленості проблеми; порівняння авторських підходів до тлумачення громадянської компетентності й медіаграмотності; систематизацію методологічних підходів; моделювання для побудови структурно-логічної системи педагогічних умов; узагальнення для формулювання висновків. Емпіричну перевірку обґрунтованих умов винесено за межі статті й передбачено на подальших етапах дослідження; висновки спираються на теоретичний аналіз наукових джерел та чинних нормативних документів.

Виклад основного матеріалу. Розроблення методики формування громадянської

компетентності потребує уточнення базового поняття. Термін «педагогічні умови» позначає сукупність взаємопов'язаних обставин освітнього процесу, спеціально створених і керованих педагогом, за наявності яких досягається запланований освітній результат. У дослідженні розмежовано організаційно-педагогічні умови, що стосуються структури, форм і засобів організації навчання, та психолого-педагогічні умови, що описують внутрішні чинники розвитку особистості учня. Стосовно медіатехнологій педагогічні умови визначають спосіб перетворення медіатексту на дидактичний засіб (Онкович, 2020).

– Обґрунтування спирається на кілька взаємодоповнювальних методологічних підходів, кожен з яких висвітлює окремий аспект досліджуваного явища:

– компетентнісний підхід визначає результат освіти через здатність особистості діяти в реальних громадянських ситуаціях;

– діяльнісний підхід передбачає формування компетентності у процесі власної активності учня, зокрема через створення й аналіз медіапродуктів;

– особистісно орієнтований підхід враховує індивідуальні мотиви, ціннісні настанови й медіапрактики старшокласника;

– аксіологічний підхід розглядає медіатехнології як засіб привласнення демократичних цінностей, національної ідентичності й патріотизму;

– медіаосвітній підхід інтегрує решту підходів і задає інструментарій роботи з інформаційним середовищем (Концепція цифрової медіаосвіти…, 2024).

У старшій школі медіатехнології набувають особливої педагогічної ваги, оскільки у цьому віці учні переходять від репродуктивного сприйняття соціальної інформації до самостійного оцінювання подій, політичних рішень і медійних повідомлень. Через активне користування соціальними мережами, відеоплатформами й новинними ресурсами школа втрачає монополію на пояснення понять демократичного суспільства, тому постає потреба навчати способам дії у реальному інформаційному просторі. Медіаграмотність у цьому контексті означає здатність аналізувати, критично оцінювати й самостійно створювати повідомлення для різних типів медіа, а також розуміти механізми функціонування медіа в суспільстві (Василенко, 2024). Підґрунтям такої роботи слугують результати базової середньої освіти: Державний стандарт відносить уміння критично й системно мислити, розрізняти факти та їхні інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними до наскрізних для всіх освітніх галузей (Державний стандарт…, 2020).

Перед формулюванням умов доцільно окреслити відповідність медіатехнологій кожному компоненту громадянської компетентності, як показано в табл. 1.

Таблиця 1

Педагогічний потенціал медіатехнологій щодо компонентів громадянської компетентності старшокласників

Компонент громадянської компетентності	Провідні медіатехнології та засоби	Формований результат
Когнітивний	Аналіз новинних матеріалів, фактчекінг, верифікація джерел, робота з інфографікою	Знання про демократичні інститути, права людини та механізми маніпуляції; уміння перевіряти достовірність інформації
Ціннісно-мотиваційний	Перегляд і обговорення документального відео, соціальної реклами, медіатекстів про історичну пам'ять	Демократичні цінності, національна ідентичність, стійкість до ворожих наративів
Діяльнісно-практичний	Створення учнівських медіапродуктів (подкасти, відео, дописи, шкільні медіа), проєктна діяльність	Готовність до громадянської дії, навички публічної комунікації та співпраці
Рефлексивно-оцінний	Ведення медіащоденника, самооцінювання власного медіаспоживання, дискусії про цифрову гігієну	Усвідомлення власної медіаповедінки, відповідальне ставлення до поширення інформації

Джерело: складено автором на основі (Онкович, 2020; Концепція цифрової медіаосвіти…, 2024)

Розподіл, наведений у табл. 1, показує, що жодна окрема медіатехнологія не охоплює громадянську компетентність повністю, а результат досягається їх поєднанням у логічно вибудуваній системі. Аналіз новинних матеріалів без подальшого створення власного медіапродукту залишає учня в позиції споживача інформації, тоді як медіатворчість без попереднього критичного аналізу джерел відтворює ті самі маніпулятивні прийоми, проти яких спрямована медіаосвіта. Виявлена взаємозалежність компонентів слугує підставою для формулювання педагогічних умов як цілісної сукупності.

Спираючись на теоретичний аналіз, схарактеризовані методологічні підходи та встановлену відповідність між медіатехнологіями й компонентами компетентності, у дослідженні виокремлено чотири взаємопов'язані педагогічні умови. Логіка їх виокремлення відповідає структурі формованого утворення: кожна умова спрямована передусім на певний компонент, водночас підтримуючи розвиток решти.

Перша умова – створення медіаосвітнього середовища демократичного спрямування. Формування громадянської компетентності потребує середовища, у якому демократичні норми відтворюються в повсякденних практиках шкільної спільноти. Медіаосвітнє середовище старшої школи охоплює предметно-просторовий складник (доступ до цифрових пристроїв, шкільні медіа, освітні платформи), змістово-інформаційний складник (добірка перевірених джерел громадянського спрямування) та соціально-комунікативний складник (норми взаємодії, атмосфера відкритого обговорення суспільних питань). Шкільна газета, учнівський подкаст чи сторінка в соціальних мережах перетворюють клас на модель громадянського суспільства в мініатюрі (Стратегія…, 2023). Така практика розгортає у шкільному житті ідею цифрового громадянства як відповідальної участі особистості у цифровому просторі (Овчарук, 2020). Структуру описаного середовища подано на рис. 1.

Наведена структура унаочнює, що визначальним підґрунтям середовища є готовність педагога до фасилітації медіаосвітньої діяльності: учитель, який некритично сприймає інформацію, відтворює уразливість до маніпуляцій у власних учнів. Взаємозумовленість предметно-просторового, змістово-інформаційного та соціально-комунікативного складників означає, що ослаблення будь-якого з них знижує формувальний потенціал середовища загалом.

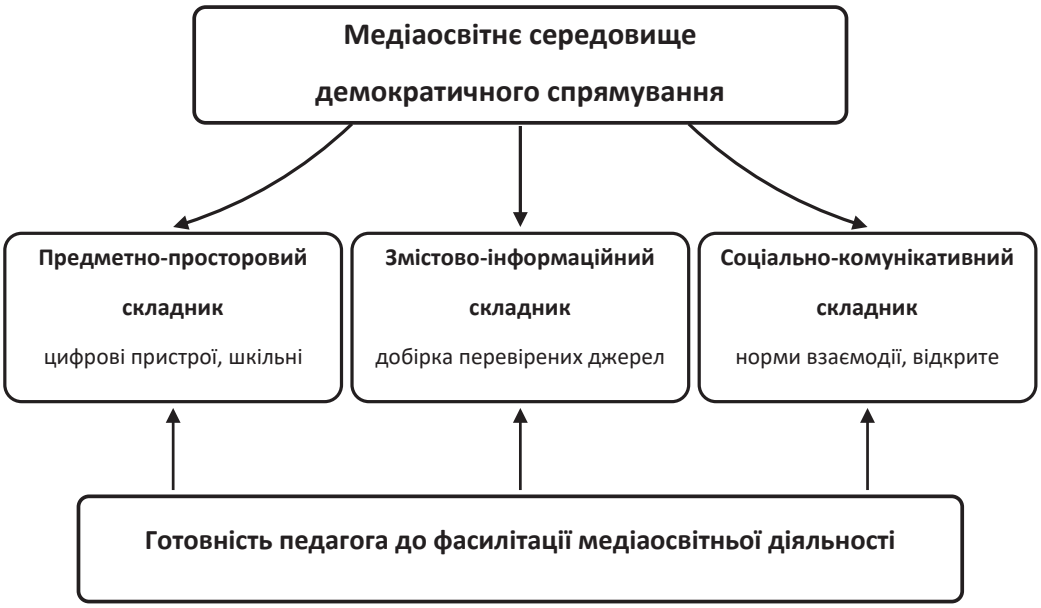


Рис. 1. Структура медіаосвітнього середовища демократичного спрямування

Джерело: розроблено автором

Друга умова – інтеграція медіатехнологій у зміст громадянської освіти на засадах медіадидактики**.** Медіатехнології дають освітній ефект за умови вбудовування в дидактичну структуру заняття, коли медіатекст стає об'єктом аналізу. Медіадидактичний підхід реалізується через розбір реальних інформаційних кейсів: аналіз новинного сюжету, порівняння висвітлення однієї події різними джерелами, виявлення прийомів емоційного впливу та підміни понять (Онкович, 2020). Придатність медіаосвітніх прийомів до предметного змісту підтверджують методи формування медіаграмотності в межах конкретних навчальних курсів (Шинкар, 2025). Змістове наповнення умови охоплює такі напрями роботи:

– аналіз медіатекстів суспільно-політичної тематики з виявленням джерела, мети та цільової аудиторії повідомлення;

– порівняльне зіставлення висвітлення подій вітчизняними та закордонними джерелами для розуміння множинності інтерпретацій;

– опанування процедур фактчекінгу та верифікації, зокрема перевірки первинного джерела, дати й контексту публікації;

– вивчення механізмів дезінформації та інформаційно-психологічних операцій як чинника національної безпеки.

Третя умова – розвиток критичного мислення та медіаграмотності як ядра компетентності в умовах інформаційної війни. Критичне мислення утворює когнітивне ядро громадянської компетентності: громадянин, нездатний відрізнити достовірну інформацію від маніпуляції, залишається об'єктом впливу навіть за наявності демократичних переконань. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства відносить протидію інформаційним розладам до основних принципів медіаосвіти (Концепція цифрової медіаосвіти…, 2024). Огляд сучасних досліджень підтверджує, що формування критичного мислення засобами Інтернет-медіа потребує спеціальних педагогічних умов і поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного складників (Бодак та ін., 2026). Розвиток критичного мислення старшокласника передбачає послідовне опанування складніших операцій з інформацією:

– розпізнавання виду медіаповідомлення та його джерела;

– виокремлення фактів та оцінних суджень у межах одного тексту;

– виявлення маніпулятивних прийомів (апеляція до емоцій, підміна понять, хибна дихотомія, замовчування);

– самостійне формулювання аргументованої позиції з опертям на перевірені джерела;

– свідоме регулювання власного медіаспоживання й цифрова гігієна.

Четверта умова – залучення старшокласників до медіатворчості та проєктної діяльності громадянського спрямування. Громадянська компетентність виявляється у поведінці, тому її формування потребує переходу від аналізу чужих повідомлень до створення власних. Створюючи соціальну рекламу, документальний ролик про історію рідного краю чи допис-роз'яснення проти фейку, старшокласник переходить із позиції споживача інформації у позицію її відповідального виробника (Грицак & Гудз, 2023). Досвід формування громадянської компетентності у здобувачів педагогічної освіти підтверджує, що діяльнісні форми забезпечують перенесення знань і цінностей у площину дії (Зеленська & Солошенко, 2025). Емпіричні дані щодо медіатурнірів засвідчують, що змагальні формати з дискусійними методами та роботою з контентом різних типів статистично значуще підвищують рівень інфомедійної грамотності учнів (Ячменик, 2024). Проєктна медіатворчість громадянського спрямування реалізує кілька педагогічних функцій одночасно:

– інтегрує предметні знання з реальною суспільною проблематикою, надаючи навчанню особистісного сенсу;

– розвиває навички співпраці, розподілу ролей і публічної комунікації, потрібні для участі в громадському житті;

– формує досвід відповідальності за поширену інформацію та її вплив на спільноту;

– створює умови для обстоювання власної громадянської позиції у прийнятній для підлітка цифровій формі (Концепція цифрової медіаосвіти…, 2024).

Виокремлені умови становлять систему. Перша умова створює середовище, друга наповнює його дидактично опрацьованим змістом, третя розвиває когнітивно-ціннісне ядро компетентності, четверта переводить результат у площину громадянської дії. Структурно-логічну модель взаємодії умов подано на рис. 2.

Аналіз запропонованої моделі показує, що зв'язки між умовами мають циклічний характер. Результат медіатворчості (четверта умова) повертається в медіаосвітнє середовище (перша умова) як новий ресурс для аналізу наступними поколіннями учнів, а розвинуте критичне мислення (третя умова) визначає відповідальність і якість учнівської медіатворчості (четверта умова). Циклічність забезпечує сталість формувального ефекту й описує самопідтримуваний процес розвитку громадянської компетентності. Вилучення будь-якої з умов розриває логіку формування: середовище без змісту залишається порожньою оболонкою, зміст без критичного мислення відтворює некритичне засвоєння, а критичне мислення без медіатворчості не втілюється в поведінці учня.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Обґрунтування педагогічних умов формування громадянської компетентності старшокласників засобами медіатехнологій дало такі результати. Формування цього утворення потребує цілеспрямованого створення



Рис. 2. Система педагогічних умов формування громадянської компетентності старшокласників засобами медіатехнологій

Джерело: розроблено автором

педагогічних умов, оскільки стихійний вплив інформаційного середовища не забезпечує розвитку критичного та відповідального ставлення до медіа. Методологічною основою обґрунтування слугує поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та медіаосвітнього підходів, що підпорядковує медіатехнології завданню формування компетентного громадянина. З опертям на встановлену відповідність між типами медіатехнологій і компонентами громадянської компетентності виокремлено чотири взаємопов'язані умови: створення медіаосвітнього середовища демократичного спрямування; інтеграцію медіатехнологій у зміст громадянської освіти на засадах медіадидактики; розвиток критичного мислення та медіаграмотності в умовах інформаційної війни; залучення старшокласників до медіатворчості та проєктної діяльності. Зв'язки між умовами мають системний і циклічний характер, за якого результат кожної умови живить решту, а формувальний процес набуває самопідтримуваного характеру.

Практична цінність результатів полягає у тому, що обґрунтовані умови придатні для використання вчителями громадянської освіти, історії та української мови під час проєктування медіаосвітніх завдань; методистами закладів післядипломної педагогічної освіти – для розроблення рекомендацій щодо інтеграції медіаграмотності в предметний зміст; авторами навчально-методичних матеріалів – для укладання завдань із критичного аналізу медіа та організації учнівської медіатворчості.

Перспективу подальших розвідок становить експериментальна перевірка ефективності обґрунтованої сукупності умов, зміст і результати якої буде розкрито в подальших публікаціях.

Література

1. Бодак В., Пантюк Т., Пантюк М. Формування критичного мислення школярів засобами Інтернет-медіа: огляд сучасних українських досліджень. Молодь і ринок. 2026. № 2(246). С. 16–20. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352245

2. Василенко О. Медіаінформаційна грамотність та медіаосвіта як сучасні світові тенденції. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2024. Т. 26. № 2. С. 45–55. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.45-55

3. Грицак Н., Гудз М. Сучасний підручник як основа медіатворчості на уроці української мови. Освіта. Інноватика. Практика. 2023. Т. 11. № 8. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i8-004

4. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п (дата звернення: 21.07.2026).

5. Зеленська Л. Д., Солошенко О. М. Формування громадянської компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти: від теорії до практики. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2025. № 98. С. 103–110. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.16

6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-р (дата звернення: 21.07.2026).

7. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / за наук. ред. Л. А. Найдьонової / НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 24 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745266/1/konseptnaydonova2025maket.pdf (дата звернення: 21.07.2026).

8. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 76. № 2. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526

9. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. Український інформаційний простір. 2020. № 1(5). С. 179–196. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121

10. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 (дата звернення: 21.07.2026).

11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 21.07.2026).

12. Слюсаренко Н. В. Медіаосвіта в Україні: реалії та перспективи. Педагогічний альманах. 2024. № 55. С. 26–33. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi55.533

13. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.2023 № 1322. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-п (дата звернення: 21.07.2026).

14. Шинкар Т. Методи формування медіаграмотності здобувачів освіти в курсі української мови. Український педагогічний журнал. 2025. № 1. С. 140–148. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148

15. Ячменик М. Вплив медіатурніру на рівень інфомедійної грамотності учнів. Фізико-математична освіта. 2024. Т. 39. № 2. С. 68–74. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-09

References

1. Bodak, V., Pantiuk, T., & Pantiuk, M. (2026). Formuvannia krytychnoho myslennia shkoliariv zasobamy internet-media: ohliad suchasnykh ukrainskykh doslidzhen [Formation of critical thinking of school students through internet media: a review of current Ukrainian research]. *Molod i rynok – Youth and Market, 2*(246), 16–20. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352245 [in Ukrainian].

2. Vasylenko, O. (2024). Mediainformatsiina hramotnist ta mediaosvita yak suchasni svitovi tendentsii [Media and information literacy and media education as current global trends]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 26*(2), 45–55. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.45-55 [in Ukrainian].

3. Hrytsak, H., & Hudz, M. (2023). Suchasnyi pidruchnyk yak osnova mediatvorchosti na urotsi ukrainskoi movy [Modern textbook as a basis for media creativity in the Ukrainian language lesson]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 11*(8), 25–31. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i8-004 [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 [State standard of basic secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898]. (2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п [in Ukrainian].

5. Zelenska, L. D., & Soloshenko, O. M. (2025). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity: vid teorii do praktyky [Formation of civic competence of higher pedagogical education students: from theory to practice]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and Secondary Schools, (98),* 103–110. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.16 [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03.10.2018 № 710-r [The concept of the development of civic education in Ukraine: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 3, 2018 No. 710-r]. (2018). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p [in Ukrainian].

7. Naidonova, L. A. (Ed.). (2024). Kontseptsiia tsyfrovoi mediaosvity voiennoho i postvoiennoho suspilstva [The concept of digital media education of a wartime and post-war society]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745266/1/konseptnaydonova2025maket.pdf [in Ukrainian].

8. Ovcharuk, O. V. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeiskykh krainakh [Current approaches to the development of digital competence of human and digital citizenship in European countries]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 76*(2), 1–13. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526 [in Ukrainian].

9. Onkovych, H. (2020). Mediadydaktyka vyshchoi shkoly u rozvytku profesiinykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv [High school media didactics in the development of future professionals professional competences]. *Ukrainskyi informatsiinyi prostir – Ukrainian Information Space, 1*(5), 179–196. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121 [in Ukrainian].

10. Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, (2),* 89–98. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 [in Ukrainian].

11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

12. Slyusarenko, N. V. (2024). Mediaosvita v Ukraini: realii ta perspektyvy [Media education in Ukraine: realities and perspectives]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac, (55),* 26–33. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi55.533 [in Ukrainian].

13. Stratehiia utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2030 roku: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.12.2023 № 1322 [Strategy for the establishment of Ukrainian national

and civic identity for the period until 2030: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 15, 2023 No. 1322]. (2023). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-п [in Ukrainian].

14. Shynkar, T. (2025). Metody formuvannia mediahramotnosti zdobuvachiv osvity v kursi ukrainskoi movy [Methods of developing media literacy of students within the Ukrainian language course]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, (1),* 140–148. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148 [in Ukrainian].

15. Yachmenyk, M. (2024). Vplyv mediaturniru na riven info-mediinoi hramotnosti uchniv [The impact of the media tournament on the students' information and media literacy level]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 39*(2), 68–74. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-09 [in Ukrainian].

Глєбов Р. С. Педагогічні умови формування громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи засобами медіатехнологій

У статті обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування громадянської компетентності здобувачів освіти старшої школи засобами медіатехнологій. Громадянську компетентність старшокласника потрактовано як інтегративне особистісне утворення, що поєднує знання про демократичне суспільство, ціннісне ставлення до свободи й відповідальності та готовність до участі в суспільному житті. Показано, що гібридний характер російсько-української війни підвищив значення медіаграмотності як складника громадянської компетентності та ресурсу національної безпеки. Уточнено зміст поняття «педагогічні умови» та розмежовано організаційно-педагогічні й психолого-педагогічні умови. Методологічною основою обґрунтування визначено поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та медіаосвітнього підходів. Установлено відповідність між типами медіатехнологій і компонентами громадянської компетентності (когнітивним, ціннісно-мотиваційним, діяльнісно-практичним і рефлексивно-оцінним). Виокремлено чотири взаємопов'язані педагогічні умови: створення медіаосвітнього середовища демократичного спрямування; інтеграцію медіатехнологій у зміст громадянської освіти на засадах медіадидактики; розвиток критичного мислення та медіаграмотності як ядра компетентності в умовах інформаційної війни; залучення старшокласників до медіатворчості та проєктної діяльності громадянського спрямування. Доведено системний і циклічний характер зв'язків між умовами, за якого результат кожної умови живить решту. Окреслено практичну цінність результатів для вчителів, методистів та авторів навчально-методичних матеріалів і перспективу експериментальної перевірки обґрунтованих умов.

Ключові слова: громадянська компетентність, медіатехнології, медіаграмотність, педагогічні умови, старша школа.

Hliebov R. S. Pedagogical conditions for forming civic competence of senior school students by means of media technologies

The article substantiates a set of pedagogical conditions for forming the civic competence of senior school students by means of media technologies. The civic competence of a senior student is interpreted as an integrative personal quality that combines knowledge about democratic society, the values of freedom and responsibility, and readiness to participate in public life. It is shown that the hybrid nature of the Russian-Ukrainian war has increased the importance of media literacy as a component of civic competence and a resource of national security. The concept of pedagogical conditions is clarified, and organisational-pedagogical and psychological-pedagogical conditions are distinguished. The methodological basis of the substantiation is a combination of competence-based, activity-based, personality-oriented, axiological, and media-educational approaches. The correspondence between media technologies and the components of civic competence (cognitive, value-motivational, activity-practical, and reflective-evaluative) is established. Four interrelated pedagogical conditions are identified: creating a media-educational environment of a democratic orientation; integrating media technologies into the content of civic education on the basis of media didactics; developing critical thinking and media literacy as the core of competence under information warfare; and involving senior students in media creativity and civic-oriented project activities. The systemic and cyclical nature of the connections between the conditions is proved, in which the result of each condition feeds the others. The practical value of the results for teachers, methodologists, and authors of teaching materials is outlined, along with the prospect of their experimental verification.

Key words: civic competence, media technologies, media literacy, pedagogical conditions, senior school.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.091.3.016:82-93]:373.3
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-174-181

Кизилова Віталіна Володимирівна,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
kyzylovavitalina@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-2637-0320

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми. Сучасна освітня система в Україні перебуває на шляху оновлення на засадах гуманізму й демократії, утвердження загальнолюдських цінностей, інтеграції у світовий освітній простір, орієнтування на міжнародні освітні стандарти. Її трансформаційні процеси зумовлені цифровізацією суспільства, реформуванням змісту шкільної освіти, необхідністю адаптації освітніх практик до кризових викликів. У контексті означеного постає потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних до самовдосконалення й самореалізації, з високим рівнем професійної компетентності. Важливим завданням, отже, убачається підготовка вчителя початкової школи, здатного до усвідомленої, відповідальної, сумлінної та ефективної професійної діяльності, вдосконалення підготовки протягом професійного життя, становлення професійної ідентичності як невід'ємного складника професіоналізму фахівця.

Професійне становлення вчителя – складний, динамічний процес формування якісних новоутворень у структурі особистості, який відбувається в результаті взаємодії педагогічного впливу та реакції у відповідь його учасників, їхньої діяльності та різноманітних впливів навколишнього середовища. Джерелом і результатом ефективного професійного розвитку особистості виступає освоєння нових видів діяльності, нових освітніх сфер і нових відносин, зокрема і проблемно-інноваційної сфери педагогічної діяльності (Товканець, Королович, 2024). Сучасний фахівець у галузі початкової освіти повинен ураховувати сукупність психолого-педагогічних чинників, які впливають на розвиток молодшого школяра і в подальшому на формування особистості у цілому, відзначати й контролювати динаміку формування новоутворень, що виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до навчальної діяльності, самостійно приймати науково обґрунтовані, своєчасні та правильні рішення, виявляючи зразки педагогічної майстерності (Теличко, 2014. с. 5–6).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна ідентичність перебувала у колі дослідницької уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. Зарубіжні дослідники (A. Beijaard, P. Verloop, J. Deneer; I. Ziaziun) наголошують, що професійна ідентичність учителя є результатом інтеграції особистісного досвіду, професійних знань та соціальних взаємодій у професійному середовищі. Вона розглядається як процес постійного конструювання та реконструювання у відповідь на зміни освітнього контексту. Вітчизняні учені (О. Савченко,

Н. Бібік, Л. Пєтухова, О. Мірошніченко, А. Лукіянчук, І. Мельничук, М. Павлюк та ін.) акцентують увагу на ціннісно-смисловій природі професійної ідентичності, її зв'язку з професійною компетентністю та педагогічною рефлексією.

У працях науковців професійна ідентичність майбутнього вчителя розглядається як складне інтегративне утворення, що відображає усвідомлення особистістю власної професійної ролі, прийняття цінностей педагогічної діяльності, сформованість професійних смислів, мотивації, готовності до самореалізації та професійного розвитку. За І. Соколовою, центральним елементом процесу формування професійної ідентичності є професійна ідентифікація як процес, за допомогою якого здобувачі вищої освіти не лише засвоюють професійні знання та навички, а й починають усвідомлювати себе як частину професійної спільноти (Соколова, 2012). О. Мірошниченко вважає, що професійна ідентичність учителя є результатом синтезу його особистісних якостей, професійного потенціалу та спеціальних знань. Це становить основу професійної діяльності вчителя, даючи йому змогу не лише виконувати свої функції, а й досягати високих результатів у навчанні та вихованні учнів (Мірошниченко, 2024, с. 77).

В умовах трансформації освітнього середовища процес формування професійної ідентичності вчителя початкової школи ускладнюється необхідністю швидкої адаптації до нових педагогічних підходів, цифрових технологій, змін у взаємодії між учасниками освітнього процесу та переосмислення ролі вчителя як агента освітніх змін. Підготовка майбутніх учителів початкової школи потребує оновлення змісту, форм і методів професійної освіти, спрямованих не лише на формування фахових компетентностей, а й на розвиток професійного самовизначення, рефлексії, педагогічної суб'єктності та професійної стійкості. У зв'язку із цим проблема формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації освітнього середовища набуває особливої наукової та практичної значущості.

Метою розвідки є теоретичне обґрунтування особливостей та педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи. Використано методи теоретичного аналізу наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, порівняння та систематизації наукових положень щодо професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Професійна ідентичність учителя початкової школи має специфічні особливості, зумовлені характером педагогічної діяльності, віковими особливостями молодших школярів. На відміну від педагогів інших освітніх рівнів учитель початкової школи поєднує функції педагога, вихователя, наставника, психологічного фасилітатора та організатора освітньої взаємодії. У зв'язку із цим професійна ідентичність учителя початкової школи формується як складне інтегративне утворення, що охоплює систему професійних цінностей, мотивацій, педагогічних переконань, емоційно-вольових характеристик і професійної самосвідомості. Особливостями професійної ідентичності вчителя початкової школи є її ціннісно-гуманістична спрямованість (визнання дитиноцентризму як провідного принципу педагогічної взаємодії); багатокомпонентність і міждисциплінарність (у початковій школі забезпечується викладання кількох освітніх галузей, що потребує широкого спектра професійних знань, гнучкості мислення, здатності інтегрувати зміст навчання та використовувати різноманітні педагогічні технології). Науковці Г. Соколова, О. Форостян, О. Начинова вказують на динамічність (зміни під впливом професійного досвіду, освітніх реформ, інноваційних технологій та суспільних запитів) та рефлексивність (здатність до самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності та усвідомлення індивідуального стилю педагогічної взаємодії) як складники

професійної ідентичності вчителя початкової школи (Соколова, Форостян, Начинова, 2026). Невід'ємною її характеристикою є емоційно-комунікативний складник (сформованість емпатії, толерантності, емоційної стійкості та здатності до конструктивної взаємодії), що передбачає здатність педагога вибудовувати ефективну взаємодію з учнями, батьками, колегами та адміністрацією закладу освіти. У професійній діяльності вчителя початкової школи успішна професійна комунікація є засобом формування позитивного психологічного клімату, розвитку довіри, підтримки й педагогічного партнерства.

Заклади вищої освіти є основним середовищем формування професійної ідентичності. Саме тут відбувається первинне професійне самовизначення здобувача, формування педагогічного світогляду, розвиток рефлексії та професійної мотивації.

Науковці визначають освітнє середовище закладу вищої освіти як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності, комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу (Братко, 2015, с. 71); комплекс духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти у педагогічно доцільному і організованому просторі життєдіяльності, що впливають на особистісний і професійний розвиток особистості (Онищенко, 2021). Н. Ткачук слушно зазначає, що освітнє середовище може виступати ефективним засобом розвитку професійної компетентності педагогів й одночасно потужно впливати на професійну ідентичність (Ткачук, 2015).

Сучасне освітнє середовище характеризується цифровізацією освіти, використанням технологій штучного інтелекту, упровадженням змішаного навчання, розвитком інклюзивної освіти; компетентнісною парадигмою, підвищенням ролі самостійної роботи здобувачів освіти. У таких умовах професійна ідентичність майбутнього вчителя початкової школи формується не лише через засвоєння професійних знань і норм педагогічної діяльності, а й через адаптацію до нових професійних ролей, освітніх очікувань та змін у педагогічній взаємодії.

Ефективність формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в сучасному освітньому середовищі взалежнюється педагогічними умовами як сукупності цілеспрямовано створених організаційних, змістових, методичних і психологічних чинників, що забезпечують успішне професійне самовизначення та професійне становлення особистості майбутнього вчителя. У процесі практичної діяльності було виокремлено сім найбільш значущих, на нашу думку, умов, які реалізовувалися на першому році навчання за бакалаврським рівнем за освітньою програмою «Початкова освіта» у Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» у межах освітнього компонента циклу обов'язкової фахової підготовки «Загальні основи педагогіки». На наше глибоке переконання, перший рік навчання – час, коли відбувається первинна професійна адаптація здобувачів, осмислення змісту педагогічної професії, професійне самовизначення та формування образу майбутнього фахівця, а зазначений ОК закладає підґрунтя професійного світогляду, педагогічного мислення, професійної мотивації та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

1. Інтеграція професійно орієнтованого змісту в систему фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; забезпечення усвідомлення здобувачами соціальної значущості педагогічної професії, її цінностей та смислів. Особливу роль відіграє уведення в ОК тем, пов'язаних із професійною самосвідомістю,

педагогічною етикою, професійними ролями сучасного вчителя, педагогічною взаємодією, емоційним інтелектом і розвитком професійної рефлексії. Важливо створювати умови для усвідомлення здобувачами себе як майбутніх представників педагогічної професії, що передбачає використання кейсів із педагогічної практики, аналіз професійних ситуацій, дискусій щодо ролі сучасного вчителя початкової школи в умовах реформування освіти та цифрової трансформації.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає насичення змісту навчальних занять професійно спрямованими темами, які допомагають здобувачам осмислити специфіку педагогічної діяльності вчителя початкової школи. Наприклад, під час вивчення тем «Педагогіка як наука», «Педагогічна професія та особистість учителя», «Сучасний учитель початкової школи» доцільно використовувати такі форми роботи:

• Мінідискусія «Яким має бути сучасний учитель початкової школи?». Здобувачі в малих групах формують перелік професійних та особистісних якостей сучасного педагога, після чого здійснюють порівняльний аналіз із професійним стандартом учителя.

• Вправа «Педагогічний автопортрет». Першокурсникам пропонується письмово описати себе як майбутнього вчителя через п'ять років, відповідаючи на запитання:

– Яким учителем я хочу бути?

– Які цінності хочу транслювати дітям?

– Які професійні якості мені потрібно розвинути?

Така діяльність сприяє усвідомленню професійних перспектив і формуванню первинного професійного «Я-образу».

• Аналіз педагогічних ситуацій (case-study). Наприклад: *«Учень відмовляється виконувати завдання на уроці. Як має діяти вчитель початкової школи?»*. Студенти аналізують різні варіанти педагогічної поведінки та обґрунтовують власну професійну позицію.

2. Забезпечення практико-орієнтованого характеру професійної підготовки. Залучення майбутнього педагога до професійної діяльності – від педагогічного спостереження до самостійного проведення уроків, організації виховних заходів, взаємодії з учнями та батьками. Використання дуальної моделі підготовки, що передбачає активну взаємодію між закладом вищої освіти та базовими школами, сприяє формуванню професійної відповідальності, професійної мотивації та стійкої ідентифікації себе з педагогічною професією.

Для здобувачів першого курсу особливо важливо створювати умови раннього занурення у професійний контекст, навіть якщо вони ще не проходять повноцінну педагогічну практику. Ефективними формами роботи можуть бути:

• Мікровикладання (microteaching). У межах практичного заняття студентам пропонується провести 5–7-хвилинний фрагмент уроку для умовного 1–2-го класу (наприклад, ранкову зустріч або пояснення простого правила).

• Педагогічне спостереження. Доцільно організовувати перегляд відеозаписів уроків НУШ із подальшим аналізом:

– Питання для аналізу:

– Яку роль виконує учитель?

– Які педагогічні методи використовуються?

– Що свідчить про професіоналізм педагога?

• Рольова гра «Один день учителя початкової школи». Студенти моделюють педагогічні ситуації: комунікація з батьками; конфлікт між учнями; організація командної роботи дітей. Це допомагає формувати професійну впевненість і первинне прийняття педагогічної ролі.

3. Розвиток педагогічної рефлексії як механізму професійного самопізнання. Рефлексивна діяльність сприяє формуванню професійної самосвідомості, розвитку навичок самоаналізу та самооцінки. У процесі навчання в закладах вищої освіти доцільно використовувати рефлексивні методи: ведення професійного щоденника, написання есе, портфоліо професійного розвитку, аналіз педагогічних ситуацій, групові рефлексивні дискусії, методику самооцінювання професійних досягнень.

Оскільки професійна ідентичність безпосередньо пов'язана із самопізнанням, важливо інтегрувати рефлексивні практики в освітній процес уже з першого курсу.

• Рефлексивний щоденник «Мій шлях до професії вчителя». Щотижнево студенти відповідають на питання: Що нового я дізнався про професію вчителя? Що мене мотивує? Чи бачу я себе у цій професії? Наприкінці семестру проводиться рефлексивний аналіз змін професійного самосприйняття.

• Рефлексивне есе. Орієнтовні теми: «Чому я вибрав(ла) професію вчителя?», «Моє професійне становлення», «Учитель, який змінив моє життя».

Такі форми роботи дають студентам змогу переосмислити власний досвід навчання та професійні цінності.

• Метод «Незавершені речення»:
– «Сучасний учитель – це…»
– «Я боюся в педагогічній професії…»
– «Я буду успішним учителем, якщо…»

Ця форма допомагає виявити рівень професійної готовності та мотивації.

4. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога передбачає розвиток автономності, відповідальності, здатності до прийняття професійних рішень, педагогічної ініціативності та готовності до інноваційної діяльності. Із цією метою доцільно залучати студентів до проєктної діяльності, наукових досліджень, волонтерських освітніх ініціатив, участі у професійних конкурсах, педагогічних майстернях і тренінгах. Важливим інструментом є створення ситуацій професійного вибору, у яких здобувач вищої освіти має можливість самостійно визначати способи вирішення педагогічних завдань, аргументувати власну позицію та нести відповідальність за прийняті рішення.

• Для першокурсників важливо створювати ситуації, у яких вони виступають активними суб'єктами освітнього процесу. Наприклад, міні-проєкт «Портрет сучасного вчителя НУШ». Студенти в групах створюють модель сучасного вчителя, визначаючи професійні компетентності, soft skills, педагогічні цінності, цифрові навички. Результати презентуються у форматі постеру або презентації.

• Дебати. Теми: «Чи може цифровізація замінити вчителя?»; «Учитель – наставник чи контролер?». Дебатні технології сприяють розвитку педагогічного мислення та професійної аргументації.

• Освітні стартап-ідеї, наприклад «Якою має бути сучасна початкова школа?». Здобувачі розробляють власні ідеї організації освітнього простору.

5. Використання інноваційних освітніх технологій, які стимулюють професійне самовизначення та розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів (технології контекстного навчання, що моделюють реальні професійні ситуації; проблемно-орієнтоване навчання, яке формує здатність до педагогічного аналізу; тренінгові технології, спрямовані на розвиток комунікативних навичок; цифрові освітні платформи, які сприяють професійній мобільності; симуляційне навчання, що дає змогу відпрацьовувати педагогічні ситуації). Особливого значення набувають цифрові інструменти, які забезпечують моделювання уроків, розроблення інтерактивного освітнього контенту, аналіз педагогічних кейсів та організацію професійної взаємодії.

У межах ОК «Загальні основи педагогіки» доцільно застосовувати сучасні освітні інструменти, як-от:

• Інтерактивні сервіси. Використання Padlet; Mentimeter; Canva; Kahoot, наприклад із метою створення візуальної дошки «Мої асоціації з професією вчителя».

• Проблемне навчання. Ситуація: *«У класі дитина відмовляється працювати в групі. Як має діяти вчитель?»*. Здобувачі пропонують педагогічні рішення, аргументуючи їх.

• Гейміфікація. Створення педагогічних квестів, наприклад «Стань учителем НУШ за п'ять кроків».

6. Наставництво та педагогічний супровід професійного становлення сприяє формуванню професійної впевненості, позитивної професійної самооцінки та професійної мотивації. Важливо, щоб наставник створював

ситуації підтримки, професійного діалогу та конструктивного зворотного зв'язку. На першому курсі особливо важливим є професійний супровід. Доцільно, на нашу думку, організовувати зустрічі з учителями-практиками у форматі професійного діалогу. Орієнтовна тематика: перші роки роботи в школі; професійні труднощі; професійне вигорання; історії професійного успіху. Ефективним стане й інтерв'ювання вчителя.

7. Створення професійно мотивувального освітнього середовища у ЗВО, яке сприяє професійній самореалізації здобувачів вищої освіти. Таке середовище має ґрунтуватися на партнерській взаємодії, академічній доброчесності, підтримці ініціативності та розвитку професійної культури. Доцільним є залучення здобувачів до професійних спільнот, педагогічних форумів, конференцій, воркшопів, участі в діяльності професійних асоціацій учителів, що сприяє розширенню професійного світогляду та посиленню ідентифікації з педагогічною професією.

Ефективними стануть:

- Посвята в майбутні вчителі. Академічний захід із педагогічними цінностями.
- Педагогічний кіноклуб. Перегляд та аналіз художніх і документальних фільмів із подальшим аналізом професійної ролі вчителя, педагогічної етики, педагогічного лідерства.
- Педагогічні воркшопи. Орієнтовна тематика: «Педагогіка партнерства»; «Емоційний інтелект учителя»; «Професійний імідж педагога».

Системне використання зазначених форм роботи під час викладання ОК «Загальні основи педагогіки» для здобувачів І курсу бакалаврату освітньої програми «Початкова освіта» створює сприятливі умови для раннього професійного самовизначення, розвитку професійної мотивації, педагогічної рефлексії та формування стійкої професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації освітнього середовища є складним, динамічним і багаторівневим процесом, що охоплює професійне самовизначення, засвоєння цінностей педагогічної діяльності, прийняття професійної ролі та розвиток готовності до ефективної професійної самореалізації. Особливості професійної ідентичності вчителя початкової школи зумовлені багатофункціональністю професійної діяльності, її гуманістичною спрямованістю, емоційно-комунікативною насиченістю, міждисциплінарністю та високим рівнем відповідальності за особистісний розвиток дитини молодшого шкільного віку. Цифровізація освіти, упровадження концепції НУШ, реалізація компетентнісного підходу, інтеграція технологій ШІ, поширення змішаного навчання зумовлюють зміну професійних ролей педагога, актуалізують потребу в цифровій мобільності, психологічній стійкості, педагогічній гнучкості, здатності до неперервного професійного розвитку та готовності до роботи в умовах невизначеності. Ефективність формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи взалежнюється педагогічними умовами (інтеграція професійно орієнтованого змісту навчання, забезпечення практико-орієнтованого характеру професійної підготовки, розвиток педагогічної рефлексії, формування суб'єктної позиції майбутнього педагога, використання інноваційних освітніх технологій, наставницька підтримка та створення професійно мотивувального освітнього середовища). Їх реалізація у межах ОК «Загальні основи педагогіки» забезпечує первинне професійне самовизначення студентів, осмислення змісту педагогічної професії, формування професійного світогляду та педагогічних цінностей. Використання професійно орієнтованих форм роботи сприяє усвідомленню здобувачами власної професійної ролі, розвитку професійної мотивації та формуванню позитивного образу «Я – майбутній учитель».

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні структурно-функційної моделі формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи, вивченні потенціалу цифрових технологій і штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Література

1. Товканець Г. В., Королович О. О. Освітнє середовища як чинник оптимізації підготовки творчого вчителя у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2024. Вип. 1(54). С. 216–219. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.216-219

2. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів : монографія. Київ : Кондор-Видавництво, 2014. 522 с.

3. Соколова І. В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя. *Професійна підготовка майбутніх фахівців.* 2012. Ч. 4. С. 40–46.

4. Мірошниченко О. Новітні підходи та педагогічні технології у формуванні професійної ідентичності вчителів початкової школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. Вип. 4. С. 76–83. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.11

5. Соколова Г. Б., Форостян О. І., Начинова О. В. Формування професійної ідентичності майбутнього спеціального педагога: особистісний вимір. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2026. Вип. 12. С. 186–190. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-29

6. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2015. Вип. 135. С. 67–72.

7. Онищенко Н. П. Вплив освітнього середовища вищої школи на формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 133–138. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-1.28

8. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 1(302). С. 124–129.

References

1. Tovkanets, H. V., & Korolovych, O. O. (2024). Osvitnie seredovyshcha yak chynnyk optymizatsii pidhotovky tvorchoho vchytelia u zakladi vyshchoi osvity [Educational environment as a factor in optimizing the training of a creative teacher in a higher education institution]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: "Pedahohika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work*", *1*(54), 216–219. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.216-219 [in Ukrainian].

2. Telychko, N. V. (2014). Teoriia i metodyka formuvannia osnov pedahohichnoi maisternosti maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv [Theory and methodology for forming the foundations of pedagogical skills of a future primary school teacher]. Kyiv: Kondor-Vydavnytstvo [in Ukrainian].

3. Sokolova, I. V. (2012). Profesiina identyfikatsiia maibutnoho vchytelia [Professional identification of the future teacher]. *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv – Professional training of future specialists, (4),* 40–46 [in Ukrainian].

4. Miroshnychenko, O. (2024). Novitni pidkhody ta pedahohichni tekhnolohii u formuvanni profesiinoi identychnosti vchyteliv pochatkovoi shkoly [Innovative approaches and pedagogical technologies in the formation of professional identity of primary school teachers]. *Akademichni studii. Seriia "Pedahohika" – Academic studies. Series "Pedagogy*", *(4),* 76–83. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.11 [in Ukrainian].

5. Sokolova, H. B., Forostian, O. I., & Nachynova, O. V. (2026). Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnoho spetsialnoho pedahoha: osobystisnyi vymir [Formation of professional identity of a future special educator: personal dimension]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy – Pedagogical innovation: modernity and prospects, (12),* 186–190. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-29 [in Ukrainian].

6. Bratko, M. (2015). Struktura osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [Structure of the educational environment of a higher educational institution]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, (135),* 67–72 [in Ukrainian].

7. Onyshchenko, N. P. (2021). Vplyv osvitnoho seredovyshcha vyshchoi shkoly na formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi vykhovnoi diialnosti [The influence of the educational environment of higher education on forming the readiness of future teachers for innovative educational activities]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, (31),* 133–138. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-1.28 [in Ukrainian].

8. Tkachuk, N. (2015). Innovatsiine osvitnie seredovyshche yak umova rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohiv [Innovative educational environment as a condition for the development of professional competence of teachers]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriia Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical Sciences Series, 1*(302), 124–129 [in Ukrainian].

Кизилова В. В. Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації освітнього середовища

У статті здійснено теоретичне обґрунтування проблеми формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації сучасного освітнього середовища. Визначено актуальність дослідження, що зумовлена необхідністю підготовки конкурентоспроможного, мобільного та рефлексивного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність у контексті кризових викликів, освітніх реформ, цифровізації, змішаного навчання, інтеграції технологій штучного інтелекту тощо. Розкрито сутність поняття «професійна ідентичність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративного особистісно-професійного утворення, що характеризує усвідомлення здобувачем освіти власної професійної ролі, прийняття цінностей педагогічної діяльності, професійних норм, смислів і готовності до самореалізації у професії. Окреслено специфічні особливості професійної ідентичності вчителя початкової школи, зокрема гуманістичну спрямованість, багатофункціональність професійної діяльності, емоційно-комунікативний характер взаємодії, рефлексивність і динамічність професійного самосприйняття. Схарактеризовано сучасне середовище закладу вищої освіти. Проаналізовано вплив його трансформації на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів початкової школи. Обґрунтовано педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти: інтеграцію професійно орієнтованого змісту навчання, практико-орієнтований характер професійної підготовки, розвиток педагогічної рефлексії, формування суб'єктної позиції здобувачів освіти, використання інноваційних освітніх технологій, наставницький супровід та створення професійно мотивувального освітнього середовища. Визначено потенціал освітнього компонента «загальні основи педагогіки» у формуванні професійної ідентичності здобувачів першого курсу бакалаврату освітньої програми «Початкова освіта» через застосування професійно спрямованих форм і методів роботи. Доведено, що цілеспрямоване формування професійної ідентичності є важливою передумовою професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи та його готовності до діяльності в умовах трансформації освіти.

Ключові слова: професійна ідентичність, освітнє середовище, здобувач вищої освіти, учитель початкової школи, професійна підготовка, заклад вищої освіти, освітня програма «Початкова освіта», освітній компонент «Загальні основи педагогіки».

Kyzylova V. V. Professional identity formation of future primary school teachers in the context of the transformation of the educational environment

The article provides a theoretical substantiation of the issue of professional identity formation among future primary school teachers in the context of the transformation of the contemporary educational environment. The relevance of the study is determined by the need to train competitive, mobile, and reflective educators capable of effectively carrying out professional activities amid crisis challenges, educational reforms, digitalization, blended learning, and the integration of artificial intelligence technologies. The essence of the concept of the professional identity of a future primary school teacher is revealed as an integrative personal and professional construct that reflects students' awareness of their professional role, acceptance of pedagogical values, professional norms and meanings, and readiness for professional self-realization.

The specific features of the professional identity of a primary school teacher are outlined, including a humanistic orientation, multifunctionality of professional activity, the emotional and communicative nature of interaction, reflexivity, and the dynamic character of professional self-perception. The characteristics of the contemporary environment of a higher education institution are described, and the impact of its transformation on the professional identity formation of future primary school teachers is analyzed. The pedagogical conditions for the formation of professional identity in higher education institutions are substantiated, including the integration of professionally oriented learning content, the practice-oriented nature of professional training, the development of pedagogical reflection, the formation of students' subjectivity, the use of innovative educational technologies, mentoring support, and the creation of a professionally motivating educational environment.

The potential of the educational component General Foundations of Pedagogy in fostering the professional identity of first-year bachelor's students enrolled in the Primary Education educational programme through the application of professionally oriented forms and methods of instruction is identified. It is proved that purposeful professional identity formation constitutes an essential prerequisite for the professional development of future primary school teachers and their readiness to work in the context of educational transformation.

Key words: professional identity, educational environment, higher education student, primary school teacher, professional training, higher education institution, Primary Education educational programme, General Foundations of Pedagogy educational component.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 23.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

ISSN: 1817-3764 (print)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

УДК 364-78:159.944.4
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-182-188

Білик Наталія Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна.
n.bilyk@chnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9304-5173

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми. Сучасний етап трансформації системи соціального захисту в Україні характеризується безпрецедентним зростанням психоемоційного та професійного навантаження на фахівців допоміжних професій. Ускладнення життєвих обставин отримувачів послуг, зумовлене тривалим воєнним станом, масштабною соціальною нестабільністю та необхідністю роботи з кризовими категоріями населення, висуває підвищені вимоги до резильєнтності та кваліфікації соціальних працівників (Бутиліна, Бугай, 2022). За таких умов актуалізується проблема не лише надання якісних послуг клієнтам, а й забезпечення системної фахової підтримки самих спеціалістів, що є запорукою стабільності всієї соціальної інфраструктури.

Попри законодавче закріплення супервізії як обов'язкового інструмента професійної підтримки фахівців соціальної сфери, її практичне впровадження часто стикається з низкою бар'єрів. Серед основних викликів дослідники виокремлюють ризики професійної деформації, високий рівень емоційного вигорання та вторинну травматизацію працівників, що безпосередньо корелює зі зниженням якості соціальної допомоги та плинністю кадрів (Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання, 2025). У цих умовах супервізія набуває як управлінського, так і психолого-педагогічного виміру, виступаючи ключовим механізмом гармонізації організаційних вимог, етичних стандартів та індивідуальних потреб фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підтримки та становлення фахівців соціальної сфери є предметом активних дискусій у сучасній науковій думці. Фундаментальні засади супервізії як інституціоналізованої форми наставництва та механізму підвищення кваліфікації закладено у нормативно-правовій базі України, зокрема у Законі України «Про соціальні послуги» (Закон України «Про соціальні послуги», 2019) та відповідних Методичних рекомендаціях щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги (Про затвердження методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги, 2020).

Особливу увагу дослідженню супервізії як спеціалізованої форми професійного супроводу приділяє Н. Кривоконь, яка розглядає цей процес крізь призму людиноцентричного підходу. Дослідниця наголошує на важливості врахування суб'єктивного досвіду та емоційних станів фахівця, доводячи, що ігнорування психоемоційного компоненту неминуче призводить до деформації професійної ідентичності та зниження продуктивності праці (Кривоконь, 2016).

Питання профілактики професійного вигорання та подолання вторинної травматизації в умовах стресового середовища аналізуються у працях науковців, які виокремлюють рефлексивну та підтримуючу форми супервізії як найбільш ефективні стратегії збереження ментального здоров'я персоналу (Главацька, 2019). Управлінський аспект супервізії, що спрямований на оптимізацію внутрішньоорганізаційних ресурсів та контроль за дотриманням професійних стандартів, висвітлено у роботах, присвячених адміністративному та освітньому супроводу (Литвинюк, 2022).

Попри значну кількість напрацювань, потребує глибшого вивчення питання інтеграції різних форм супервізії у цілісну технологію професійного супроводу фахівців, які працюють у громадах в умовах тривалих кризових ситуацій.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та системний аналіз супервізії як багатофункціональної технології професійної підтримки фахівців соціальної сфери, а також визначення ролі її основних форм (рефлексивної, підтримуючої, адміністративної та освітньої) у системі профілактики професійного вигорання та підвищення якості надання соціальних послуг.

Методика дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань застосовано такі методи теоретичного дослідження: теоретико-методологічний аналіз та систематизація, вивчення нормативно-правової бази та наукових доробків, порівняльний аналіз, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому просторі супервізія визначається як фундаментальний інструмент здійснення професійної діяльності фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних працівників, психологів-консультантів та соціальних педагогів (Астремська, 2017). Її розглядають як невід'ємний складник професійної культури, дієвий засіб удосконалення кваліфікації та інституціоналізований різновид наставництва (Ушакова, 2011). У межах сучасних наукових досліджень, зосереджених на запобіганні професійному вигоранню серед соціальних працівників, супервізія характеризується як один із найрезультативніших інструментів, що забезпечує можливість надання комплексної підтримки працівникам на емоційному, професійному та інституційному рівнях (Малишко, 2024).

Згідно з нормативними положеннями Закону України «Про соціальні послуги», супервізія визначається як професійно впорядкована підтримка працівників соціальної сфери, що передбачає: подолання професійних ускладнень; проведення аналізу й коригування професійних недоліків; вдосконалення організаційних аспектів професійної діяльності; підвищення рівня трудової мотивації; забезпечення дотримання етичних принципів і стандартів надання соціальних послуг; профілактику професійного вигорання; а також надання емоційної підтримки (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Упорядкування процедури супервізії відбувається відповідно до чинних Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, що надають соціальні послуги, і передбачає можливість аналізу таких аспектів: індивідуально-психологічні та професійні якості працівника; рівень професійної компетентності, обсяг теоретичних знань і ступінь опанування практичних навичок; характер професійного зростання; інтенсивність прояву симптомів емоційного виснаження; продуктивність взаємодії з колегами та клієнтами; відповідність послуг, що надаються, актуальним потребам та індивідуальним характеристикам їх отримувачів; ступінь задоволеності клієнтів якістю соціальних послуг.

Відповідно до змісту Методичних рекомендацій, до основних форм і технік здійснення супервізії належать: діалогові форми комунікації; рольове моделювання та імітаційні вправи; презентації; інформаційно-просвітницькі сесії; консультативні підходи; робота з документацією (аналіз звітних матеріалів, планової документації тощо); інтерактивні освітні технології; безпосереднє спостереження за виконанням професійних функцій (Про затвердження методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги, 2020).

На думку І. Астремської, супервізія посідає стратегічне місце в процесі професійного розвитку фахівців соціальної сфери (Астремська, 2012). Її головне призначення полягає у підвищенні ефективності виконання професійних обов'язків супервізованим працівником через застосування системно організованої професійної підтримки. Основним завданням цього процесу визначено узгодження трьох взаємозалежних компонентів: інституційних вимог, професійних нормативів та особистісних потреб працівника-початківця (Грицанюк, Іванів, 2024).

В академічних джерелах, зокрема у працях Н. Кривоконь, супервізія трактується як особлива форма фахового супроводу, що реалізується через взаємодію між компетентним спеціалістом (супервізором) і працівником, який потребує професійної підтримки (Кривоконь, 2016). Відмінною рисою такого супроводу є орієнтація на особистість супервізованого, що передбачає неухильне врахування його набутого досвіду, емоційних станів та професійних установок. Результати наукових досліджень засвідчують, що нехтування психоемоційним станом фахівця соціальної роботи може призвести до таких деструктивних явищ, як синдром професійного вигорання, зниження результативності праці, трансформація професійної ідентичності (Астремська, 2017).

У галузі соціальної роботи супервізія реалізує функцію механізму фахового супроводу, орієнтованого на вдосконалення діяльності соціальних працівників через створення умов для підтримки, підвищення професійної майстерності та посилення мотиваційних чинників. У структурі супервізійного процесу використовуються різноманітні підходи до активізації професійної діяльності, що сприяють зростанню результативності виконання посадових обов'язків.

Одним із важливих елементів супервізійної взаємодії є позитивне підкріплення та обговорення успішних практик і професійних здобутків фахівця, оскільки навіть незначні результати здатні справляти суттєвий вплив на рівень професійної вмотивованості. Супервізор виконує важливу роль у визначенні чітких цілей та конкретних завдань, що є додатковим стимулом для професійної активності.

Ключовою функцією супервізії є формування здатності долати наслідки вторинної травматизації, що набуває особливої значущості в контексті надзвичайних обставин, зокрема в умовах воєнного стану. Навіть висококваліфіковані фахівці можуть зазнавати емоційних ускладнень під час супервізійної роботи, у зв'язку з чим пріоритетним завданням супервізора є створення безпечного та сприятливого середовища для професійного зростання. Для реалізації цього завдання необхідним є дотримання принципів групової діяльності, а саме: взаємної поваги, уникнення оцінних суджень, попередження конфліктних ситуацій та утримання від формування передчасних висновків.

Окрім того, супервізор має сприяти розвитку в працівників здатності до самоаналізу, зокрема вміння виявляти й аналізувати власні емоційні переживання. За умови реалізації цих положень супервізія набуває характеру дієвого інструменту професійної підтримки, у якому зворотний зв'язок відіграє роль основоположного засобу вдосконалення професійних компетенцій. Водночас великого значення набуває здатність вибирати ту форму супервізійної роботи, яка є найбільш доцільною для фахівців соціальної роботи конкретної установи.

На основі опрацювання наукових джерел було виокремлено основні форми супервізії, а саме: рефлексивну, підтримувальну, адміністративну та освітню, кожна з яких характеризується специфічними функціональними ознаками (Астремська, 2012).

Рефлексивна супервізія передбачає організацію систематичних зустрічей, орієнтованих на аналіз професійних ситуацій, що дає змогу соціальним працівникам усвідомлювати власні емоційні реакції, здійснювати критичне осмислення набутого досвіду та знижувати рівень психологічного навантаження через розвиток здатності до саморефлексії та самоаналізу. Унаслідок застосування цієї форми фахівці набувають спроможності до поглибленого розуміння взаємодії з клієнтами, більш усвідомленого виконання професійних

завдань та більш обґрунтованої оцінки власних професійних результатів. Це, своєю чергою, сприяє зменшенню проявів емоційного виснаження, запобіганню професійним деформаціям і створює підґрунтя для безперервного професійного вдосконалення.

Підтримувальна супервізія зорієнтована на створення безпечного комунікаційного простору, у межах якого соціальні працівники мають змогу відкрито аналізувати складні аспекти, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Цей різновид супервізії відіграє важливу роль у попередженні професійної ізоляції, оскільки передбачає надання емоційної підтримки як із боку супервізора, так і з боку колег.

Адміністративна супервізія спрямована на вдосконалення організаційних аспектів діяльності в галузі соціальної роботи, зокрема на кадрове управління, розмежування функціональних обов'язків та моніторинг дотримання професійних стандартів. Застосування цього підходу сприяє зниженню навантаження на працівників шляхом оптимізації трудових функцій, забезпечує дотримання етичних норм та організаційних вимог, що є суттєвим чинником стабілізації професійного середовища та профілактики синдрому професійного вигорання. Регулярне проведення адміністративних супервізійних зустрічей уможливлює своєчасне виявлення ознак надмірного навантаження в працівників, застосування необхідних коригувальних заходів і, як наслідок, зниження ризику розвитку емоційних порушень.

Освітня супервізія забезпечує соціальним працівникам можливість опанування нових знань і вдосконалення професійних навичок, що безпосередньо позначається на підвищенні рівня їхньої професійної компетентності. Формування й розширення професійних компетенцій посідає важливе місце в системі запобігання стресовим явищам, оскільки сприяє зниженню відчуття недостатності фахової підготовки, яке нерідко виступає чинником, що провокує підвищення тривожності. Водночас безперервне професійне зростання сприяє зміцненню професійної самооцінки працівників, підвищуючи рівень їхньої задоволеності виконуваною діяльністю. У підсумку це зменшує ризик виникнення синдрому емоційного вигорання серед фахівців соціальної сфери.

Дослідниками ідентифіковано ключові аспекти запобігання професійному вигоранню соціальних працівників засобами супервізії (Астремська, 2017; Главацька, 2019; Литвинюк, 2022; Малишко, 2024). Їх короткий аналіз представлено в табл. 1.

Як видно з таблиці 1, завдяки акценту на сильних сторонах працівників та прагматичному пошуку рішень фахівці підвищують ефективність своєї роботи та відчуття контролю над здійсненням допомоги та підтримки. Інтеграція практик усвідомленості у цей процес забезпечує психоемоційний баланс та розвиває резильєнтність, необхідну для подолання професійних труднощів.

Висновки. Супервізія є важливим засобом профілактики професійного вигорання у соціальних працівників, оскільки забезпечує

Таблиця 1

Ключові аспекти запобігання професійному вигоранню соціальних працівників засобами супервізії

№	Аспект супервізії	Механізм дії	Результат для працівника
1	Рефлексивний підхід	Ідентифікація компетенцій та дефіцитів, критичне осмислення досягнень і помилок.	Оптимізація діяльності, зниження стресу, підвищення рівня самореалізації.
2	Групова підтримка	Колективне обговорення складних випадків, обмін знаннями, емоційний фідбек.	Подолання професійної ізоляції, емоційне розвантаження.
3	Розвиток сильних боків	Фокус на індивідуальних ресурсах та потенціалі фахівця.	Підвищення самоефективності та мотивації до розвитку.
4	Пошук оптимальних рішень	Застосування прагматичних стратегій для вирішення службових проблем.	Відчуття керованості ситуацією, попередження стресу.
5	Практики усвідомленості	Інтеграція методів когнітивної концентрації.	Психоемоційний баланс, розвиток резильєнтності.

багатоаспектну підтримку, спрямовану на зниження емоційного напруження, стабілізацію психологічного благополуччя та розширення професійних компетенцій. Регулярне проведення супервізійних зустрічей також сприяє розв'язанню конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності, та пом'якшенню впливу стресогенних чинників. Центральним компонентом супервізії виступає рефлексивна практика, яка уможливлює для соціальних працівників аналіз власних професійних сильних боків і зон розвитку. Це, своєю чергою, активізує процеси професійного зростання та сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності. Науковий інтерес для подальших досліджень становить розроблення специфічних моделей супервізії: створення протоколів супервізійного супроводу для фахівців, які надають професійну підтримку таким категоріям, як ветерани війни, особи з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), постраждалі від різних форм та видів насильства.

Під час підготовки статті автором використано інструменти штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) та Google Gemini як допоміжний інструмент для мовного та стилістичного редагування тексту, удосконалення окремих формулювань, структурування матеріалу у вигляді таблиці, транслітерації бібліографічних джерел, а також технічного опрацювання бібліографічної інформації, зокрема перевірки та пошуку ідентифікаторів DOI. Усі положення, наукові висновки, інтерпретації, фактичні дані та використані джерела перевірені автором. Автор несе відповідальність за зміст і достовірність представленого матеріалу.

Література

1. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії у соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.

2. Астремська І. В. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовці соціальних працівників. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 5. С. 55–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2012_5_11 (дата звернення: 16.03.2026).

3. Бутиліна О. В., Бугай К. Є. Професійне вигорання фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану. *Sociопростір: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2022. № 12. С. 24–32. DOI: https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-03

4. Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання. *Міністерство охорони здоров'я України,* 2 січня 2025. URL: https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-ta-sposobi-podolannya (дата звернення: 16.03.2026).

5. Главацька О. Л. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 2(45). С. 41–45. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.41-45

6. Грицанюк В. В., Іванів А. А. Супервізія як метод професійного зростання фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. Вип. 98. С. 33–36. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.06

7. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. *Офіційний вісник України*. 2019. № 20. Ст. 81.

8. Кривоконь Н. Супервізія як чинник удосконалення соціальної роботи. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 61. С. 64–68.

9. Литвинюк Г. Корпоративна школа супервізії як інструмент управління професійним розвитком педагогів. *Social Work and Education*. 2022. Т. 9. № 4. С. 530–541. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.4.8

10. Малишко О. С. Профілактика професійного вигорання соціальних працівників засобами супервізії. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 7 листопада 2024 р.* Харків, 2024. С. 171–176.

11. Про затвердження методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги : Наказ Міністерства соціальної політики України від 12 червня 2020 р. № 414. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text (дата звернення: 25.11.2025).

12. Ушакова І. В. Особливості супервізії у соціальній роботі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія «Соціологія»*. 2011. Т. 156. Вип. 144. С. 80–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2011_156_144_19 (дата звернення: 21.01.2026).

References

1. Astremska, I. V. (2017). Prykladni metodyky ta osnovy supervizii u sotsialnii roboti [Applied methods and basics of supervision in social work]. Mykolaiv: ChNU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].

2. Astremska, I. V. (2012). Superviziia u praktytsi sotsialnoi roboty ta pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv [Supervision in the practice of social work and the training of social workers]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology, (5),* 55–59. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2012_5_11 [in Ukrainian].

3. Butylina, O. V., & Buhai, K. Ye. (2022). Profesiine vyhorannia fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty v umovakh voiennoho stanu [Professional burnout of social work specialists under martial law]. *Socioprostir: mizhdystsyplinarnyi elektronnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiolohii ta sotsialnoi roboty – Socioprostir: the interdisciplinary online collection of scientific works on sociology and social work, (12),* 24–32. DOI: https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-03 [in Ukrainian].

4. Vyhorannia na roboti: prychyny, oznaky ta sposoby podolannia [Burnout at work: causes, signs and ways to overcome]. (2025). *Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy – Ministry of Health of Ukraine.* Retrieved from https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-ta-sposobi-podolannya [in Ukrainian].

5. Hlavatska, O. L. (2019). Poperedzhennia ta podolannia profesiinoho vyhorannia sotsialnykh pratsivnykiv [Prevention and overcoming of professional burnout of social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2*(45), 41–45. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.41-45 [in Ukrainian].

6. Hrytsaniuk, V. V., & Ivaniv, A. A. (2024). Superviziia yak metod profesiinoho zrostannia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Supervision as a method of professional development for social sector specialists]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives, (98),* 33–36. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.06 [in Ukrainian].

7. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17 sichnia 2019 r. № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 № 2671-VIII]. (2019). *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine, (20),* St. 81 [in Ukrainian].

8. Kryvokon, N. (2016). Superviziia yak chynnyk vdoskonalennia sotsialnoi roboty [Supervision as a factor in improving social work]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Psykholohiia» – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: «Psychology», (61),* 64–68 [in Ukrainian].

9. Lytvynyuk, H. (2022). Korporatyvna shkola supervizii yak instrument upravlinnia profesiinym rozvytkom pedahohiv [The corporate school of supervision as a tool for managing the teacher professional development]. *Social Work and Education, 9*(4), 530–541. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.4.8 [in Ukrainian].

10. Malyshko, O. S. (2024). Profilaktyka profesiinoho vyhorannia sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy supervizii [Prevention of professional burnout of social workers by means of supervision]. *Suchasni realii ta perspektyvy sotsialnoho vykhovannia osobystosti v riznykh sotsialnykh instytutsiiakh – Modern realities and prospects of social education of personality in various social institutions*. (pp. 171–176). Kharkiv [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo supervizii pratsivnykiv, yaki nadaiut sotsialni posluhy: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 12 chervnia 2020 r. № 414 [On the approval of methodological recommendations regarding the supervision of employees who provide social services: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated June 12, 2020 No. 414]. (2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text [in Ukrainian].

12. Ushakova, I. V. (2011). Osoblyvosti supervizii v sotsialnii roboti [Features of supervision in social work]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Seriia «Sotsiolohiia» – Scientific Publications of Petro Mohyla Black Sea State University. Sociology, 156*(144), 80–84. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2011_156_144_19 [in Ukrainian].

Білик Н. М. Супервізія як профілактика професійного вигорання соціальних працівників

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз супервізії як багатофункціональної технології професійної підтримки фахівців соціальної сфери в умовах сучасних суспільних викликів. Актуальність дослідження зумовлена безпрецедентним зростанням психоемоційного навантаження на соціальних працівників в Україні через воєнний стан, що актуалізує пошук ефективних механізмів профілактики професійного вигорання та вторинної травматизації.

Метою роботи є обґрунтування ролі супервізії як інтегративної моделі супроводу, що поєднує адміністративні, освітні та підтримуючі функції для забезпечення стійкості кадрового потенціалу. У ході дослідження використано методи систематизації нормативно-правової бази, порівняльного аналізу та теоретичного узагальнення.

У результаті дослідження розкрито зміст ключових форм супервізії: рефлексивної, підтримуючої, адміністративної та освітньої. Доведено, що рефлексивний підхід дає змогу фахівцям ідентифікувати професійні дефіцити та знижувати рівень стресу через усвідомлення емоційних реакцій. Підтримуюча форма визначена як критично важлива для подолання професійної ізоляції та деперсоналізації.

Наукова новизна полягає у систематизації п'яти ключових аспектів впливу супервізії на резильєнтність працівників, серед яких – розвиток самоефективності, групова підтримка, орієнтація на пошук рішень та інтеграція практик усвідомленості. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для розроблення галузевих протоколів супервізійного супроводу та вдосконалення програм підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. Зроблено висновок, що інституалізація супервізії є запорукою дотримання високих етичних стандартів та якості надання соціальних послуг.

Ключові слова: супервізія, соціальна робота, професійне вигорання, резильєнтність.

Bilyk N. M. Supervision as a prevention of occupational burnout in social workers

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of supervision as a multifunctional technology for the professional support of social work specialists in the context of contemporary societal challenges. The relevance of this study is determined by the unprecedented increase in the psycho-emotional burden on social workers in Ukraine due to the prolonged state of war and massive social instability. Such conditions necessitate the search for effective mechanisms to prevent professional burnout, secondary traumatization, and occupational deformation, which directly impact the quality of social services provided to vulnerable populations.

The purpose of the paper is to substantiate the role of supervision as an integrative model of professional support that combines administrative, educational, and supportive functions to ensure the resilience of human resources. During the research, methods of systematization of the regulatory and legal framework, comparative analysis of scientific literature, and theoretical generalization of international and domestic practices were applied.

As a result of the study, the content and functional characteristics of the key forms of supervision – reflective, supportive, administrative, and educational – are revealed. It is proven that the reflective approach allows specialists to identify professional deficits and reduce stress levels through the awareness of emotional reactions and critical analysis of work situations. The supportive form is identified as critically important for overcoming professional isolation and depersonalization by creating a safe communicative space.

The scientific novelty consists in the systematization of five key aspects of the impact of supervision on employee resilience, including: the development of self-efficacy, group support, orientation toward finding pragmatic solutions, and the integration of mindfulness practices to maintain cognitive concentration. The practical significance of the findings lies in the possibility of their application for the development of sectoral protocols for supervisory support and the improvement of training programs for future social pedagogues and social workers. It is concluded that the institutionalization of supervision is a guarantee for maintaining high ethical standards and the overall quality of social service delivery.

Key words: supervision, social work, professional burnout, resilience.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 378.147:[78.071.2]
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-189-194

Дудик Романа Володимирівна,
кандидат мистецтвознавства, доцент, доктор філософії
Навчально-наукового інституту мистецтв
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
romanadudyk@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7737-6688

ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування вищої освіти України особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців мистецького профілю, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до ефективної професійної діяльності в умовах динамічних змін освітнього середовища. Сучасний учитель музики має володіти не лише ґрунтовними музично-теоретичними знаннями, а й розвиненими практичними вміннями, серед яких важливе місце посідає диригентська компетентність як складова частина професійної майстерності.

Диригентська компетентність виступає інтегративною характеристикою, що поєднує технічні, художньо-інтерпретаційні, педагогічні та комунікативні аспекти діяльності майбутнього фахівця. Вона забезпечує здатність організовувати хоровий колектив, керувати виконавським процесом, передавати художній зміст музичного твору та здійснювати ефективну взаємодію з учасниками хору. Водночас у практиці фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей нерідко спостерігається недостатній рівень сформованості саме диригентських умінь, що зумовлює труднощі у подальшій професійній діяльності.

Актуальність проблеми посилюється вимогами сучасної освіти, зокрема концепцією компетентнісного підходу, яка передбачає орієнтацію на результат навчання у вигляді сформованих компетентностей. У цьому контексті диригентська підготовка має виходити за межі формального засвоєння техніки диригування та бути спрямованою на розвиток цілісної особистості майбутнього вчителя, здатного до творчої самореалізації, художньої інтерпретації та педагогічної взаємодії.

Разом із тим існує певна суперечність між високими вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробленістю ефективних педагогічних підходів до формування диригентської компетентності у процесі фахового навчання. Недостатня увага до інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, обмежене використання інноваційних методик та технологій, а також фрагментарність підготовки негативно впливають на якість професійної підготовки студентів.

Таким чином, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного вирішення проблеми формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, що безпосередньо пов’язано з удосконаленням змісту, форм і методів навчання у закладах вищої освіти та відповідає актуальним науковим і практичним завданням сучасної педагогіки мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва активно досліджується у сучасній музично-педагогічній науці. Значний внесок у розроблення теоретичних і практичних засад диригентсько-хорової підготовки здійснили як українські, так і зарубіжні науковці.

М. Колесса заклав фундаментальні методичні засади української диригентської школи, систематизувавши принципи диригентської техніки та підготовки хорових і симфонічних диригентів, що зберігають науково-педагогічне значення й сьогодні (Колесса, 1973).

У працях Я. Кириленко обґрунтовано значення хорового співу як провідної форми музичної діяльності школярів та визначено роль диригентської підготовки у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. Зокрема, дослідниця акцентує увагу на необхідності формування у студентів цілісного комплексу диригентсько-педагогічних умінь, що забезпечують ефективну роботу з хоровим колективом (Кириленко, 2020).

Вагомий внесок у дослідження історії та теорії хорового мистецтва зробила Н. Михайлова, яка розглядає розвиток української вокально-хорової культури в історичному контексті та підкреслює значення диригента як ключової постаті у формуванні художнього звучання колективу. Її наукові розвідки сприяють глибшому розумінню культурних і стильових засад диригентської діяльності (Михайлова, 2024).

Р. Кофман одним із перших в українському музикознавстві комплексно обґрунтував психологічні засади диригентської діяльності, акцентувавши увагу на ролі особистісних, комунікативних та лідерських якостей диригента у формуванні творчої взаємодії з виконавським колективом (Кофман, 1986).

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва висвітлюються у працях сучасних педагогів, які наголошують на комплексному характері диригентської майстерності. Зокрема, дослідники визначають її як інтегративну якість, що поєднує музично-теоретичні знання, виконавські навички та педагогічну компетентність, необхідну для організації хорової діяльності.

У сучасних дослідженнях хорового мистецтва значна увага приділяється також ролі диригента як інтерпретатора музичного твору. Зокрема, у наукових працях, присвячених розвитку диригентського мистецтва, підкреслюється, що діяльність диригента охоплює широкий спектр завдань – від технічного керування виконанням до формування художньої концепції та емоційного впливу на колектив.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням індивідуального стилю диригента та його впливу на розвиток хорової культури. Так, у роботах І. Бермес розкрито специфіку диригентської діяльності як складного художньо-педагогічного феномену, що поєднує виконавську, організаційну та виховну функції (Бермес, 2016, 2020).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, проблема цілеспрямованого формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного забезпечення, зокрема в аспекті інтеграції сучасних педагогічних підходів і практико-орієнтованих методів навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень у сфері музично-педагогічної освіти та хорового виконавства, питання цілеспрямованого формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва залишається недостатньо вивченим. Зокрема, існує низка аспектів, які потребують окремого наукового осмислення:

1. Більшість досліджень акцентує увагу на окремих складниках: техніці диригування, художньо-образному мисленні чи педагогічних навичках без комплексного поєднання цих компонентів у навчальному процесі. Недостатньо розроблено методичні моделі, які б давали змогу одночасно розвивати всі ключові аспекти компетентності.

2. Існує потреба у розробленні ефективних методик, що забезпечують поєднання музично-теоретичної підготовки з практичною диригентською діяльністю, а також ураховують індивідуальні особливості студентів і специфіку хорових колективів різних типів.

3. Питання формування умінь ефективної взаємодії диригента з колективом, розвитку навичок мотивації студентів та створення творчого та емоційного середовища потребує більш глибокого наукового дослідження.

4. Недостатньо розроблені критерії та показники, які дають змогу об'єктивно визначити рівень сформованості диригентської компетентності у майбутніх педагогів музичного мистецтва.

Таким чином, статтю присвячено саме тим аспектам, які залишаються невирішеними або розкритими лише фрагментарно: створенню комплексної методики формування диригентської компетентності, інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, розвитку педагогічних та комунікативних навичок, а також визначенню ефективних критеріїв оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних педагогічних підходів до формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їхньої фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

– проаналізувати науково-педагогічні та музикознавчі джерела з проблеми формування диригентської компетентності;

– уточнити сутність та структуру диригентської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва;

– визначити основні компоненти диригентської компетентності (технічний, художньо-інтерпретаційний, педагогічний, комунікативний);

– окреслити методичні підходи та засоби розвитку диригентських умінь та навичок у студентів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження:**

– теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел із педагогіки, психології та музикознавства з метою визначення сутності диригентської компетентності;

– систематизація та класифікація – для визначення структури та компонентів диригентської компетентності;

– педагогічне спостереження – за процесом навчання студентів у класі диригування та хорового співу;

– узагальнення педагогічного досвіду – з метою визначення ефективних методів і прийомів формування диригентських умінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає переосмислення змісту та методів навчання, зокрема у сфері диригентсько-хорової підготовки. У центрі уваги постає формування диригентської компетентності як інтегративної якості особистості, що забезпечує здатність до ефективної організації та художнього керування хоровим колективом.

Аналіз наукових джерел та педагогічної практики дає змогу визначити диригентську компетентність як складне багатокомпонентне утворення, що включає технічний, музично-теоретичний, художньо-інтерпретаційний, педагогічний та комунікативний компоненти. Взаємозв'язок цих складників забезпечує цілісність професійної підготовки майбутнього фахівця та визначає якість його подальшої педагогічної діяльності.

Технічний компонент передбачає володіння диригентською технікою, зокрема жестом, схемами тактування, умінням передавати темп, ритм, динаміку та характер музичного твору. Водночас результати педагогічного спостереження свідчать, що ізольоване формування технічних навичок без їх поєднання з художнім змістом не забезпечує належного рівня професійної підготовки студентів.

Музично-теоретичний компонент охоплює знання з гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних форм, що є основою для глибокого розуміння партитури. У процесі дослідження встановлено, що недостатній рівень теоретичної підготовки ускладнює формування інтерпретаційних умінь та знижує ефективність роботи студента з хоровим колективом.

Художньо-інтерпретаційний компонент пов'язаний із розвитком образного мислення, здатністю до емоційного переживання та передачі змісту музичного твору. Практика показує, що саме цей компонент є визначальним у формуванні індивідуального стилю диригента та якості художнього результату виконання.

Педагогічний та комунікативний компоненти забезпечують ефективну взаємодію з хоровим колективом. Диригент виступає не лише як виконавець, а й як педагог і організатор, який повинен уміти мотивувати, коригувати та спрямовувати діяльність учасників хору. У ході дослідження виявлено, що недостатній розвиток комунікативних умінь знижує результативність репетиційного процесу та впливає на загальний рівень виконавської культури колективу.

На основі узагальнення педагогічного досвіду та результатів спостереження обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування диригентської компетентності. До них віднесено:

1) інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, яка передбачає органічне поєднання музично-теоретичних знань із безпосередньою диригентсько-хоровою діяльністю студентів. Такий підхід забезпечує усвідомлене застосування теоретичних положень у процесі аналізу партитури, інтерпретації твору та роботи з хоровим колективом. Це сприяє формуванню цілісної диригентської компетентності та підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

2) поетапне ускладнення навчального матеріалу, що передбачає послідовний перехід від засвоєння елементарних диригентських навичок до виконання складніших художньо-інтерпретаційних завдань. Такий підхід забезпечує поступове формування професійних умінь із урахуванням індивідуальних можливостей і рівня підготовки студентів. Це сприяє стійкому розвитку диригентської майстерності та запобігає перевантаженню в навчальному процесі;

3) використання активних методів навчання (аналіз партитур, моделювання репетиційних ситуацій, робота з навчальним хором), що передбачає залучення студентів до практично орієнтованої діяльності, зокрема аналізу партитур, моделювання репетиційних ситуацій та роботи з навчальним хором. Такий підхід сприяє розвитку самостійного мислення, інтерпретаційних умінь і навичок прийняття педагогічних рішень у реальних виконавських умовах. Це забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу та підвищує ефективність формування диригентської компетентності;

4) індивідуалізацію навчального процесу, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, рівня підготовки та творчого потенціалу кожного студента у процесі диригентської підготовки. Такий підхід дає змогу добирати оптимальні методи і темп навчання, сприяючи більш ефективному засвоєнню матеріалу. Це забезпечує розвиток індивідуального стилю диригента та підвищує результативність професійної підготовки;

5) створення емоційно сприятливого освітнього середовища, що передбачає формування атмосфери довіри, підтримки та творчої взаємодії між викладачем і студентами. Такий підхід сприяє розкриттю емоційного потенціалу майбутніх диригентів, розвитку їхньої упевненості та мотивації до навчання. Це забезпечує ефективніше засвоєння професійних умінь та формування позитивного ставлення до хорової діяльності.

Методичні підходи до розвитку диригентських умінь і навичок у студентів ґрунтуються на поєднанні компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Важливим є забезпечення активної участі студентів у навчальному процесі через виконання практичних завдань, що моделюють реальні ситуації роботи з хоровим колективом. Значну роль відіграє систематична робота з партитурою, яка передбачає її аналітичне осмислення, визначення художньої концепції твору та пошук адекватних засобів її диригентського втілення.

Ефективними засобами розвитку диригентських умінь є практичні заняття з навчальним хором, відеоаналіз власного диригування, використання дзеркального методу, а також взаємонавчання і рефлексія. Доцільним є застосування вправ на координацію рухів, розвиток метроритмічного відчуття, пластичності жесту та емоційної виразності. Такий комплекс методичних засобів сприяє формуванню усвідомленої, технічно виваженої та художньо переконливої диригентської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отримані результати дослідження свідчать, що ефективність формування диригентської компетентності значною мірою залежить від комплексного підходу до організації навчання, який передбачає поєднання технічної підготовки з розвитком художнього мислення та педагогічних здібностей студентів. Такий підхід сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої самореалізації та ефективної професійної діяльності у сфері музичної освіти.

Висновки з дослідження та перспектива подальших розвідок. У результаті проведеного дослідження встановлено, що диригентська компетентність є важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та має інтегративний характер. Вона охоплює сукупність технічних, музично-теоретичних, художньо-інтерпретаційних, педагогічних і комунікативних умінь, що забезпечують ефективне керівництво хоровим колективом. Обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню диригентської компетентності, зокрема інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, використання активних методів навчання, поетапне ускладнення змісту навчання, індивідуалізацію освітнього процесу та створення емоційно сприятливого навчального середовища. Установлено, що застосування таких підходів підвищує рівень професійної готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності та сприяє розвитку їхніх художнього мислення і виконавської майстерності.

Разом із тим результати дослідження засвідчили, що проблема формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує подальшого наукового осмислення. Перспектива подальших розвідок убачається у розробленні та експериментальній перевірці інноваційних методик навчання диригування, дослідженні впливу цифрових технологій на процес професійної підготовки диригентів-хормейстерів, а також у визначенні критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості диригентської компетентності в умовах сучасної мистецької освіти.

Література

1. Бермес І. Особливості комунікації «композитор – слухач» у хоровому виконавстві. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2020. № 2. С. 168–173. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2020.220550

2. Бермес І. Рефлексії про сутність поняття «хор» у просторі культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2016. № 4. С. 57–61.

3. Кириленко Я. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. 108 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32744

4. Колесса М. Основи техніки диригування. Київ : Музична Україна, 1973. 198 с.

5. Кофман Р. Виховання диригента: психологічні особливості. Київ : Музична Україна, 1986. 40 с.

6. Михайлова Н. Лідерські якості як складник професійної діяльності диригента хормейстера. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. 2024. Вип. 70. С. 47–59. DOI: https://doi.org/10.34064/khnum1-70.03

References

1. Bermes, I. (2020). Osoblyvosti komunikatsii «kompozytor – slukhach» u khorovomu vykonavstvi [Features of «composer-listener» interaction in choral performance]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, (2),* 168–173. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2020.220550 [in Ukrainian].

2. Bermes, I. (2016). Refleksii pro sutnist poniattia «khor» u prostori kultury [Reflection on the essence of the notion of «choir» in cultural dimension]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, (4),* 57–61 [in Ukrainian].

3. Kyrylenko, Ya. (2020). Teoretychni ta praktychni zasady dyryhentskoi pidhotovky [Theoretical and practical principles of conductor training]. Kyiv: Kyivskyi universytet im. B. Hrinchenka. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32744 [in Ukrainian].

4. Kolessa, M. (1973). Osnovy tekhniky dyryhuvannia [Basics of conducting technique]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

5. Kofman, R. (1986). Vykhovannia dyryhenta: psykholohichni osoblyvosti [Education of a conductor: psychological features]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

6. Mykhailova, N. (2024). Liderski yakosti yak skladnyk profesiinoi diialnosti dyryhenta khormeistera [Leadership qualities as a component of the professional activity of a conductor-choirmaster]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity – Problems of Interaction of Art, Pedagogy and Theory and Practice of Education, (70),* 47–59. DOI: https://doi.org/10.34064/khnum1-70.03 [in Ukrainian].

Дудик Р. В. Формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

Статтю присвячено проблемі формування диригентської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. У сучасних умовах розвитку музично-педагогічної освіти зростає потреба у фахівцях, здатних не лише до високого рівня професійної майстерності, а й до комплексного поєднання технічних, художньо-інтерпретаційних, педагогічних та комунікативних навичок. Особлива увага у дослідженні приділяється інтегративному характеру диригентської компетентності, що включає володіння технікою диригування, розвиток музично-теоретичної підготовки, формування художньо-образного мислення, розвиток педагогічних здібностей та ефективну комунікацію з хоровим колективом.

Розглянуто сучасні педагогічні підходи та методики підготовки студентів, орієнтовані на розвиток цілісного комплексу умінь, необхідних для організації хорового процесу та ефективного виконання музичних творів. Проаналізовано роботи провідних українських науковців і диригентів, що висвітлюють історичні та сучасні аспекти хорового мистецтва, педагогічні принципи роботи з колективом та роль диригента як інтерпретатора музичного твору. Особливу увагу приділено поєднанню теоретичних знань і практичних навичок у навчальному процесі, розвитку творчого та емоційного складників професійної підготовки майбутніх педагогів.

Визначено, що ефективна підготовка диригента-хормейстера потребує системного підходу, що поєднує інноваційні методики навчання, індивідуальну роботу з кожним студентом, інтеграцію хорової практики та аналіз художніх творів. Окреслено перспективу подальших досліджень у сфері вдосконалення педагогічних моделей розвитку диригентської компетентності, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та забезпеченню якісного музично-освітнього процесу.

Ключові слова: диригентська компетентність, хорове мистецтво, майбутні вчителі музики, фахова підготовка, педагогічні вміння, художньо-образне мислення, музично-педагогічна освіта, професійна майстерність.

Dudyk R. V. Formation of conducting competence of future teachers of music in the process of professional training

The article is devoted to the problem of forming the conducting competence of future teachers of musical art in the process of professional training in higher education institutions. In modern conditions of development of musical and pedagogical education, there is a growing need for specialists capable not only of a high level of professional mastery, but also of a complex combination of technical, artistic and interpretative, pedagogical and communicative skills. Particular attention in the study is paid to the integrative nature of conducting competence, which includes mastery of conducting technique, development of musical and theoretical training, formation of artistic and figurative thinking, development of pedagogical abilities and effective communication with the choral collective.

Modern pedagogical approaches and methods of training students are considered, focused on the development of a holistic complex of skills necessary for the organization of the choral process and effective performance of musical works. The works of leading Ukrainian scholars and conductors that highlight the historical and contemporary aspects of choral art, pedagogical principles of working with a collective, and the role of a conductor as an interpreter of a musical work are analyzed. Special attention is paid to the combination of theoretical knowledge and practical skills in the educational process, the development of the creative and emotional component of the professional training of future teachers.

It is determined that the effective training of a conductor-choirmaster requires a systematic approach that combines innovative teaching methods, individual work with each student, integration of choral practice, and analysis of artistic works. The article outlines the prospects for further research in the field of improving pedagogical models for the development of conducting competence, which will contribute to increasing the level of professional training of future teachers of musical art and ensuring a high-quality musical educational process.

Key words: conducting competence, choral art, future music teachers, professional training, pedagogical skills, artistic and figurative thinking, musical and pedagogical education, professional skills.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 07.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 378.147:004-051:316.7
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-195-203

Мордовцева Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
mordovcevanv@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1827-9404

Федоренко Марина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
Businkamf@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-7675-7194

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДИДЖИТАЛ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах воєнного стану система освіти України зазнала суттєвих трансформацій, пов'язаних із необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, адаптації до дистанційних і змішаних форматів навчання, а також пошуку ефективних механізмів комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. За таких умов цифрові технології стали не лише інструментом підтримки навчання, а й важливим чинником функціонування закладів вищої освіти. Використання платформ для дистанційного навчання, сервісів відеоконференцзв'язку, цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних інструментів сприяло збереженню доступу до освіти й забезпеченню організації навчальної діяльності в умовах сучасних викликів.

Трансформація освітнього процесу під впливом цифровізації актуалізує необхідність формування у здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників умінь ефективно використовувати сучасні технології у навчанні й професійній діяльності. Сьогодні важливо не лише володіти базовими цифровими навичками, а й орієнтуватися у можливостях застосування інноваційних цифрових інструментів, критично оцінювати інформацію, дотримуватися норм цифрової етики та академічної доброчесності. У цьому контексті розвиток диджитал-компетентності та цифрової культури стає одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у сфері цифровізації освіти є ключовим пріоритетом як в Україні, так і на міжнародному рівні, охоплюючи розроблення цифрових освітніх середовищ, упровадження ШІ, розвиток цифрової грамотності та подолання викликів дистанційного навчання. В Україні головним координаційним та дослідницьким центром є Інститут цифровізації освіти НАПН України. Провідні вітчизняні науковці, що досліджують цифрові трансформації, – В. Биков, О. Пінчук, С. Литвинова, В. Осадчий та ін. Теоретичний та практичний аспекти впровадження цифрових ресурсів в освітнє середовище українських вишів знаходимо у працях О. Бескорсої, Н. Волкової, Ю. Горошка, В. Кременя, А. Самко, С. Семерикова,

С. Сисоєвої, О. Пєхоти, О. Пометун, А. Прокопенко, Н. Ткачової, Я. Топольник, В. Желанової та ін. За кордоном дослідження охоплюють глобальні рамки цифрової компетентності (DigComp) та адаптивні технології (П. Мішра (Punya Mishra), М. Келер (Matthew J. Koehler), С. Даунс (Stephen Downes), Дж. Сіменс (George Siemens), Р. Мейєр (Richard E. Mayer), Ніл Селвін (Neil Selwyn) та ін.).

Професійна підготовка майбутніх педагогів у сучасному освітньому просторі здійснюється в умовах активного впровадження цифрових технологій. Розроблення та застосування цифрових освітніх ресурсів стали невід'ємним елементом навчання, тож **мета статті** – здійснити теоретичний аналіз можливостей сучасних цифрових технологій у формуванні диджитал-компетентності та цифрової культури здобувачів освіти в умовах інноваційного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в сучасних публікаціях вітчизняних та зарубіжних учених ми знаходимо чималу кількість визначень понять цифрової освіти.

Так, у зарубіжних дослідженнях використовуються поняття «цифрова компетентність» (digital competence), «цифрова грамотність» (digital literacy), «технологічна грамотність» (technology literacy), «інформаційна та технологічна грамотність» (information and technology literacy), «технологічна грамотність» (technology literacy) та ін. (Овчарук, 2013); у роботах українських дослідників – «діджиталізація», «інформаційно-комунікативні технології», «цифрова освіта/середовище», «цифрова компетентність», «цифрова культура» тощо.

Опрацьовуючи сучасні дослідження із запропонованої тематики, ми ставимо завдання проаналізувати сутність понять «диджитал-компетентність» і «цифрова культура» у сучасному освітньому дискурсі; охарактеризувати вплив сучасних цифрових технологій на організацію освітнього процесу. визначити педагогічні можливості сучасних технологій у формуванні цифрової компетентності здобувачів освіти; розкрити виховний потенціал цифрового освітнього середовища у розвитку цифрової культури здобувачів освіти; окреслити актуальні виклики та перспективи використання цифрових технологій у закладах освіти.

У науковому середовищі стрімко зростає кількість досліджень, присвячених різним аспектам упровадження диджитал(цифрової)-компетентності в різні сфери суспільного життя, однак єдиного підходу до тлумачення терміна сьогодні не існує. Почнемо з дефініції «диджитал (цифрова)-компетентність», яка, на нашу думку, є інтегрованою характеристикою особистості, що виявляється у здатності ефективно, критично та безпечно застосовувати цифрові технології для розв'язання професійних, освітніх і соціальних завдань.

Вона охоплює уміння шукати, аналізувати й критично оцінювати інформацію; використання цифрових інструментів і сервісів; онлайн-комунікацію та співпрацю; створення цифрового контенту; дотримання правил кібербезпеки й академічної доброчесності; здатність до безперервного навчання в цифровому середовищі.

Слід зауважити, що поняття «диджитал-компетентність», яке пов'язане з опануванням і використанням інформаційно-комунікаційних технологій, постійно змінюється й уточнюється відповідно до розвитку наукових досліджень у цій галузі. Водночас більшість учених, які вивчають цифрову компетентність особистості та особливості її прояву в професійній і повсякденній діяльності, здебільшого розглядають це поняття крізь призму власного наукового бачення. Унаслідок цього тлумачення цифрової компетентності часто залежить від мети й завдань конкретного дослідження, що може спричиняти недостатньо об'єктивне висвітлення сутності цього феномена, а саме – його надто звужене або, навпаки, надмірно широке трактування.

Наведемо різні підходи до тлумачення поняття «диджитал(цифрова)-компетентність», які запропоновані провідними науковцями у сфері педагогічних та інших наук.

Європейська Комісія (DigComp) визначає цифрову компетентність як упевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, праці й участі

в суспільному житті. Вона охоплює інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022).

На думку П. Гілстера, цифрова компетентність (digital literacy) – це здатність розуміти й використовувати інформацію, отриману за допомогою комп'ютерів та цифрових ресурсів у різних форматах і з різних джерел (Gilster, 1997).

А. Мартін визначає цифрову компетентність як усвідомлення, ставлення й здатність особистості ефективно використовувати цифрові інструменти та ресурси для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінювання й створення інформації (Martin, 2008).

В. Биков розглядає цифрову компетентність як здатність особистості ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для задоволення індивідуальних і суспільних потреб у професійній діяльності, навчанні та повсякденному житті (Биков, 2019).

Цифрову компетентність, на думку Р. Крумсвік, більшість учених трактує як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; уміння аналізувати, класифікувати, систематизувати, застосовувати програмні засоби. Ця компетентність демонструє продуктивність діяльності, застосування на практиці набутих знань і вмінь. Учені визначають також учителя у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у професійному контексті з педагогічно-дидактичною критичністю та обізнаність із її значенням для навчальних стратегій та цифрової освіти учнів (Krumsvik, 2008).

Більш узагальнено подають це тлумачення О. Овчарук, О. Спірін, які характеризують цифрову компетентність як здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті (Спірін & Овчарук, 2021).

Л. Петренко трактує цифрову компетентність як інтегральну характеристику особистості, що динамічно поєднує знання, уміння, навички та ставлення стосовно використання цифрових технологій для спілкування, власного розвитку, навчання, роботи, участі в суспільному житті відповідно до сфери компетенцій належним чином (безпечно, творчо, критично, відповідально, етично) (Петренко, 2024).

Цифрова компетентність педагога, на думку Л. Карташової, І. Пліш, А. Карташова, передбачає його здатність та вміння систематичного, логічного та системного використання ЕОР (електронні освітні ресурси), що розкриває доступ до застосування та розроблення сучасних креативних цифровоорієнтованих педагогічних технологій. Завдяки резервам, які забезпечуються впровадженням електронних освітніх ресурсів в освітній процес, система освіти змінює авторитарну педагогіку гуманістичною, де створюються можливості для врахування й розвитку особливостей кожного педагога як особистості зі своїми персональними потребами та якостями. Такі підходи в педагогіці забезпечують педагогам право конкурентоздатність (Карташова, Пліш & Карташов, 2019).

Дослідники стверджують, що запровадження сучасних цифрових технологій має бути виваженими, доцільними та підпорядкованими меті і змісту освітнього процесу. Одним із креативних мотиваційних засобів оволодіння сучасними знаннями та формування відповідних навичок як чинників розвитку цифрових компетентностей педагогів убачається створення практико-спрямованого інформаційно-освітнього електронного середовища (цифрового середовища) закладу. У його умовах для педагогів необхідно популяризувати раціональне використання електронних освітніх ресурсів на заняттях і в позаурочній діяльності, упровадження елементів дистанційного навчання (онлайн та офлайн) тощо. Теоретичну основу оновлення систем освіти у цілому та розроблення цифрового середовища закладу повинні закладати ідеї доступності та неперервності якісної освіти. Зазначене можна обґрунтувати: значимістю людського фактору; спрямованістю на особистісні якості та можливості кожного; інтелектуалізацією та інтеграцією

професійної діяльності людей; першочерговістю гуманістичності педагогічних технологій; демографічними змінами тощо (Карташова, Пліш & Карташов, 2019).

Н. Ковчин також зазначає, що компонентами цифрової компетентності є: інформаційна і медіаграмотність (опрацювання, пошук, зберігання інформації, розроблення матеріалів із використанням цифрових ресурсів); комунікативний компонент (онлайн-комунікації у різноманітних формах: соціальні мережі, блоги, чати, електронна пошта та ін.); технічний компонент (використання комп'ютера і ПЗ для розв'язання різноманітних проблем); споживацький компонент (розв'язання щоденних проблем). Таким чином, інформаційно-цифрова компетентність – це здатність і готовність ефективно, критично використовувати ІКТ для вирішення різноманітних системних проблем; здатність особистості застосовувати інфокомунікаційні технології, ефективно, критично в різних сферах життєдіяльності на основі оволодіння відповідними компетенціями як системою знань, умінь, відповідальності й мотивації (Ковчин, 2019).

Учена стверджує, що в результаті сформованої інформаційно-цифрової компетентності вчителі й учні вмітимуть використовувати різні джерела інформації, користуватися новими інформаційними технологіями та програмним забезпеченням. Сучасне навчання сьогодні неможливе без формування в учнів та вдосконалення в учителів інформаційно-цифрової компетентності, яка забезпечує процес навчання дуже широкими можливостями в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, так і застосування їх у подальшому житті, у самоствердженні та самореалізації (Ковчин, 2019).

Отже, аналіз наукових підходів до трактування поняття диджитал-компетентності свідчить про відсутність єдиного універсального визначення; водночас більшість дослідників розглядають її як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні установки та досвід використання цифрових технологій у різних сферах життєдіяльності. Спільним для представлених підходів є акцент на здатності особистості ефективно, критично, безпечно й відповідально використовувати цифрові ресурси для навчання, професійної діяльності, комунікації, творчості та вирішення практичних завдань. Особливого значення диджитал-компетентність набуває у діяльності педагога, оскільки визначає його готовність до впровадження сучасних цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів і цифрово орієнтованих педагогічних практик. Таким чином, цифрову компетентність доцільно розглядати як одну з ключових компетентностей сучасного фахівця, що забезпечує успішну професійну самореалізацію, безперервний розвиток та ефективну участь у цифровому суспільстві.

Розглядаючи цифрову компетентність як одну з ключових характеристик сучасного педагога, слід зазначити, що її формування нерозривно пов'язане з розвитком цифрової культури особистості. Якщо цифрова компетентність переважно відображає рівень володіння цифровими технологіями, знаннями, уміннями та навичками їх ефективного застосування, то цифрова культура охоплює ширший спектр цінностей, норм, моделей поведінки та етичних принципів взаємодії у цифровому середовищі. У зв'язку із цим для глибшого розуміння проблем формування диджитал-компетентності майбутніх педагогів доцільно звернутися до аналізу сутності поняття «цифрова культура», її структурних компонентів та ролі у професійній підготовці фахівців освітньої сфери.

Отже, цифрова культура – це складник загальної культури особистості, що характеризує рівень її готовності до використання цифрових технологій, здатність критично оцінювати інформацію, дотримуватися етичних норм цифрової взаємодії та ефективно функціонувати у цифровому суспільстві.

Характерними ознаками цифрової культури можемо визначити цифрову грамотність, інформаційну культуру, критичне мислення, цифрову комунікацію, кібербезпеку, академічну доброчесність, адаптивність до технологічних змін, творче використання технологій, цифрову етику.

У дослідженні «Методи формування цифрової культури майбутніх учителів початкової

школи» професор О. Бескорса описує дві основні групи методів формування цифрової культури – загальнодидактичні та специфічні. До загальнодидактичних методів, адаптованих до умов навчання з використанням цифрових технологій, авторка відносить проєктні, проблемно-пошукові, інтерактивні, творчі; до специфічних – методи цифрової візуалізації, CLIL, TPACK, метод електронного портфоліо (Бескорса, 2024, с. 22). Дослідниця підкреслює, що за останнє десятиліття комплекс методів формування цифрової культури значно розширився, що зумовлено інтенсифікацією процесів цифровізації освіти та кризовими явищами, що відбуваються в нашому суспільстві. Так, учена зазначає, що саме для цих методів характерними ознаками є гнучкість, інноваційність, адаптивність до різних умов та форматів організації освітньої діяльності, що дає змогу ефективно впроваджувати їх у практику підготовки майбутніх учителів початкової школи, посилюючи мотивацію до формування цифрової культури майбутніх фахівців та формуючи їхні самостійність та автономність (Бескорса, 2024, с. 27).

Також важливим для розуміння процесу формування диджитал-компетентності майбутніх педагогів, на нашу думку, є звернення до поняття «цифрова грамотність», яке в науковому дискурсі часто розглядається як її фундаментальна основа. Цифрова грамотність характеризує здатність особистості знаходити, аналізувати, оцінювати, створювати та використовувати інформацію за допомогою цифрових технологій, а також ефективно взаємодіяти у цифровому середовищі. Вона передбачає володіння базовими технічними навичками роботи із цифровими пристроями та програмним забезпеченням, уміння критично оцінювати інформаційні ресурси, дотримуватися норм цифрової безпеки та етики онлайн-комунікації. Для майбутнього педагога цифрова грамотність є необхідною передумовою успішного професійного функціонування, оскільки забезпечує здатність використовувати сучасні цифрові інструменти в освітньому процесі, організовувати ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу та сприяти розвитку відповідних навичок у здобувачів освіти. Саме тому аналіз сутності та особливостей цифрової грамотності є важливим етапом дослідження проблем формування диджитал-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів.

Починаючи з 2019 р. підвищення рівня цифрової грамотності громадян набуло статусу одного з пріоритетних завдань державної політики України та було віднесене до стратегічних цілей розвитку країни. У межах реалізації цього напряму Міністерством цифрової трансформації України було ініційовано масштабну програму, спрямовану на формування цифрових компетентностей шести мільйонів українців упродовж трирічного періоду. О. Тринус у цьому контексті зазначає, що «ключова роль у цьому процесі відведена, зокрема, викладачам закладів вищої освіти. Вони мають стати провайдерами цифрових освітніх трансформацій, відповідальними за «перетворення» здобувачів освіти на активних «цифрових громадян». Такі запити вимагають формування у науково-педагогічних працівників сучасної цифрової ментальності, оволодіння ними новітніми підходами і формами роботи зі здобувачами освіти, розвитку сучасного світогляду на застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі (Тринус, 2022).

А. Самко зазначає, що «цифрова грамотність визначає універсальну здатність людини впевнено володіти сучасними технологіями на робочому місці й у повсякденному житті, шукати та оцінювати дані з декількох джерел; є вагомим складником інформаційної культури людини» (Самко, 2021).

На думку американських учених Н. Спірес та М. Бартлетт, цифрова грамотність повинна бути позицією для здобувачів освіти, яка підтримує їх повну участь у суспільному житті, де об’єднується громадське, культурне, політичне та фінансове життя в контексті їх усе більшої інтеграції із цифровими технологіями (Spires & Bartlett, 2012, с. 4).

Цифрова грамотність, за словами О. Наливайко, має включати в себе низку таких аспектів, як організація роботи у цифровому

просторі; безпека у цифровому середовищі; аналіз та синтез отриманої інформації, здатність використовувати отримані знання у професійному та приватному житті; комунікація та повага до всіх учасників процесу взаємодії у цифровому просторі. Окрім того, цифрова грамотність стає основою для розвитку інформаційної культури людини. Тобто цифрова компетентність особистості сьогодні може виступати в ролі «нової грамотності» сучасної людини, де переважна більшість суспільних відносин «переходить» у цифровий вимір (Наливайко, 2021, с. 49).

Висновки. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу встановлено, що в умовах цифрової трансформації освіти формування диджитал-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів набуває особливої актуальності. З'ясовано, що диджитал-компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід використання цифрових технологій у професійній діяльності, навчанні й соціальній взаємодії. Визначено, що цифрова культура виступає ширшим феноменом, який охоплює цифрову грамотність, інформаційну культуру, критичне мислення, цифрову етику, академічну доброчесність, кібербезпеку та відповідальну поведінку в цифровому середовищі.

Проаналізовані наукові підходи засвідчили відсутність єдиного трактування поняття цифрової компетентності, однак більшість дослідників розглядає її як одну з ключових компетентностей сучасного фахівця. Доведено, що ефективне формування диджитал-компетентності майбутніх педагогів потребує створення цифрово орієнтованого освітнього середовища, упровадження сучасних цифрових інструментів, електронних освітніх ресурсів та інноваційних педагогічних технологій. Установлено, що розвиток цифрової грамотності є необхідною передумовою професійної підготовки педагогів, здатних ефективно діяти в умовах цифрового суспільства, забезпечувати якість освітнього процесу та сприяти формуванню цифрових навичок здобувачів освіти.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням і практичним упровадженням моделей та педагогічних умов формування диджитал-компетентності й цифрової культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Література

1. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 7. С. 3–6.

2. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en

3. Gilster P. Digital Literacy. New York : Wiley Computer Publishing, 1997. URL: https://openlibrary.org/works/OL2627594W/Digital_literacy

4. Martin A. Digital Literacy and the «Digital Society». In: C. Lankshear, M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York : Peter Lang, 2008. P. 151–176.

5. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»*, 04 квітня 2019 р.* / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.

6. Krumsvik R. Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technology*. 2008. Vol. 13. P. 279–290. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5

7. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*. 2-е вид., доп. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.

8. Петренко Л. М. Цифрова компетентність майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: результати емпіричного дослідження. 2024. URL: https://surl.li/delisj

9. Карташова Л., Пліш І., Карташов А. Цифрова компетентність педагогів: шляхи та умови формування. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доповідей учасників Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 12 березня 2019 р.* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2019. С. 30–33.

10. Ковчин Н. Інформаційно-цифрова компетентність учня в контексті економічної шкільної освіти. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доповідей учасників Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 12 березня 2019 р.* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2019. С. 37–39.

11. Бескорса О. Методи формування цифрової культури майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 21. С. 19–29. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307965

12. Тринус О. Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2022. Вип. 6. С. 98–115. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115

13. Самко А. М. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2(13). С. 33–43. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-33-43

14. Spires H. A., Bartlett M. E. Digital literacies and learning: Designing a path forward. Friday Institute White Paper Series. 2012. 24 p. URL: https://www.fi.ncsu.edu/wpcontent/uploads/2013/05/digital-literacies-andlearning.pdf

15. Наливайко О. О. Цифрова компетентність: сутність поняття та динаміка його розвитку. *Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика*. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. С. 40–65.

References

1. Ovcharuk, O. V. (2013). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody [Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches]. *Kompiuter u shkoli ta simi – Computers at School and at Home, (7),* 3–6 [in Ukrainian].

2. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en

3. Gilster, P. (1997). Digital Literacy. New York: Wiley Computer Publishing. Retrieved from https://openlibrary.org/works/OL2627594W/Digital_literacy

4. Martin, A. (2008). Digital Literacy and the "Digital Society". In: C. Lankshear, M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices.* (pp. 151–176). New York: Peter Lang.

5. Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science in Ukraine]. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy "Informatsiino-tsyfrovyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku" – Proceedings of the methodological seminar organized by the NAPS of Ukraine* "*Ukraine's Information and Digital Educational Space: Transformational Processes and Prospects for Development*". (pp. 20–26). Kyiv [in Ukrainian].

6. Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technology, (13),* 279–290. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5

7. Spirin, O. M., & Ovcharuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist [Digital competence]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education.* 2-he vyd., dopov. ta pererob. (pp. 1095–1096). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

8. Petrenko, L. M. (2024). Tsyfrova kompetenist maibutnikh vykladachivzakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity: rezultaty empirychnoho doslidzhennia [Digital competence of future teachers of higher pedagogical education institutions: results of an empirical study]. Retrieved from https://surl.li/delisj [in Ukrainian].

9. Kartashova, L., Plish, I., & Kartashov, A. (2019). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv: shliakhy ta umovy formuvannia [Digital competence of teachers: ways and conditions of formation]. *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly – Digital competence of a modern teacher of a new Ukrainian school.* (pp. 30–33). Kyiv [in Ukrainian].

10. Kovchyn, N. (2019). Informatsiino-tsyfrova kompetenist uchnia v konteksti ekonomichnoi shkilnoi osvity [Student's information and digital competence in the context of economic school education]. *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly – Digital competence of a modern teacher of a new Ukrainian school.* (pp. 37–39). Kyiv [in Ukrainian].

11. Beskorsa, O. (2024). Metody formuvannia tsyfrovoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Methods of developing pre-service primary school teachers' digital culture]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects, (21),* 19–29. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307965 [in Ukrainian].

12. Trynus, O. (2022). Formuvannia tsyfrovoi hramotnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Digital literacy formation of future teachers in higher education institutions: theoretical aspect]. *Visnyk kafedry YuNESKO "Neperervna profesiina osvita XXI stolittia" – UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century, (6),* 98–115. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115 [in Ukrainian].

13. Samko, A. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational Analytics of Ukraine, 2*(13), 33–43. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-33-43 [in Ukrainian].

14. Spires, H. A., & Bartlett, M. E. (2012). Digital literacies and learning: Designing a path forward. Friday Institute White Paper Series. Retrieved from https://www.fi.ncsu.edu/wpcontent/uploads/2013/05/digital-literacies-andlearning.pdf

15. Nalyvaiko, O. O. (2021). Tsyfrova kompetentnist: sutnist poniattia ta dynamika yoho rozvytku [Digital competence: the essence of the concept and the dynamics of its development]. *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoriia ta praktyka – The Competency-Based Approach in Higher Education: Theory and Practice.* (pp. 40–65). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

Мордовцева Н. В., Федоренко М. В. Проблеми формування диджитал-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів

У статті здійснено теоретичний аналіз проблем формування диджитал-компетентності та цифрової культури майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес, поширенням дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у цифровому середовищі. Розкрито особливості впливу цифровізації на систему вищої освіти та визначено основні виклики, пов'язані з формуванням цифрових компетентностей майбутніх фахівців.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування понять «диджитал-компетентність», «цифрова культура» та «цифрова грамотність», представлені у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Установлено, що диджитал-компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності, комунікації та соціальної взаємодії. Визначено, що її структурними складниками є інформаційна грамотність, цифрова комунікація, створення цифрового контенту, критичне мислення, кібербезпека та здатність до безперервного професійного розвитку.

Обґрунтовано взаємозв'язок між цифровою компетентністю, цифровою культурою та цифровою грамотністю. З'ясовано, що цифрова культура є складником загальної культури особистості та охоплює систему цінностей, норм поведінки, етичних принципів, моделей взаємодії та відповідального використання цифрових технологій. Особливу увагу приділено ролі цифрової грамотності як фундаментальної основи формування диджитал-компетентності майбутніх педагогів.

Охарактеризовано значення цифрово орієнтованого освітнього середовища, електронних освітніх ресурсів та сучасних цифрових інструментів у професійній підготовці здобувачів педагогічної освіти. Наголошено на необхідності формування у майбутніх педагогів навичок критичного оцінювання інформації, дотримання принципів академічної доброчесності, цифрової етики та безпечної поведінки в мережі. Зроблено висновок, що розвиток диджитал-компетентності та цифрової культури є важливою умовою професійного становлення сучасного педагога, його успішної самореалізації та ефективної діяльності в умовах цифрового суспільства. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням і впровадженням педагогічних моделей та умов формування диджитал-компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: диджитал-компетентність, цифрова компетентність, цифрова культура, цифрова грамотність, майбутні педагоги, цифровізація освіти, цифрові технології, професійна підготовка, цифрове освітнє середовище, заклад вищої освіти.

Mordovtseva N. V., Fedorenko M. V. Problems of forming digital competence and digital culture of future teachers

The article provides a theoretical analysis of the problems of forming digital competence and digital culture of future teachers in the context of digital transformation of education. The relevance of the study is due to the active introduction of digital technologies into the educational process, the spread of distance and blended learning, as well as the need to train competitive pedagogical personnel capable of effectively carrying out professional activities in a

digital environment. The peculiarities of the impact of digitalization on the higher education system are revealed and the main challenges associated with the formation of digital competences of future specialists are identified.

Modern scientific approaches to the interpretation of the concepts of "digital competence", "digital culture" and "digital literacy", presented in domestic and foreign studies, are analyzed. It is established that digital competence is an integrative characteristic of a person, which combines knowledge, skills, abilities, value orientations and experience in using digital technologies for learning, professional activity, communication and social interaction. It is determined that its structural components are information literacy, digital communication, digital content creation, critical thinking, cybersecurity and the ability to continuous professional development.

The relationship between digital competence, digital culture and digital literacy is substantiated. It is found that digital culture is a component of the general culture of the individual and encompasses a system of values, norms of behavior, ethical principles, models of interaction and responsible use of digital technologies. Particular attention is paid to the role of digital literacy as a fundamental basis for the formation of digital competence of future teachers.

The importance of a digitally oriented educational environment, electronic educational resources and modern digital tools in the professional training of candidates for teacher education is characterized. The need to form in future teachers the skills of critical evaluation of information, adherence to the principles of academic integrity, digital ethics and safe behavior on the network is emphasized. It is concluded that the development of digital competence and digital culture is an important condition for the professional development of a modern teacher, his successful self-realization and effective activity in the conditions of a digital society. Prospects for further research are related to the development and implementation of pedagogical models and conditions for the formation of digital competence of future teachers in higher education institutions.

Key words: digital competence, digital competence, digital culture, digital literacy, future teachers, digitalization of education, digital technologies, professional training, digital educational environment, higher education institution.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 27.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

УДК 793.33:796.093(477)»1990/2025»
DOI https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-3-204-209

Федорчук Валентина Володимирівна,
заслужений тренер України зі спортивного танцю,
професор кафедри хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
v.fedorchuk@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-1669-7534

Лемішко Олена Анатоліївна,
майстер спорту України міжнародного класу,
старший викладач кафедри хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
o.lemishko@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0009-0001-1706-0902

Синєок Віра Андріївна,
заслужена артистка України,
завідувач кафедри хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
v.synieok@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0623-1718

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СПОРТИВНОГО БАЛЬНОГО ТАНЦЮ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ НА ПРИКЛАДІ ЗМАГАНЬ «ПАРАД НАДІЙ» (1990–2025)

Постановка проблеми. Спортивний бальний танець посідає особливе місце в сучасному українському хореографічному просторі, поєднуючи риси мистецької, спортивної та виховної діяльності. Становлення цього напряму в Україні відбувалося в надзвичайно складних історичних умовах – від розпаду Радянського Союзу і формування самостійної державної інфраструктури спорту й культури до випробувань Революції гідності, повномасштабної збройної агресії російської федерації та пов'язаних із нею соціокультурних трансформацій. У цьому контексті особливої наукової ваги набуває дослідження конкретних інституційних форм, у межах яких відбувалося зростання й консолідація вітчизняного спортивного бального танцю, передусім багаторічних змагань всеукраїнського та міжнародного рівня, які виконували функцію не лише спортивного змагання, а й центру формування тренерських шкіл, виховання підростаючого покоління спортсменів-танцівників і представлення України на міжнародній арені.

Змагання «Парад надій», які проводяться в Україні з 1990 р., є одним із найбільш показових і водночас маловивчених прикладів такої інституційної форми: за 35 років свого існування вони пройшли шлях від локального клубного заходу на 40 пар до змагань міжнародної категорії, що приймали чемпіонати світу та Європи. Історико-мистецтвознавчій аналіз становлення й розвитку цих змагань дає змогу простежити на конкретному емпіричному матеріалі загальні закономірності

інституалізації спортивного бального танцю в незалежній Україні, а також показати механізми його стійкості в умовах кризових суспільно-політичних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення й розвитку бальної хореографії в Україні є предметом наукового інтересу мистецтвознавців, культурологів і педагогів. Ґрунтовний мистецтвознавчий аналіз ґенези, соціокультурного контексту й тенденцій розвитку бальної хореографії ХХ – початку ХХІ ст. здійснено Т. Павлюк у докторській дисертації «Бальна хореографія ХХ – початку ХХІ ст.: генезис, соціокультурний контекст, тенденції розвитку», а також низці статей, зокрема «Розвиток бальної хореографії в Україні, у другій половині ХХ – початку ХХІ століття», де простежено регіональні школи бального танцю (Київ, Харків, Львів, Донецьк, Полтава, Запоріжжя, Севастополь) і спадковість виконавських і тренерських традицій (Павлюк, 2021; Павлюк, 2023). У новішій праці дослідниці «Розвиток конкурсного бального танцю в Україні 90-х ХХ століття – початок 20-х років ХХІ століття» проаналізовано формування розгалуженої мережі спортивних танцювальних організацій пострадянського періоду та вплив несприятливих соціальних обставин – збройних конфліктів, економічних криз, пандемій – на технічний рівень виконавців і збереження тренерського досвіду (Павлюк, 2026). Д. Базела досліджує діяльність клубів спортивного бального танцю в Україні, їхній сучасний стан і перспективи розвитку, а також вплив міжнародних танцювальних організацій на становлення вітчизняного спортивно-танцювального руху (Базела, 2019). М. Богданова розглядає конкурсний бальний танець у контексті хореографічного мистецтва ХХ – початку ХХІ ст. (Богданова, 2013). Питання історії становлення сценічної бальної хореографії висвітлено в дослідженнях О. Вакуленко, О. Касьянової, А. Підлипської.

Водночас, попри ґрунтовні висвітлення загальних тенденцій розвитку бальної хореографії та мережі танцювальних організацій в Україні, малодослідженою залишається історія конкретних змагальних інституцій всеукраїнського й міжнародного рівнів як осередків формування спортивно-танцювальної культури, зокрема історія змагань «Парад надій» – одних із найтриваліших і найбільш системно організованих змагань із бального танцю в незалежній Україні. Це зумовлює актуальність вибраної теми та визначає необхідність її наукового осмислення.

Метою статті є історико-мистецтвознавчий аналіз становлення та розвитку спортивного бального танцю в Україні на прикладі змагань «Парад надій» (1990 – 2025 рр.), визначення основних періодів їхньої еволюції та ролі в інституалізації вітчизняного спортивно-танцювального руху.

Для поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: проблемно-хронологічний – для виокремлення основних періодів розвитку змагань «Парад надій» у контексті загальної історії становлення спортивного бального танцю в Україні; історико-порівняльний – для зіставлення масштабу, статусу та організаційного рівня змагань на різних етапах їх існування; метод аналізу документальних і наративних джерел – для опрацювання організаційних матеріалів і свідчень засновниці й багаторічної керівниці змагань В. Федорчук; системний – для розгляду змагань як цілісного інституційного механізму формування спортивно-танцювальної культури, пов'язаного з тренерськими школами, міжнародними федераціями та державною політикою у сфері спорту й культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки становлення спортивного бального танцю як самостійного напряму в незалежній Україні пов'язані зі створенням у 1989 р. Асоціації спортивного танцю України (АСТУ), метою якої стали розвиток і популяризація на той час ще «бального» (згодом – «спортивного») танцю. Саме у цей період виникла ідея організації системних змагань, покликаних консолідувати танцювальні пари з різних регіонів країни. Реалізація цієї ідеї у 1990 р. здійснила Валентина Федорчук – заслужений тренер України, суддя вищої світової категорії, багаторазова чемпіонка України з бальних танців, яка організувала перші змагання «Парад

надій». Символічна назва заходу відображала педагогічну ідею змагань: кожен учасник, виходячи на паркет, має надію здобути перемогу незалежно від власного рівня підготовки чи статусу змагань.

Перший «Парад надій» відбувся у приміщенні клубу «Бінго» і зібрав 40 танцювальних пар за участю п'яти суддів – показники, типові для початкового, клубного, етапу розвитку вітчизняного спортивного танцю, коли правила й критерії суддівства ще перебували на стадії формування. Попри обмежені масштаби, атмосфера заходу виявилася настільки успішною, що було ухвалено рішення проводити змагання щорічно, заклавши основу для їх подальшої інституалізації. У 1991 р. бальний танець в Україні офіційно набув статусу спортивного танцю, отримавши визнання Міністерства молоді та спорту України, що стало важливим кроком легітимізації напряму на державному рівні.

Період 1991–1997 рр. став етапом поступового кількісного та якісного зростання змагань. Попри складне економічне становище спорту в перші роки незалежності (відсутність системного фінансування, необхідність самостійного пошуку спонсорів), організатори й тренери забезпечували щорічне проведення заходу в приміщенні клубу «Бінго», поступово збільшуючи кількість учасників, суддів і глядачів. У 1994 р. змагання перемістилися на майданчик Київського політехнічного університету: кількість пар зросла до 200, суддів – до 18, а географія учасників розширилася за рахунок представників Львова, Кременчука, Харкова, а також Білорусі та Молдови. У 1995 р. відбулася знакова подія – показові виступи чемпіонів Німеччини в латиноамериканській програмі, що ознаменувало перші кроки України до інтеграції у світовій простір спортивного танцю.

Якісно новий етап розпочався в 1997 р., коли Україна отримала від Міжнародної федерації спортивного танцю (IDSF) номінацію на проведення змагань категорії International – найвищого рейтингового рівня, що передбачав суворі організаційні вимоги: паркет не менше 350 м², запрошення щонайменше 11 суддів з 11 країн, належні умови розміщення учасників і суддівської колегії. Успішне виконання цих вимого засвідчило організаційну зрілість «Параду надій» і забезпечило змаганням статус міжнародних. Наступні роки підтвердили цю тенденцію: у 2000 р. змагання прийняли чемпіонат світу серед юніорів у програмі 10 танців (700 пар, 30 суддів) та чемпіонат України серед команд «формейшн», у якому суперництво команд «Спорт-Данс» (Київ, керівник В. Федорчук) і «Грація» (Полтава, керівник П. Горголь) визначало рівень національної формейшн-школи протягом наступного п'ятиріччя. Успішне виконання парами повної програми з десяти танців, кожен з яких має власний музичний жанр, темп і характер, засвідчувало не лише хореографічну, а й музичну підготовленість українських спортсменів-танцівників. Як зазначає А. Ворона, «у хореографічному мистецтві музика виступає не просто акустичним тлом, а ключовим елементом творчого процесу, що визначає темпоритм рухової діяльності та формує художній образ виконавця» (Ворона, 2025, с. 257).

Знаковою подією 2007 р. стала участь вихованців В. Федорчук – Іллі Сидоренко та Юлії Окропірідзе – у першому міжнародному телевізійному конкурсі «Танцювальне Євробачення» (Лондон), де український дует здобув друге місце, поступившись парі з Фінляндії лише на один бал. Ця подія засвідчила, що вітчизняна школа спортивного танцю на той момент вийшла на конкурентний рівень із провідними європейськими школами.

Період 2009–2019 рр. став часом найбільшого інституційного розвитку змагань. Перенесення «Параду надій» на майданчик Київського палацу спорту (2009) і Виставкового центру «КиївЕкспоплаза» (2013) відповідало зростаючому масштабу заходу: кількість учасників сягнула 1000–1800 пар, а суддівська колегія – 80 представників із понад десяти країн світу. У 2010 р. змагання прийняли чемпіонат Європи серед професіоналів у латиноамериканській програмі за участю 24 країн, у якому титул чемпіонів здобув київський дует Дмитро Влох та Ольга Урумова. У ці роки формується стала інфраструктура міжнародних змагань

в Україні: чіткі технічні вимоги до майданчика (не менше 400 м²), залучення суддів мінімум із 15 країн, поява постійних партнерів і спонсорів заходу.

Важливим соціально-психологічним випробуванням для змагань став 2014 р.: підготовлені й повністю профінансовані змагання довелося терміново скасувати 22 лютого через ескалацію протистоянь у центрі Києва, що потребувало екстреної евакуації запрошеної міжнародної суддівської колегії. Попри це, змагання були успішно проведені в жовтні того ж року з рекордною кількістю учасників (1 500 пар), що засвідчило високий рівень організаційної стійкості заходу. У 2015 р. в програму змагань було вперше в Україні впроваджено формат «ProAm» (Professional – Amateur) – змагання пар «професійний тренер – аматор», що розширило соціальну базу спортивного танцю за рахунок дорослих аматорів.

Період 2016–2021 рр. дослідники визначають як час стабільного функціонування та подальшого зростання: у 2018 р., до 29-річчя заходу, кількість учасників сягнула 1 600 пар, а в 2019–2021 рр. – 1 800 пар за участю до 80 запрошених суддів щороку.

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України у 2022 р. стала найсерйознішим випробуванням в історії змагань, зумовивши їх тимчасове припинення. У 2023 р. представники української танцювальної спільноти ухвалили рішення відновити проведення заходу в умовах воєнного стану, вибравши як майданчик Національний університет фізичного виховання і спорту України, – єдиний, що відповідав вимогам безпеки (наявність укриття, автономного генератора). Формат змагань було кардинально змінено: одноденна програма з обмеженою кількістю категорій, відмова від запрошення іноземних суддів, орієнтація виключно на українську аудиторію. У 2024 р. організатори започаткували практику безкоштовних тренувальних зборів для спортсменів, які втратили можливість повноцінно тренуватися, а частина іноземних тренерів відновила підтримку української танцювальної спільноти через благодійні майстер-класи.

Ювілейний, 35-й, «Парад надій» відбувся 03–04 квітня 2025 р. в умовах масових ракетних обстрілів Києва, що вплинуло на логістику заходу, проте не завадило його проведення: змагання зібрали 1 500 пар за один змагальний день і запрошену міжнародну суддівську колегію найвищого рівня (Фінляндія, США, Англія, Польща, Молдова). Ця подія символічно засвідчила стійкість інституції, що формувалася впродовж 35 років, і її здатність зберігати організаційний та мистецький рівень навіть в умовах повномасштабної війни. Подібна стійкість узгоджується із загальнішою закономірністю, яку у своєму дослідженні виховного потенціалу хореографічної освіти простежує К. Калієвський: «Попри багатовікові випробування, яких зазнав український народ: колоніальний гніт, репресії, примусові переміщення, йому вдалося зберегти і передати наступним поколінням стійкість духу та прагнення до незалежності, а мистецька, зокрема хореографічна, діяльність виступає одним із дієвих засобів трансляції цієї спадщини» (Калієвський, 2023, с. 81).

Узагальнюючи викладений матеріал, можна виокремити чотири основні періоди в історії змагань «Парад надій», що відображають ширші закономірності інституалізації спортивного бального танцю в незалежній Україні: 1) період становлення (1990–1996) – формування клубного формату змагань, перші кроки легітимізації бального танцю як спортивної дисципліни; 2) період виходу на міжнародний рівень (1997–2008) – набуття статусу International, перші перемоги на світовий арені; 3) період інституційного розвитку (2009–2021) – проведення чемпіонатів Європи та світу, розширення форматів (формейшн, ProAm), стале зростання кількісних показників; 4) період випробувань і адаптації (2022–2025) – збереження заходу в умовах повномасштабної війни через зміну формату, локації та цільової аудиторії. Ця періодизація узгоджується із загальними тенденціями розвитку конкурсного бального танцю в Україні, визначеними Т. Павлюк (Павлюк, 2026), і водночас конкретизує їх на прикладі однієї безперервно функціонуючої інституції.

Висновки. Отже, історико-мистецтвознавчий аналіз становлення і розвитку змагань «Парад надій» засвідчує, що впродовж 35 років свого існування вони пройшли шлях від локального клубного заходу до інституції міжнародного рівня, здатної приймати чемпіонати світу та Європи. Ключовими чинниками цього розвитку стали послідовна організаційна робота засновників і тренерів, інтеграція у структуру міжнародних танцювально-спортивних федерацій, розширення формату змагань (класичні категорії, формейшн, ProAm) та здатність інституції адаптуватися до кризових суспільно-політичних умов, зберігаючи функціонування навіть у період повномасштабної збройної агресії. Виокремлено чотири періоди розвитку змагань: становлення, вихід на міжнародний рівень, інституційний розквіт, випробування і адаптація, які відображають загальні закономірності інституціоналізації спортивного бального танцю в незалежній Україні.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше здійснено цілісний історико-мистецтвознавчій аналіз становлення та розвитку конкретної багаторічної інституції спортивного бального танцю в Україні – змагань «Парад надій» – на основі документальних матеріалів і свідчень їх засновниці; запропоновано авторську періодизацію їх розвитку, що конкретизує загальні тенденції інституціоналізації вітчизняного спортивно-танцювального руху на емпіричному матеріалі одного безперервно функціонуючого заходу; уперше в науковий обіг уведено систематизовані відомості про кількісну динаміку, географію та статус змагань упродовж 1990–2025 рр.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у викладанні дисциплін історико-мистецтвознавчого циклу для здобувачів хореографічної освіти, у роботі організаторів і суддів змагань зі спортивного бального танцю, а також як основи для подальших досліджень історії окремих танцювально-спортивних інституцій в Україні.

Література

1. Павлюк Т. Бальна хореографія XX – початку XXI ст.: генезис, соціокультурний контекст, тенденції розвитку : дис. … д-ра мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2021. 560 с.

2. Павлюк Т. Розвиток бальної хореографії в Україні у другій половині XX – початку XXI століття. *Науковий огляд*. 2023. Вип. 7(92). С. 92–124. DOI: https://doi.org/10.26886/2311-4517.7(92)2023.6

3. Павлюк Т. Розвиток конкурсного бального танцю в Україні 90-х років XX століття – початку 20-х років XXI століття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2026. Вип. 1. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2026.356279

4. Базела Д. Діяльність клубів спортивного бального танцю в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Культура і сучасність*. 2019. Вип. 2. С. 80–85. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-0285.2.2019.190604

5. Богданова М. Конкурсний бальний танець у контексті хореографічного мистецтва XX – початку XXI ст. : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства. Київ, 2013.

6. Ворона А. *Наукові* засади фахової діяльності концертмейстера у хореографічному класі університету. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Вип. 85. Т. 1. С. 256–262. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-39

7. Калієвський К. Національно-патріотичне виховання хореографів у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 60. Т. 2. С. 78–83. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-11

References

1. Pavliuk, T. (2021). Balna khoreohrafiia XX – pochatku XXI st.: henezys, sotsiokulturnyi kontekst, tendentsii rozvytku [Ballroom Dance of the 20th and Early 21st Centuries: Genesis, Sociocultural Context, and Development Trends]. *Doctor's thesis.* Kyiv: IMFE imeni M. T. Rylskoho [in Ukrainian].

2. Pavliuk, T. (2023). Rozvytok balnoi khoreohrafii v Ukraini u druhii polovyni XX – pochatku XXI stolittia [The Development of Choreography in Ukraine in the Second Half of the 20th and Early 21st Centuries]. *Naukovyi ohliad – Scientific review, 7*(92), 92–124. DOI: https://doi.org/10.26886/2311-4517.7(92)2023.6 [in Ukrainian].

3. Pavliuk, T. (2026). Rozvytok konkursnoho balnoho tantsiu v Ukraini 90-kh rokiv XX stolittia – pochatku 20-kh rokiv XXI stolittia [The Development of Competitive Ballroom Dancing in Ukraine from the 1990s to the Early 2020s]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Culture and Arts Management, (1)*. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2026.356279 [in Ukrainian].

4. Bazela, D. (2019). Diialnist klubiv sportyvnoho balnoho tantsiu v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku [Activities of Dancesport Clubs in Ukraine: Their Current State and Development Prospects]. *Kultura i suchasnist – Culture and Modernity, (2),* 80–85. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-0285.2.2019.190604 [in Ukrainian].

5. Bohdanova, M. (2013). Konkursnyi balnyi tanets v konteksti khoreohrafichnoho mystetstva XX – pochatku XXI st. [Competitive Ballroom Dance in the Context of the Choreographic Art of the 20th and Early 21st Centuries]. *Extended abstract of Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

6. Vorona, A. (2025). Naukovi zasady fakhovoi diialnosti kontsertmeistera u khoreohrafichnomu klasi universytetu [Scientific Basis of the Concertmaster's Professional Activity in a University Choreographic Class]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuzivskyi zbirnyk prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. I. Franka – Current Issues in the Humanities: Inter-university Collection of Papers by Young Scholars of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 1*(85), 256–262. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-39 [in Ukrainian].

7. Kaliievskyi, K. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia khoreohrafiv v zakladakh vyshchoi osvity [National Patriotic Education of Choreographers at Higher Education Institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuzivskyi zbirnyk prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. I. Franka – Current Issues in the Humanities: Inter-university Collection of Papers by Young Scholars of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2*(60), 78–83. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-11 [in Ukrainian].

Федорчук В. В., Лемішко О. А., Синєок В. А. Становлення та розвиток спортивного бального танцю в Україні: історико-мистецтвознавчий аналіз на прикладі змагань «Парад надій» (1990–2025)

У статті здійснено історико-мистецтвознавчий аналіз становлення та розвитку спортивного бального танцю в Україні на прикладі змагань «Парад надій», які проводяться з 1990 р. Розкрито передумови виникнення заходу, пов'язані зі створенням Асоціації спортивного танцю України (1989) та легітимізацією бального танцю як спортивної дисципліни (1991). На основі аналізу документальних матеріалів і свідчень засновниці змагань В. Федорчук виокремлено чотири періоди їх розвитку: становлення (1990–1996), вихід на міжнародний рівень (1997–2008), інституційний розквіт (2009–2021) та випробування й адаптація в умовах повномасштабної збройної агресії росії проти України (2022–2025). Показано, що змагання пройшли шлях від локального клубного заходу на 40 пар до змагань міжнародної категорії International, які приймали чемпіонати світу та Європи серед юніорів і професіоналів. Визначено ключові чинники розвитку інституції: інтеграцію у структуру міжнародних танцювально-спортивних федерацій, розширення формату змагань (класичні категорії, формейшн, ProAm), а також організаційну стійкість у кризових суспільно-політичних умовах. Наукова новизна дослідження полягає в уперше здійсненому цілісному аналізі історії конкретної багаторічної інституції спортивного бального танцю в Україні та запропонованій авторській періодизації її розвитку.

Ключові слова: спортивний бальний танець, хореографічне мистецтво, «Парад надій», інституціоналізація, історія танцю в Україні.

Fedorchuk V. V., Lemishko O. A., Synieok V. A. Formation and development of sport ballroom dance in Ukraine: historical and art-critical analysis based on the "Parade of Hopes" competition (1990–2025)

The article presents a historical and art-critical analysis of the formation and development of sport ballroom dance in Ukraine, using the "Parade of Hopes" competition, held since 1990, as a case study. The preconditions for the emergence of the event are revealed, linked to the founding of the Ukrainian Dance Sport Association (1989) and the official recognition of ballroom dance as a sport discipline (1991). Based on documentary materials and testimony of the competition's founder V. Fedorchuk, four periods of its development are identified: formation (1990–1996), international expansion (1997–2008), institutional flourishing (2009–2021), and trial and adaptation under the conditions of russia's full-scale armed aggression against Ukraine (2022–2025). It is shown that the competition evolved from a local club event with 40 couples to an International-category competition hosting World and European Championships among juniors and professionals. Key factors of institutional development are identified, including integration into international dance sport federation structures, expansion of competition formats (classic categories, formation, ProAm), and organisational resilience under crisis socio-political conditions. The scientific novelty of the study lies in the first comprehensive analysis of the history of a specific long-standing sport ballroom dance institution in Ukraine and the proposed periodization of its development.

Key words: sport ballroom dance, choreographic art, "Parade of Hopes", institutionalization, history of dance in Ukraine.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 24.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

Наукове видання

Соціальна педагогіка: теорія та практика

№ 3 (2026)

Коректура – І. М. Чудеснова
Комп'ютерна верстка – Н. В. Фесенко

Дата розміщення онлайн: 12.10.2026.
Дата друку: 19.10.2026.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 24,41. Замов. № 1026/783. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглезі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.