



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



edcamp
UKRAINE

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (Слов'янськ-Дніпро, Україна)

ІНСТИТУТ ЛИТОВСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ФОЛЬКЛОРУ (Вільнюс, Литва)

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ (Харків, Україна)

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО (Мелітополь-Запоріжжя, Україна)

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «ЕДКЕМП УКРАЇНА» (Харків, Україна)

«СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА УЧАСНИКІВ І УЧАСНИЦЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ»

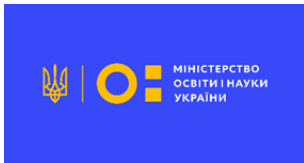
ЗБІРНИК ТЕЗ

II Міжнародної науково-практичної конференції

4 червня 2026 р.

Слов'янськ – Дніпро

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(Слов'янськ-Дніпро, Україна)
ІНСТИТУТ ЛИТОВСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ФОЛЬКЛОРУ (Вільнюс, Литва)
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ (Харків, Україна)
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО (Мелітополь-Запоріжжя, Україна)
ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «ЕДКЕМП УКРАЇНА» (Харків, Україна)



edcamp
UKRAINE

ЗБІРНИК ТЕЗ

II Міжнародної науково-практичної конференції
«СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА УЧАСНИКІВ І УЧАСНИЦЬ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ»

4 червня 2026 року

Слов'янськ–Дніпро
2026

УДК 37.015.31:316.61:159.942(06)

С70

Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу : збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції (4 червня 2026 р.) / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» ; за заг. ред. Т. Євтухової. Слов'янськ ; Дніпро, 2026. 160 с.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- | | |
|----------------------------|---|
| Катерина
ЮР'ЄВА | – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди |
| Владислав
ДИЧКО | – доктор біологічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри фізичної терапії, фізичного виховання, спорту та біології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» |

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|------------------------------|--|
| Тетяна
ЄВТУХОВА | – завідувачка кафедри природничих та мистецьких дисциплін, кандидатка педагогічних наук, доцентка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» |
| Галина
ПШЕНІЧКІНА | – докторка гуманітарних наук (етнологія), старша наукова співробітниця Відділу фольклорного архіву Інституту литовської літератури і фольклору, доцентка Дніпровської академії музики |
| Вікторія
ГРИНЬКО | – докторка педагогічних наук, професорка кафедри природничих та мистецьких дисциплін ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» |
| Ольга
РАССКАЗОВА | – керівниця Лабораторії соціально-емоційного навчання ГО «ЕдКемп Україна», докторка педагогічних наук, професорка кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради |
| Маргарита
ВОРОВКА | – докторка педагогічних наук, професорка кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького |

Подані у збірнику матеріали виступів учасників і учасниць Міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу», яка відбулася 4 червня 2026 року в онлайн-форматі, висвітлюють концептуальні засади розробки програм та інструментів соціально-емоційного навчання і його інтеграцію в освітні програми закладів освіти України; розкривають мистецтво як ресурс психосоціального благополуччя дітей і педагогів.

Призначено для науковців/-иць, науково-педагогічних, педагогічних працівників/-иць, здобувачів/-ок вищої освіти, працівників/-иць соціальної та мистецької галузей.

За достовірність інформації, цитат, посилань на літературні джерела та вживання власних імен відповідальні автори публікацій.

Рекомендовано Вченою радою Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
Протокол № 12 від «29» червня 2026 р.

© Кафедра природничих та мистецьких дисциплін, 2026
©ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2026

ЗМІСТ

Напрямок 1. Концептуальні засади розробки програм та інструментів соціально-емоційного навчання

Адаменко Олексій Психологічні засади розвитку соціально-емоційної культури студентів у межах екзистенційно-аналітичної парадигми.....	7
Асланян Тетяна «Піскова реконструкція світу» як артпрактика розвитку соціально-емоційної культури дітей в умовах війни	9
Воровка Маргарита Соціально-емоційна культура як базис стійкості суб'єктів освітнього процесу в умовах кризи.....	12
Головко Ілля, Печериця Наталія Концептуальні засади розвитку ментального здоров'я підлітків засобами соціально-емоційного навчання в умовах війни.....	13
Dutkevicienė Eleonora Educational support as a community foundation: innovation, inclusion, and social resilience in Visaginas.....	16
Заладовська Софія, Корнач Надія Соціальна активність студентів як чинник становлення соціально зрілої особистості.....	17
Керницький Олександр, Оніпченко Оксана, Зозуляк-Случик Роксоляна Робота з сім'ями військовослужбовців Національної гвардії України як важливий фактор успішної психосоціальної реабілітації комбатантів.....	19
Осипова Наталія, Євтухова Тетяна Неформальна медіаосвіта як чинник інформаційної стійкості українських дітей у Литві.....	22
Пахомов Ілля Розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників закладів професійної освіти шляхом розвитку їхньої соціально-емоційної культури	24
Пухальська Галин, Керницька Лада, Оніпченко Оксана Соціальні травми дітей та підлітків в умовах війни: наслідки і шляхи їхнього подолання.....	27
Твердохлебова Наталя, Рибалко Олена, Скориніна-Погребна Ольга Соціально-емоційне навчання як інструмент формування психологічної безпеки здобувачів освіти.....	29
Харламов Михайло Вплив соціально-емоційного навчання на формування психологічного клімату колективів здобувачів вищої освіти в університетах.....	32
Чемодурова Юлія Роль соціально-емоційного навчання в створенні безпечного освітнього середовища.....	33
Чуберкіс Вікторія Психологічні чинники задоволеності стосунками у подружніх парах.....	35
Катерина Юр'єва Дослідження проблем соціально-емоційного навчання в європейській вищій музичній освіті (за результатами EPARM-2026).....	37

Напрямок 2. Досвід інтеграції соціально-емоційного навчання в освітні програми закладів освіти України

Афанасьєва Тетяна Соціально-емоційне навчання як чинник психосоціального благополуччя учасників освітнього процесу.....	42
Беззуб Андрій Формування м'яких навичок у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту як умова розвитку їхньої емоційно-етичної компетентності.....	44
Бондаренко Артем Упровадження соціально-емоційного навчання у процесі формування медіаінформаційної грамотності здобувачів освіти.....	46
Бондаренко Тетяна Готовність учителів до соціально-емоційного навчання у процесі формування медіаграмотності учнів НУШ.....	49
Волкова Катерина, Леценко Євгенія Травмочутливий підхід у системі соціально-педагогічної підтримки учнівства в умовах воєнного стану.....	52

Капінус Наталія, Коваленко Олександр Інтеграція СЕН у траєкторію неперервного професійного розвитку педагогів.....	56
Левіт Дмитро Соціально-емоційна підтримка студентів мистецьких спеціальностей у період воєнного стану.....	59
Листопад Олексій, Листопад Наталя Використання STEAM-технологій у формуванні соціально-емоційних компетентностей майбутніх вихователів.....	61
Лобачова Ірина Потенціал каліграфічного письма в розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти.....	64
Мантула Світлана Застосування технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану.....	66
Мардарова Ірина, Гуданич Наталія Соціально-емоційне навчання як ресурс підготовки майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності в дошкільній освіті.....	69
Перекомтієнко Олена Декламування як засіб формування соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.....	72
Слищенко Ірина Мобільні технології як засіб формування соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках «Я досліджую світ».....	74
Tyshchenko Maryna Integrating social and emotional learning into esl lessons for teenagers in ukrainian schools.....	75
Федюніна Ольга Вплив соціально-емоційного навчання на психосоціальне благополуччя учнівства.....	77
Хващевська Ольга Соціально-емоційний потенціал педагогічного мовлення в сучасній освіті.....	79
Храбан Тетяна Цифрове освітнє середовище як ресурс розвитку соціально-емоційного навчання.....	83
Shevchenko Maryna From theory to empathy: transforming teacher preparation through self-centered training programs.....	86

Напрямок 3. Мистецтво як ресурс психосоціального благополуччя дітей і педагогів

Білецька Марина, Підварко Тетяна Музичне виконавство як засіб саморефлексії та відновлення внутрішнього ресурсу студента-музиканта.....	89
Дворна Софія, Єна Аліна Вплив творчої діяльності на емоційну стійкість педагогів.....	91
Дегтяр Альбіна, Єна Аліна Мистецтво як засіб психологічного відновлення дітей в умовах війни.....	94
Клименко Юлія, Нагорний Олександр Танцювально-рухова терапія як засіб психосоціального добробуту дітей з інвалідністю.....	96
Козир Аліна, Єна Аліна Творче самовираження як засіб подолання стресу та тривожності у дітей.....	99
Лабунська Світлана, Лупаренко Світлана Кольори замість слів: арт-терапія як міст до психологічного відновлення дітей ВПО.....	102
Переверзєва Олена Мистецтво як ресурс психосоціального благополуччя дітей і педагогів.....	106
Смиреньський Володимир, Бурик Раїса Основні тенденції та персоналії відродження духовної музики в Україні 1980–2000-х років.....	107
Тарасенко Неллі, Томорко Вероніка Відновлення ментального здоров'я постраждалих від кіберсталкінгу засобами мистецтва.....	110
Троян Інна, Роздимаха Анатолій Вокально-хорова діяльність здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво».....	112
Чугай Сергій Стратегії соціально-емоційного навчання в роботі з вокальним ансамблем.....	114

Янгаєва Ганна, Шевченко Злата Ресурсний потенціал творчості й арт-терапії для дітей і педагогів в умовах війни.....	119
Яроцька Наталія Кулінарне мистецтво як ресурс соціально-емоційної згуртованості студентів.....	122

Напрямок 4. Стратегії та програми для навчання майбутнього вчительства методикам соціально-емоційного навчання

Бунчук Тетяна, Завгородній Микола Виховання патріотизму у здобувачів вищої освіти як основи громадянської відповідальності.....	125
Головатенко Тетяна Досвід оцінювання соціально-емоційних компетентностей майбутніх педагогів: SECQ і когнітивне картування.....	127
Дерев'янко Олена Соціально-емоційна культура педагога: практичні поради щодо збереження психологічного ресурсу та професійної мотивації.....	131
Желтонуп Яна, Єрьоменко Ольга Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу в освітньому середовищі.....	134
Кожевникова Алла Елементи соціально емоційного навчання в освітньому компоненті «Педагогіка з навчальною практикою» для майбутніх учителів.....	136
Корягіна Наталія Діяльнісні методи вивчення природи як інструмент підтримки психологічного благополуччя суб'єктів освітнього процесу.....	138
Мирошніченко Микола Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі підготовки до керівництва учнівським оркестром народних інструментів.....	141
Нукпоретс Svitana The use of language learning platforms as a tool for socialisation and emotional support of students.....	144
Непша Олександр Формування «soft skills» у майбутніх учителів географії під час вивчення дисциплін фізико-географічного циклу.....	148
Пристинський Володимир, Пристинська Тетяна Розвиток соціально-емоційних компетентностей майбутнього педагога у процесі фізичного виховання засобами гейміфікації.....	150
Таран Катерина Актуалізація застосування технологій соціально-емоційного навчання для вирішення педагогічних конфліктів.....	153
Шип Надія, Віхляєва Дарина Підготовка майбутніх спеціалістів із фізичного виховання до впровадження соціально-емоційного навчання.....	156

Напрям 1

Концептуальні засади розробки програм та інструментів соціально-емоційного навчання

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

*Олексій АДАМЕНКО, методист
ДНЗ «Ржищівський професійний ліцей»,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти ОП «Психологія»
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПНУ, Україна*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, посиленням психоемоційної напруги та зростанням екзистенційної невизначеності, що особливо загострилося в умовах воєнного стану. За таких обставин система освіти постає не лише простором професійної підготовки, а й середовищем психологічної підтримки, особистісного становлення та формування здатності до конструктивної взаємодії з іншими людьми. У зв'язку з цим проблема розвитку соціально-емоційної культури студентської молоді набуває особливої актуальності.

У сучасному науковому дискурсі соціально-емоційна культура розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює здатність до усвідомлення й регуляції власних емоцій, емпатійного розуміння інших, відповідальної соціальної поведінки, моральної саморефлексії та побудови конструктивних міжособистісних взаємин. Соціально-емоційне навчання (СЕН) дедалі більше утверджується як важливий напрямок модернізації освіти, спрямований на забезпечення психосоціального благополуччя учасників освітнього процесу та створення безпечного освітнього середовища [4, с. 76].

Водночас більшість практик СЕН орієнтована переважно на розвиток поведінкових і комунікативних компетентностей, тоді як глибинні психологічні механізми становлення емоційної зрілості та відповідального ставлення до іншого нерідко залишаються недостатньо осмисленими. На нашу думку, соціально-емоційна культура не може бути зведена лише до сукупності soft skills, оскільки її фундаментом є внутрішня система особистісних смислів, цінностей і переживань. У цьому контексті значний евристичний потенціал має екзистенційно-аналітична парадигма Альфріда Ленгле, що ґрунтується на ідеях екзистенційної психології та логотерапії Віктора Франкла.

Екзистенційний аналіз розглядає особистість як таку, що прагне не лише адаптації до середовища, а й внутрішньої згоди із власним життям, переживання автентичності та реалізації смислу [3, с. 45]. Саме тому ця концепція дозволяє глибше зрозуміти психологічні засади розвитку соціально-емоційної культури студентів. Ключовим теоретичним положенням екзистенційного аналізу є концепція чотирьох фундаментальних мотивацій, кожна з яких відображає базові умови повноцінного людського існування.

Перша фундаментальна мотивація пов'язана із переживанням можливості бути у світі та почуттям базової безпеки. Психологічно це виявляється у здатності людини витримувати життєві труднощі, залишаючись у контакті з реальністю. Для студентської молоді, яка переживає наслідки воєнних подій, соціальної нестабільності та інформаційного перевантаження, формування такого внутрішнього відчуття опори є необхідною передумовою емоційної стабільності та конструктивної соціальної поведінки. У межах цієї мотивації важливого значення набуває розвиток навичок емоційної саморегуляції, толерантності до невизначеності та здатності витримувати психоемоційне напруження без переходу до агресії, апатії чи відчуження. Відповідно соціально-емоційна культура виявляється не лише у зовнішніх формах комунікації, а й у здатності особистості зберігати психологічну цілісність у кризових умовах.

Друга фундаментальна мотивація стосується переживання цінності життя та здатності емоційно резонувати зі світом. Саме ця сфера формує підґрунтя для розвитку емпатії, чутливості до переживань іншої людини та здатності до глибокої міжособистісної взаємодії. У психологічному аспекті йдеться про формування емоційної відкритості та переживання значущості власних почуттів і досвіду. З позицій екзистенційного аналізу емпатія не зводиться до механічного «розпізнавання емоцій», а передбачає справжню внутрішню зустріч із іншим як унікальною особистістю. У цьому аспекті соціально-емоційна культура набуває виразного гуманістичного та аксіологічного змісту, оскільки ґрунтується на визнанні цінності людської особистості та її права бути собою.

Третя фундаментальна мотивація пов'язана з автентичністю, самоцінністю та правом особистості бути собою. Вона виступає психологічною основою розвитку відповідальності, моральної автономії та зрілої самооцінки. Як зазначає В. Рибалка, переживання власної гідності є важливою умовою становлення етичної свідомості особистості та її здатності до відповідального соціального вибору [5, с. 112]. Для студентів закладів професійної освіти це має особливе значення, оскільки майбутня професійна діяльність передбачає постійну взаємодію з людьми, необхідність прийняття рішень і дотримання етичних норм. Саме тому розвиток соціально-емоційної культури має охоплювати не лише формування комунікативних навичок, а й розвиток рефлексії, самоповаги та здатності до моральної відповідальності.

Четверта фундаментальна мотивація стосується переживання смислу та спрямованості людини на цінності, що виходять за межі її безпосередніх потреб. В. Франкл підкреслював, що реалізація особистості відбувається через самотрансценденцію – вихід за межі власного «Я» у служінні справі, людям або певним цінностям [7, с. 80]. У цьому аспекті соціально-емоційна культура виявляється як здатність до діяльного співчуття, відповідальності та соціальної залученості.

Практичний досвід роботи у ДНЗ «Ржищівський професійний ліцей» підтверджує, що особливо ефективним засобом розвитку соціально-емоційної культури студентської молоді є проєктна та соціально значуща діяльність. Участь у спільних творчих ініціативах, волонтерських практиках, цифрових візуальних проєктах та професійно орієнтованих соціальних активностях сприяє розвитку емпатії, кооперації, відповідальності та емоційної рефлексії. Дослідники підкреслюють, що проєктна діяльність є важливим чинником розвитку soft skills і формування здатності до ефективної соціальної взаємодії [2; 6].

Водночас у контексті екзистенційного аналізу особливого значення набуває не лише результат діяльності, а й переживання студентами власної причетності до чогось значущого та суспільно корисного. Використання цифрових візуальних наративів дозволяє студентам осмислювати власний досвід, рефлексувати над професійною ідентичністю та вербалізувати особистісно значущі смисли. Через творчі форми самовираження молодь отримує можливість не лише демонструвати емоції, а й усвідомлювати їх, інтегрувати у власний життєвий досвід та трансформувати у внутрішній ресурс особистісного розвитку.

Таким чином, соціально-емоційна культура студентської молоді постає як багатовимірне психологічне утворення, що формується в процесі інтеграції емоційного досвіду, ціннісних орієнтацій, моральної рефлексії та смисложиттєвих установок особистості. Екзистенційно-аналітична парадигма дозволяє розглядати соціально-емоційне навчання не лише як технологію розвитку окремих компетентностей, а як процес глибинного особистісного становлення.

Перспективою подальших досліджень може стати емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем екзистенційної наповненості особистості та показниками емоційної зрілості студентської молоді, а також розробка психолого-педагогічних моделей розвитку соціально-емоційної культури в системі професійної освіти.

Література

1. CASEL. What Is Social and Emotional Learning? URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (дата звернення: 08.05.2026).
2. Дивнич Г. Метод навчальних проєктів як засіб розвитку soft skills майбутніх перекладачів. *New Pedagogical Thought*. 2025. № 123(3). С. 60–65.
3. Ленгле А. Екзистенційний аналіз. Знайти згоду з життям / пер. з нім. Київ : Вид-во УКУ, 2018. 160 с.
4. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*. 2024. Вип. 7(2). Т. 1. С. 75–84.
5. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. 428 с.
6. Сергеева Л., Муранова Н., Купрієвич В. Позитивний досвід розвитку м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний вимір. *Професійна педагогіка*. 2023. № 1(26). С. 103–109.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

«ПІСКОВА РЕКОНСТРУКЦІЯ СВІТУ» ЯК АРТПРАКТИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Тетяна АСЛАНЯН, кандидатка психологічних наук,
доцентка, старша наукова співробітниця відділу
психології малих груп та міжгрупових відносин
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України, Україна

Сучасні умови функціонування освітньої системи України визначаються впливом тривалого воєнного стресу, що суттєво змінює запити до змісту та форм освітньої діяльності. Діти, які навчаються в умовах війни, перебувають у ситуації

хронічної небезпеки, невизначеності та втрат, що впливає на їх психоемоційний стан, поведінку та здатність до навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток соціально-емоційної культури як складової освітнього процесу. Соціально-емоційне навчання розглядається як підхід, спрямований на формування навичок саморегуляції, емоційної обізнаності та соціальної взаємодії (CASEL, 2020).

В умовах тривалої травматизації традиційні вербально орієнтовані підходи не завжди є достатньо ефективними, особливо в роботі з дітьми, які мають обмежені можливості до вербалізації травматичного досвіду. Це зумовлює потребу у впровадженні невербальних, інтегративних та безпечних форм роботи, які дозволяють працювати з емоційними переживаннями без їхнього прямого відтворення.

Методика «Піскова реконструкція світу» виникла як відповідь на кризову ситуацію у м. Слов'янську влітку 2014 року після активної фази бойових дій. Напередодні початку нового навчального року постала гостра потреба у створенні безпечного формату роботи з дітьми, які пережили досвід війни, але не були готові до його вербалізації в межах традиційних психологічних підходів. У цей період освітнє середовище функціонувало в умовах високого рівня тривоги, невизначеності та емоційної напруги, а повернення дітей до навчання супроводжувалося труднощами адаптації, порушеннями поведінки, підвищеною збудливістю або емоційною відстороненістю (ЮНІСЕФ, 2025).

Місцева влада підтримала ініціативу психологів і волонтерів громадської організації «ПРОМИР», і ми провели перший раз груповий захід із дітьми та батьками на дитячому майданчику на центральній площі міста. Концептуалізація методики та впровадження пов'язані з роботою Т. С. Асланян.

Методика «Піскова реконструкція світу» є груповою психопросвітницькою артпрактикою, що дозволяє дітям символічно відтворювати власний досвід через створення образів у піску. Вона передбачає поєднання діагностично-проективного етапу, етапу трансформації образу, психоедукаційного блоку та рефлексивного завершення (Асланян, 2025).

Ключовою перевагою методики є можливість роботи з травматичним досвідом без прямої вербалізації, що є особливо важливим у роботі з дітьми (Malchiodi, 2012).

Теоретичні засади методики базуються на інтеграції кількох підходів. Вона спирається на ідеї аналітичної психології, зокрема концепцію «картини світу» як внутрішнього відображення досвіду (Jung, 1964), а також на принципи пісочної терапії (Kalff, 1980). Важливим компонентом є травмоінформований підхід, який враховує вплив травматичного досвіду на розвиток і навчання дітей (CE International, 2022). Методика узгоджується з моделлю психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (MHPSS), що передбачає поєднання індивідуальних і групових форм допомоги (IASC, 2007). Методика також ураховує ідеї історико-культурної картини світу, відповідно до яких колективна ідентичність формується через переживання історичних потрясінь і досвід їхнього подолання (Горностай, 2024). Використання піску як природного й культурно близького матеріалу, а також спільне створення символічних композицій сприяють інтеграції індивідуального досвіду в колективний простір переживання, підтримують відчуття належності, соціальної згуртованості та формування ресурсних способів осмислення травматичного досвіду.

На відміну від класичних арттерапевтичних підходів, методика «Піскова реконструкція світу» інтегрує психоедукаційний компонент та орієнтована не лише на індивідуальне, а й на групове переживання досвіду в межах громади.

Її застосування спрямоване не тільки на зниження психоемоційної напруги, але й на розвиток базових життєвих компетентностей та відновлення відчуття безпеки.

Педагогічний потенціал методики полягає у можливості її інтеграції в освітній процес як інструменту соціально-емоційного навчання. Вона сприяє розвитку ключових компетентностей, зокрема саморегуляції, усвідомлення емоцій, емпатії та навичок безпечної взаємодії (CASEL, 2020). Методика може використовуватися як форма групової роботи в закладах освіти, інструмент підтримки адаптації дітей до навчального процесу, а також ресурс для педагогів у роботі з дітьми, які пережили травматичний досвід.

Особливістю методики є її спрямованість не лише на індивідуальну підтримку дитини, а й на відновлення соціальних зв'язків та формування відчуття безпеки в межах громади. У контексті тривалої травматизації важливою є не лише робота з наслідками травми, а й створення умов для підтримання психоемоційної регуляції у процесі її тривалого впливу.

Методика «Піскова реконструкція світу» є ефективною артпрактикою розвитку соціально-емоційної культури дітей в умовах війни, що поєднує освітній і психосоціальний підходи. Вона демонструє потенціал як інструмент інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес та сприяє формуванню життєвих компетентностей, необхідних для адаптації в умовах невизначеності.

Перспективами подальших досліджень є емпірична верифікація ефективності методики та її адаптація до різних вікових груп і освітніх контекстів.

Література

1. Асланян, Т. (2025). *Психологічні студії*, (2). Волинський національний університет імені Лесі Українки. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2>
2. ГО «ПРОМИР». (n.d.). *Home* [Facebook page]. Facebook. Retrieved May 8, 2026, from facebook.com URL: <https://www.facebook.com/promir.psychologists/photos/pb.100063696735549.-2207520000/1931717193736592/?type=3>
3. Горностай, П. П. (2024). Історико-культурна картина світу та історична травма українців. *Проблеми політичної психології*, 15(29), 7–29. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-157>
4. Дитячий фонд ООН (UNICEF). Ukraine humanitarian situation report No. 52. 2025. https://www.unicef.org/ukraine/media/53181/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_52%20FINAL.pdf.pdf
5. UKMA Lectures & Conferences (31 жовт. 2017 р.) Слов'янськ. [Відео]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7AVNwu5qqBM>
6. CASEL. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org>
7. Center for Excellence International. (2022). *Introduction to trauma-informed practices*. https://ceinternational.org/wp-content/uploads/2022/05/Ukrainian_Introduction-To-Trauma-Informed-Practices-1.pdf
8. IASC. (2007). *Guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*.
9. Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Doubleday.
10. Kalff, D. M. (1980). *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. Sigo Press.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗИС СТІЙКОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ КРИЗИ

*Маргарита ВОРОВКА, професорка кафедри
освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького, Україна*

У сучасному науковому дискурсі культура постає як багатовимірний соціокультурний феномен, що не обмежується лише накопиченням знань. Вона охоплює сукупність матеріальних і духовних надбань людства, відображаючи рівень розвитку особистості, її освіченість та здатність до творчої діяльності. Культура є активним чинником формування світоглядних орієнтацій та поведінкових стратегій людини.

В умовах соціокультурних трансформацій загальна культура виконує роль універсального регулятора, забезпечуючи етичну виваженість та соціальну відповідальність особистості. Проте сьогодні стає очевидним, що професійна культура фахівця не може вважатися повноцінною без глибокого духовно-практичного освоєння внутрішнього світу.

У ситуаціях екстремальних викликів (соціальних, воєнних чи економічних криз) загальна культура особистості проходить випробування на міцність і трансформується у свою прикладну форму – соціально-емоційну культуру. Якщо загальна культура відповідає на питання «що» ми робимо і «навіщо», то соціально-емоційна культура визначає, «як» ми витримуємо зовнішній тиск та як взаємодіємо під час дії деструктивних стресорів.

Соціально-емоційна культура – це інтегративне утворення особистості, що базується на загальнокультурних цінностях і виявляється у здатності свідомо регулювати власні емоційні стани, вибудовувати етичну взаємодію з оточенням та зберігати психологічну стійкість і професійну позицію в умовах кризи.

В умовах дестабілізації внутрішнього світу соціально-емоційна культура стає головним інструментом самозбереження:

- *захисний бар'єр*: запобігає професійному вигоранню та «втомі від співчуття»;
- *збереження професійної ідентичності*: дозволяє залишатися в межах «культури професійної діяльності», поєднуючи фахову виваженість із людською емпатією;
- *функція контейнування*: викладач із високим рівнем соціально-емоційної культури здатен створювати безпечне емоційне середовище для здобувачів, стабілізуючи їхній стан власним прикладом;
- *ресурс адаптації*: перехід від реактивної поведінки (паніки, апатії) до проактивної життєвої стратегії;
- *збереження когнітивної спроможності*: оволодіння культурою емоцій є передумовою для продовження навчання, оскільки дозволяє мозку фокусуватися на засвоєнні знань попри стрес;
- *концептуальні засади формування соціально-емоційної культури у програмах навчання*: соціально-емоційне навчання має розглядатися не як факультативний додаток, а як органічний компонент підготовки «фахівця нового типу».

Реалізація цього підходу базується на трьох принципах:

1. Рефлексивна домінанта: розвиток здатності до самоаналізу через щоденники емоцій та практики саморегуляції.
2. Етична відповідальність: усвідомлення зв'язку між емоційною стабільністю та здатністю приймати гідні професійні рішення в умовах тиску.
3. Інтегративність: упровадження елементів соціально-емоційної культури у зміст кожної дисципліни (через етичні дилеми та групову динаміку).

Професійна культура сьогодні неможлива без інструментарію саморегуляції: технік емоційної декомпресії, алгоритмів ненасильницької комунікації та методик резильєнтності. Саме соціально-емоційна культура не дозволяє освіті редукуватися до рівня технологічного виживання, забезпечуючи становлення світогляду, здатного протистояти деструктивним впливам середовища та свідомо конструювати майбутнє.

Соціально-емоційна культура в умовах кризи стає тим фундаментальним регулятором, який не дозволяє професійній підготовці редукуватися до рівня технологічного виживання. Саме через її розвиток відбувається становлення цілісного світогляду фахівця, здатного не лише протистояти деструктивним чинникам середовища, а й свідомо конструювати власну життєву стратегію всупереч будь-яким викликам.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

*Ілля ГОЛОВКО, здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Соціальна робота»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

*Наталія ПЕЧЕРИЦЯ, кандидатка педагогічних наук,
доцентка, старша викладачка кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

Сучасні українські реалії, пов'язані з повномасштабною війною, суттєво впливають на психоемоційний стан населення, особливо дітей та підлітків. Саме підлітковий вік є надзвичайно чутливим періодом формування особистості, світогляду та емоційної стабільності. Умови війни супроводжуються постійною тривогою, небезпекою, вимушеним переміщенням, соціальною ізоляцією та нестабільністю освітнього процесу, що негативно позначається на ментальному здоров'ї української молоді. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження засобів соціально-емоційного навчання (СЕН), як ефективних механізмів розвитку ментального здоров'я підлітків.

Проблематику розвитку ментального здоров'я, емоційного інтелекту та соціально-емоційного навчання досліджували такі науковці, як: Р. Бар-Он, І. Бех, Д. Гоулман, Т. Дзюба, О. Елькін, Л. Карамушка, О. Кононенко, Г. Костюк, Р. Кемпбелл, С. Максименко, Дж. Майєр, В. Москалець, В. Панков, К. Саарні, О. Саннікова, П. Селовей, М. Селігман, С. Тищенко, Н. Чепелева та ін.

Соціально-емоційне навчання є сучасним концептуальним засобом, спрямованим на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок, здатності до саморегуляції та побудови позитивної взаємодії з іншими людьми. Науковці О. Матвієнко та А. Химич підкреслюють, що СЕН сприяє формуванню емпатії, відповідальності, толерантності та створенню безпечного освітнього середовища [3, с. 77]. У контексті воєнного часу ці аспекти набувають особливого значення, адже саме школа часто стає для підлітка єдиним стабільним соціальним простором.

За даними міжнародної організації CASEL, учні, які систематично залучені до програм СЕН, демонструють кращі результати навчання, нижчий рівень тривожності та агресії, а також вищий рівень соціальної адаптації [6]. Це свідчить про комплексний характер впливу соціально-емоційного навчання на розвиток особистості.

На думку В. Гринько, Т. Євтухової та Г. Філіпової соціально-емоційне навчання є одним із ключових чинників збереження психічного здоров'я та гармонійного розвитку дитини [1, с. 37]. Авторка зазначає, що розвиток емоційної компетентності має розпочинатися ще у дитячому віці, адже саме тоді закладаються основи саморегуляції, емпатії та конструктивної поведінки [1, с. 35]. У підлітковому віці ці навички набувають особливого значення, оскільки допомагають подолати вікові кризи, конфлікти та емоційні перевантаження.

Важливим аспектом СЕН є розвиток емоційного інтелекту. Як зазначає Д. Гоулман, емоційний інтелект визначає здатність людини усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти почуття інших людей та будувати ефективну соціальну взаємодію [2, с. 54]. Саме ці навички дозволяють підліткам краще адаптуватися до кризових умов, уникати конфліктів і підтримувати психологічну стійкість.

Відповідно до концепції CASEL, структура соціально-емоційного навчання охоплює п'ять основних компетентностей: самоусвідомлення, самоуправління, соціальну обізнаність, побудову стосунків та відповідальне прийняття рішень [7]. Самоусвідомлення допомагає підліткам розуміти власні емоції та поведінку, самоуправління формує навички контролю емоцій та подолання стресу, соціальна обізнаність сприяє розвитку емпатії та толерантності, а побудова стосунків навчає ефективній комунікації та вирішенню конфліктів. Відповідальне прийняття рішень дозволяє формувати критичне мислення та соціальну відповідальність.

У сучасній українській освіті значну роль у популяризації соціально-емоційного навчання відіграє громадська організація EdCamp Ukraine [4]. Завдяки співпраці з міжнародними партнерами в Україні впроваджується програма SEE Learning, розроблена Університетом Еморі. СЕН є також важливою складовою Нової української школи, оскільки сприяє розвитку життєстійкості, емоційної зрілості та soft skills. Особливого значення така діяльність набуває під час війни, коли педагоги повинні не лише навчати, а й забезпечувати психологічну підтримку учнів.

Наукові дослідження підтверджують, що соціально-емоційне навчання має глибоке нейропсихологічне підґрунтя. Хронічний стрес, спричинений війною, активізує мигдалеподібне тіло мозку, відповідальне за реакцію страху, водночас пригнічуючи діяльність префронтальної кори, яка забезпечує самоконтроль та логічне мислення. У результаті підлітки стають більш тривожними, імпульсивними та емоційно нестабільними. Практики усвідомленості, дихальні техніки та вправи саморегуляції, які використовуються в межах СЕН, допомагають нормалізувати роботу нервової системи та відновити емоційну рівновагу.

Однією з ключових переваг соціально-емоційного навчання є формування резильєнтності – психологічної пружності особистості. За визначенням О. Чиханцової та К. Гуцол, резильєнтність – це здатність людини відновитися до «достресового» стану після стресових і травмувальних ситуацій за допомогою особистісних ресурсів. [5, с. 13]. Для українських підлітків, які живуть в умовах війни, розвиток життєстійкості є необхідною умовою психологічного виживання та соціальної адаптації.

Соціально-емоційне навчання також виконує профілактичну функцію, запобігаючи розвитку депресивних станів, посттравматичного стресового розладу та соціальної дезадаптації. Науковці наголошують, що систематична робота з емоціями, рефлексія та підтримка позитивної комунікації допомагають підліткам трансформувати негативний досвід у ресурс особистісного зростання. Таким чином, СЕН стає не лише освітнім інструментом, а й важливим механізмом психотерапевтичної підтримки.

Особливістю впровадження програм соціально-емоційного навчання в Україні є необхідність їхньої адаптації до умов війни та хронічного травматичного стресу. Підлітки щоденно стикаються з інформаційним перевантаженням, тривожними новинами, ризиком втрати близьких та невизначеністю. Саме тому важливим завданням освітнього середовища є створення атмосфери психологічної безпеки, підтримки та довіри.

Отже, соціально-емоційне навчання в сучасних українських умовах виступає важливим засобом розвитку ментального здоров'я підлітків. Воно сприяє формуванню емоційної стійкості, розвитку навичок саморегуляції, емпатії, комунікації та відповідального прийняття рішень. Розробка та впровадження практичних інструментів соціально-емоційного навчання є важливим напрямом для забезпечення системної підтримки ментального здоров'я підлітків і підвищення їхньої психологічної резильєнтності в умовах воєнних викликів.

Література

1. Гринько В., Євтухова Т., Філіпова А. Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2022. Вип. 17 (2). С. 31–41.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Київ : Vivat, 2019. 512 с.
3. Матвієнко О., Химич М. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 7, т. 2. С. 75–84. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/1.2024.08](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08)
4. Соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН). *EdCamp Ukraine*. URL: <https://www.edcamp.ua/seelearning> (дата звернення: 11.05.2026).
5. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії COVID-19 : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.
6. CASEL Fundamentals of SEL. *CASEL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (дата звернення: 11.05.2026).
7. CASEL. What Is the CASEL Framework? URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (дата звернення: 11.05.2026).

EDUCATIONAL SUPPORT AS A COMMUNITY FOUNDATION: INNOVATION, INCLUSION, AND SOCIAL RESILIENCE IN VISAGINAS

***Eleonora DUTKEVIČIENĖ, Director,
Visaginas Educational Support Service, Lithuania***

The contemporary educational system faces increasing challenges related to inclusion, emotional well-being, social cohesion, and community resilience. Educational support institutions are becoming important centre that not only assist children and schools but also strengthen social-emotional culture within local communities. The experience of the Visaginas Educational Support Service demonstrates how integrated educational support can contribute to inclusive education, lifelong learning, and social resilience.

The Visaginas Educational Support Service operates as a multifunctional center that combines pedagogical psychological support, teacher professional development, inclusive education initiatives, STEAM innovation, and adult education. Its activities are focused on supporting children with special educational needs, strengthening teachers' competencies, and promoting social inclusion through community-based educational practices.

One of the most important directions of the institution is pedagogical psychological assistance. A multidisciplinary team consisting of psychologists, speech therapists, social pedagogues, and special education specialists provides comprehensive support for children, parents, and teachers. Specialists assess learning difficulties and developmental needs, recommend educational strategies, and coordinate support services in cooperation with educational institutions. Such cooperation strengthens the implementation of inclusive education and contributes to the emotional well-being of learners and educators.

Statistical data from Visaginas educational institutions reveal a growing number of students with special educational needs. In 2025, 11.3% of all children in educational institutions had identified special educational needs, including students with autism spectrum disorders. These tendencies reflect broader educational transformations in Lithuania, where inclusive education has become a national priority. Since September 2024, Lithuanian educational legislation requires all schools and kindergartens to accept children with special educational needs if this is considered the most appropriate educational pathway for the child.

The institution also promotes innovative educational practices through the implementation of the "Newton Room" STEAM initiative, which encourages experiential learning and interdisciplinary education. In addition, the Young Teacher Club motivates young people to choose the teaching profession by involving them in creative workshops, volunteering activities, educational visits, and practical teaching experiences. Such initiatives support the development of social-emotional competencies, leadership, and professional identity among adolescents.

Another important area of activity is adult education and the integration of Ukrainian war refugees into the local community. Following the Russian invasion of Ukraine in 2022, Visaginas became one of the municipalities actively supporting refugees through Lithuanian language courses and civic education programs. Language learning in this context functions not only as an educational tool but also as an instrument of social security, emotional stability, and community integration.

The experience of the Visaginas Educational Support Service demonstrates that educational support institutions can play a significant role in fostering socially resilient and emotionally supportive communities. Integrated educational assistance, inclusive practices,

community involvement, and lifelong learning initiatives contribute to the creation of a safe and cohesive educational environment capable of responding to contemporary social challenges.

References

1. Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. Inclusive Education in Lithuania. URL: <https://smsm.lrv.lt> (accessed: 20.05.2026).
2. OECD. Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success. Paris : OECD Publishing, 2021.
3. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021.
4. Visaginas Educational Support Service. Internal statistical data and presentation materials, 2026.

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

*Софія ЗАЛАДОВСЬКА, здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
ОП «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»
Волинського національного університету
імені Лесі Українки, Україна*

*Надія КОРПАЧ, доцентка кафедри
соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету
імені Лесі Українки, Україна*

Сучасні трансформації в Україні підвищують значення активної взаємодії громадян із державою та громадськими організаціями. Студентська молодь є важливим ресурсом держави, а її соціальна активність значною мірою реалізується через участь у громадських організаціях. Така діяльність сприяє розвитку лідерських, комунікативних та організаторських навичок, формує соціальну відповідальність і активну громадянську позицію.

У сучасних наукових дослідженнях *громадську організацію (ГО)* визначають як добровільне, незалежне та неприбуткове об'єднання громадян на основі спільних інтересів, спрямоване на досягнення соціально значущих цілей, захист прав та вирішення актуальних соціальних проблем. Відповідно до Закону України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 № 4572-VI, ГО є добровільним об'єднанням фізичних та/або юридичних осіб приватного права для реалізації прав і свобод, задоволення суспільних потреб та економічних, соціальних, культурних і екологічних інтересів. Сучасні ГО виконують функції захисту прав людини, самоорганізації суспільства, демократичного контролю за діяльністю державних органів і надання громадянам можливості впливати на прийняття важливих рішень [6, с. 219–220].

ГО в Україні діють на засадах самоврядування, незалежності та відкритості, мають право об'єднуватися у спілки та створювати філії або представництва відповідно до законодавства. Вони виступають важливим локомотивом соціальної активності, адже через ГО студенти та інші громадяни можуть впливати на суспільні процеси, захищати права та реалізовувати ініціативи в освіті, екології, правозахисті та соціальній підтримці.

Станом на середину 2020-х років кількість таких неприбуткових формувань в Україні значно зросла на тлі повномасштабної війни – за даними на 2025 рік, загальна кількість громадських та неприбуткових організацій перевищує 208 000, серед яких понад 32 000 благодійних організацій та понад 106 000 неурядових організацій (NGO), що відображає активну мобілізацію громадянського суспільства для вирішення соціальних, гуманітарних, культурних і економічних проблем [7].

Соціальна активність виступає дієвим засобом формування свідомих і відповідальних громадян, а патріотизм передбачає любов до Батьківщини та готовність діяти на її благо. Українські дослідники О. Матвієнко та І. Матвієнко визначають соціальну активність як здатність особистості свідомо спрямовувати свої дії на розв'язання соціальних проблем і реалізацію ініціатив [4, с. 146]. Водночас Н. Левченко та А. Калюженко підкреслюють, що її слід розглядати через потреби та інтереси особистості, що проявляється у добровільній та ініціативній участі молоді в різних сферах суспільного життя [3, с. 88].

Сучасні суспільно-політичні події в Україні значно підвищили роль соціальної активності громадян, особливо молоді, участь якої у волонтерській та громадській діяльності зміцнює соціальну згуртованість. Молодь є однією з найактивніших соціальних груп, орієнтованою на самореалізацію, набуття досвіду та формування нових соціальних ролей, що відбувається під впливом ціннісних орієнтацій і сприяє розвитку відповідальної поведінки. Важливим чинником цього є соціальне виховання як цілеспрямований процес формування особистості та її здатності ефективно взаємодіяти в суспільстві [2, с. 49].

ГО реалізують діяльність через соціальні ініціативи, проекти, культурні та освітні заходи, волонтерські кампанії та програми підтримки вразливих груп громадян, маючи різні форми – від молодіжних рад університетів до національних асоціацій і тематичних ініціатив (екологія, права людини, інклюзія). Вони стимулюють студентів до активної участі у громадському житті, розвитку проєктної діяльності та реалізації ідей поза навчанням, сприяють практичному застосуванню знань, налагодженню комунікацій та участі у суспільно важливій роботі. Через ГО молодь розвиває ініціативність, лідерські та комунікативні навички, набуває досвіду в організації заходів і управлінні проєктами, співпрацює з владою, бізнесом та іншими інституціями, що формує активну громадянську позицію та сприяє вирішенню локальних соціальних проблем [1, с. 73].

ГО відіграють ключову роль у формуванні соціальної активності студентської молоді, забезпечуючи умови для залучення до суспільного життя та участі у різних ініціативах. Закон України «Про основні засади молодіжної політики» № 1414-ІХ від 27.04.2021 регламентує цілі державної молодіжної політики, механізми участі молоді та молодіжних ГО, а також гарантує підтримку ініціатив студентів. Постанова Кабінету Міністрів України № 1049 від 12.10.2011 визначає порядок проведення конкурсів проєктів молодіжних і соціальних організацій, що дає студентам змогу реалізовувати власні ідеї та набувати досвіду в громадській діяльності.

Соціальна активність студентів формується в процесі соціалізації в освітньому середовищі, участі у колективній діяльності та розвитку особистісних цінностей, що сприяє становленню ініціативності, громадянської позиції й комунікативних навичок. Важливу роль відіграє залучення студентів до різноманітних проєктів і ініціатив, що дає можливість реалізовувати власні ідеї, набувати практичного досвіду та робити внесок у розвиток громади.

Соціальна активність студентської молоді в умовах війни набуває особливого значення, відображаючи рівень громадянської свідомості, здатність до самоорганізації та участі у суспільних процесах. Попри складні умови, молодь активно долучається до волонтерської діяльності, допомоги внутрішньо переміщеним особам, інформаційних кампаній та інших ініціатив, що сприяє розвитку громадянського суспільства [5, с.190]. За даними досліджень, близько 80 % громадян України брали участь у різних видах допомоги, що підтверджує зростання соціальної активності [8, с. 53].

Можна стверджувати, що ГО відіграють ключову роль у формуванні соціальної активності студентської молоді, створюючи умови для участі у суспільному житті, реалізації громадських ініціатив та набуття соціального досвіду. Через освітні заходи, волонтерські проекти, культурні та екологічні акції вони сприяють розвитку громадянської відповідальності, ініціативності та лідерських якостей. ГО функціонують як платформи для практичної реалізації ідей, розвитку навичок, встановлення соціальних зв'язків і формування активної громадянської позиції.

Література

1. Бялик О. Роль студентського самоврядування у самореалізації студентів закладу вищої освіти. *Modern engineering and innovative technologies*. 2022. №23. С. 71–75.
2. Васильєва М. П., Коваленко Д. В., Романова І. А. Розвиток соціальної активності студентської молоді як основа соціальної згуртованості суспільства. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*. 2023. № 1 (19). С. 45–56.
3. Левченко Н., Калюженко А. Молодіжні громадські організації як чинник формування соціальної активності молоді: правові засади. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. Вип. 3. С. 133–141.
4. Матвієнко О., Матвієнко І. Освітнє середовище закладів вищої освіти як чинник розвитку соціальної активності студентів. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5. С. 144–151.
5. Піменова О. О. Соціальна активність студентської молоді: особливості розвитку в умовах війни. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2025. № 2 (65). С. 190–199.
6. Свистун І.Ю. Громадські об'єднання як чинник державотворення: визначення проблемного поля досліджень у вітчизняному політологічному дискурсі. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2019. No 1(17). С. 211–220.
7. Civil society in ukraine during wartime, 2022–2025. *Report on a Comprehensive Sociological Study*. August 2025 URL: https://api.home.ednannia.ua/upload/kch/25/10/30/En_Report_Civil_Society_During_Wartime_2022_2025.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 28.04.2026).
8. Kotelevets A. Social activity of youth during Russian-Ukrainian war. *Social Work and Education*. 2022. № 9(1). С. 51–61.

РОБОТА З СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР УСПІШНОЇ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ

Олександр КЕРНИЦЬКИЙ, здобувач другого
(магістерського) рівня вищої освіти ОП «Соціальна робота»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна

***Оксана ОНИПЧЕНКО, докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна***

***Роксоляна ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК, докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника, Україна***

Військова агресія проти незалежної України завдає великих людських, матеріальних та економічних втрат, викликає соціальні негаразди в суспільстві, створює психологічні проблеми у військовослужбовців та членів їхніх родин тощо.

Актуальність проблеми полягає в тому, що сьогодні виникла гостра необхідність в удосконаленні комплексу заходів, що стосується допомоги родинам військовослужбовців Національної гвардії України, і в тому числі першочергових заходів: психологічних і соціальних. Суспільству і державі вкрай важливо швидко реагувати на запити комбатантів у питаннях, які охоплюють сім'ю і близьких військовослужбовців військових частин Національної гвардії України, і особливо тих, хто отримав поранення під час бойових дій.

У зв'язку з означеною проблемою та її актуальністю виникає необхідність підготовки фахівців соціономічної сфери (педагоги, психологи, соціальні працівники, лікарі тощо) у наданні інструментарію роботи з сім'ями військовослужбовців як важливого фактора успішної психосоціальної реабілітації комбатантів.

Основні підходи та особливості здійснення реабілітаційної роботи з військовослужбовцями проаналізовані в роботах Н. Агаєва, В. Алещенка, В. Могильова, І. Приходька, С. Чижевського і інших. Теоретичні та практичні аспекти соціальної допомоги сім'ям військовослужбовців вивчали В. Бондаренко, Д. Креймер, Ю. Бриндіков і інші. Дослідження цієї проблеми науковцями США, Німеччини, України, що відбувалися в останні роки, підтверджують, що психологічну та соціальну допомогу потрібно надавати як комбатанту, так і всім його близьким.

Значна частина учасників бойових дій, яка потребує такої допомоги, часто не в змозі нею скористатися з різних причин: це призводить до замикання в собі, ізоляції від сім'ї і друзів [1]. Тому робота з комбатантами має бути на декількох рівнях: індивідуальний рівень – для самого учасника бойових дій. Ефективними формами психологічної підтримки також можуть бути індивідуальні консультації, організація бесід щодо особливостей переживання і подолання комбатантом кризових станів, надзвичайних ситуацій, залучення до такої роботи інших військових.

Другий рівень – сімейний, спрямований на позитивну взаємодію та підтримку відносин з членами сім'ї. Він містить пояснення психологом переживань і станів, які виникають і особливостей сприйняття комбатантом своєю ж сім'єю, вироблення правил поведінки з членами сім'ї в різних життєвих ситуаціях, формування відповідних стратегій поведінки.

Аналіз наукових джерел показав, що допомога сім'ям військовослужбовців, повинна базуватися на таких чотирьох головних принципах [2]:

- повагу до інтимних сторін життя сім'ї;
- інформування сім'ї про можливі психологічні наслідки війни;

- поєднання психологічної допомоги з соціальною підтримкою сім'ї, у тому числі з боку сімей інших ветеранів;
- психотерапевтичний вплив на життя сім'ї тощо.

Результати такої роботи з військовослужбовцями Національної гвардії України показали, що позитивні результати дають тренінги, арт-терапія (пісочна анімація, малювання, ліплення), методики релаксації, активний відпочинок, ігри, спільні заняття з членами сім'ї, заходи дозвілля (екскурсії по музеях, виставках, концерти, виїзд на природу) тощо. Крім того, такі заходи сприяють згуртуванню родин захисників, їхньому знайомству з іншими родинами, спілкуванню та взаємопідтримці, налагоджуванню стосунків між дітьми тощо. Тому також тут відбувається єднання навколо важливих як для держави, так і самих захисників питань, що мають відношення до підтримання високого морально-психологічного стану захисників, готовності захищати свою країну, національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Аналіз сучасного стану надання психологічної та соціальної допомоги сім'ям військовослужбовців Національної гвардії України, засвідчило, що важливими та найбільш доцільними є такі заходи роботи з сім'ями комбатантів:

- роз'яснення особливостей та порядку адаптації до цивільного життя (сімейного) військовослужбовців який отримав поранення;
- надання допомоги для зняття негативних психічних станів у членів родини;
- інформування сім'ї про можливі психологічні наслідки війни;
- психотерапевтичний вплив на життя сім'ї комбатанта;
- можливості спілкування з лікарями щодо стану здоров'я військовослужбовця який отримав поранення;
- підготовка родини до зустрічі з комбатантом після поранення і лікування у шпиталі;
- підготовка дитини (або дітей) до сприйняття батька у зв'язку з пораненням;
- роз'яснення родині особливостей подальшого сумісного життя з військовослужбовцем, який отримав поранення; профілактика та допомога в разі виникнення суїцидальних думок у пораненого (членів родини);
- допомога та консультація сексолога для подружжя;
- поєднання психологічної допомоги з соціальною підтримкою сім'ї, у тому числі з боку сімей інших комбатантів.

Отже, основними ознаками позитивного ефекту допомоги можна вважати вияви поведінкового й емоційного характеру, що свідчать про якісно інший рівень сприймання військовослужбовцем ситуацій життєдіяльності, гарні результати у службі, здорові стосунки у родині, позитивний настрій, емоції та оптимізм, плани на майбутнє тощо.

У питанні соціальної допомоги головну роль відіграють органи державної влади, органи місцевого самоврядування, громадянське суспільство, які є надавачами соціальних послуг, а також бізнес та міжнародні партнери [3]. Фокусом уваги фахівців соціономічної сфери, зокрема соціальних служб сьогодні має бути визнана сім'я як головна соціальна ланка зв'язку з ветераном.

Література

1. Базарний С. В. Соціальна реабілітація військовослужбовців. *Наукові записки міжнародного гуманітарного університету*. 2020. Випуск 32. С. 152–157.
2. Бриндіков Ю. Л. Соціальна реабілітація військовослужбовців у системі соціальних служб: експлікація до проблеми професійної підготовки майбутніх

фахівців соціальної сфери // Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності : монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2020. Т. 1. С. 45–87.

3. Чістякова І. М. Зарубіжний досвід соціального захисту ветеранів війни. *Людина, культура, техніка в новому тисячолітті* : матеріали XXIII Міжнародної науково-практичної конференції. 2022. С. 211–214.

НЕФОРМАЛЬНА МЕДІАОСВІТА ЯК ЧИННИК ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ЛИТВІ

***Наталія ОСИПОВА, здобувачка
другого (магістерського) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна***

***Тетяна ЄВТУХОВА, доцент
кафедри природничих та мистецьких дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна***

Сучасний інформаційний простір характеризується надлишком контенту, швидкістю його поширення та активним використанням технологій впливу на громадську думку. Для українських дітей, які через повномасштабну агресію РФ у лютому 2022 року опинилися за межами України, проблема критичного сприйняття інформації набуває особливої актуальності. Вони одночасно взаємодіють із медіапростором країни перебування, українським інформаційним середовищем та глобальними цифровими платформами. Це створює нові освітні потреби, пов'язані з формуванням навичок аналізу інформації, перевірки джерел та безпечної поведінки в мережі. Наразі кількість українських біженців в Європі становить понад шість мільйонів осіб. Здебільшого це жінки і діти 31,8%. У Литовській республіці на сьогодні мають тимчасовий захист близько 47 600 українців-біженців і країна продовжує приймати людей, що вимушені залишати свої домівки через війну.

У країнах Європейського Союзу медіаграмотність дедалі частіше розглядається не лише як освітня компетентність, а й як складова демократичної культури та суспільної безпеки. Особливої ваги це питання набуло в державах Балтії, які тривалий час працюють над посиленням стійкості суспільства до дезінформації. У Литві розвиток медіаграмотності підтримується через діяльність освітніх закладів, бібліотек, громадських організацій та культурних центрів.

Водночас дослідники відзначають, що значна частина навчальних ініціатив має рекомендаційний характер, тому важливу роль відіграє саме неформальна освіта. Її перевагами є гнучкість, можливість швидко реагувати на суспільні виклики та враховувати потреби конкретних цільових груп. Для дітей-переселенців такі форми роботи є особливо цінними, адже поєднують навчання, соціалізацію та психологічну підтримку [5].

Останніми роками змінився й сам зміст медіаграмотності. Якщо раніше основна увага приділялася перевірці фактів і розпізнаванню фейків, то сьогодні до цього додаються нові виклики. Поширення генеративного штучного інтелекту, технологій створення дипфейків, персоналізованих інформаційних стрічок та алгоритмічного відбору контенту потребує від молоді нових компетентностей. Учні повинні розуміти принципи роботи цифрових платформ, усвідомлювати ризики

маніпулятивного контенту та вмінні оцінювати достовірність матеріалів незалежно від форми їх подання.

Україна має вагомий досвід розвитку медіаосвіти. Ще в 2010 році постановою Президії Національної академії педагогічних наук України була ухвалена Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, яка мала на меті формування медіакультури особистості, розвиток критичного мислення та підготовку громадян до безпечної взаємодії з сучасними засобами масової інформації. Експериментальний етап впровадження відбувався у 2010–2016 роках. У його межах медіаосвіта впроваджувалася у загальноосвітніх закладах для тестування вітчизняної моделі [2]. У 2016 році було ухвалено оновлений варіант Концепції, яка врахувала результати експерименту, накопичений досвід та бурхливий розвиток цифрових технологій. І вже зовсім нещодавно, 2025 року, з'являється концепція, сфокусована на цифровій медіаосвіті – Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства [4]. У тому ж 2016 році у затвердженій Концепції Нової української школи медіаграмотність стає важливим елементом інформаційно-цифрової компетентності і входить до числа десяти ключових компетентностей, якими має володіти випускник ХХІ століття [3].

Отже, положення щодо формування інформаційної та медійної компетентності закріплені в нормативних документах, а елементи медіаграмотності інтегруються в освітній процес уже на рівні початкової школи. Саме тому українські діти, які продовжують навчання дистанційно в українських закладах освіти, мають певну базу для розвитку критичного мислення. Проте перебування в іншому соціокультурному середовищі потребує додаткових освітніх практик, адаптованих до нових умов.

Прикладом такої практики є діяльність студії «МедіаКроки», започаткованої у Центрі культури міста Висагінас. Це місто прихистило понад 800 біженців, наразі їх проживає близько 500. Метою студії є формування відповідального ставлення до споживання інформації та розвиток навичок безпечної взаємодії з медіа. В основу програми студії було покладено авторський курс медіатренерки, учительки І. Іванової «Я у медіапросторі», який є базовим для набуття учнями необхідних навичок умілого та безпечного споживання інформаційних продуктів і який спрямований на формування розуміння школярами поняття «медіапростір» та позиціонування себе як користувача та створювача медіапродукції [1].

Робота здійснюється з урахуванням вікових особливостей дітей та поєднує елементи навчання, творчості й командної діяльності. Тематика занять охоплює основи медіакомунікації, різновиди сучасних медіа, правила цифрової безпеки, особливості роботи соціальних мереж, принципи функціонування штучного інтелекту, розпізнавання маніпуляцій і пропаганди, захист прав людини в інформаційному просторі. Важливе місце посідають практичні вправи, під час яких діти аналізують інформаційні повідомлення, порівнюють джерела, створюють власні медіапродукти та обговорюють етичні аспекти комунікації в мережі.

Особливістю студійної форми роботи є створення безпечного середовища для діалогу та спільного пошуку рішень. Діти не лише отримують знання, а й навчаються аргументовано висловлювати власну позицію, працювати в команді та відповідально ставитися до поширення інформації. Це сприяє розвитку громадянської активності та зміцненню інформаційної стійкості.

Таким чином, неформальна медіаосвіта є важливим інструментом підтримки українських дітей у країнах тимчасового перебування. Її потенціал полягає у швидкому реагуванні на актуальні виклики цифрового середовища та створенні

умов для формування критичного мислення. Досвід роботи студії «МедіаКроки» засвідчує, що культурно-освітні центри можуть ефективно доповнювати формальну освіту, забезпечуючи розвиток навичок, необхідних для безпечної та відповідальної участі в сучасному інформаційному просторі.

Література

1. Іванова І. Б., Кожанова А. Ю. Я у медіапросторі. *Навчальна програма для початкової школи закладів загальної середньої освіти*. Видавництво: Інновація, Дніпро. 2016. 24 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 07.05.2026).
3. Концепція «Нова українська школа». МОН України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.05.2026).
4. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / за наук. ред. Л. Найдьонові ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 24 с.
5. Осипова Н., Євтухова Т. Роль позашкільної освіти у формуванні медіаграмотності українських дітей-переселенців у Литві. *Методологія сучасних наукових досліджень* : збірник наукових праць учасників XXII Міжнародної науково-практичної конференції 26–27 лютого 2026 р., м. Харків, Україна. 2026. С. 89–94.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

*Ілля ПАХОМОВ, старший викладач
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти НАПН, Україна*

Сучасний етап розвитку професійної освіти в Україні характеризується глибокими соціальними трансформаціями, інтеграцією в європейський освітній простір, цифровізацією та посиленням вимог до професійної компетентності педагогічних працівників. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування соціальної відповідальності педагогів закладів професійної освіти (далі – ЗПО) як важливої складової їхньої професійної діяльності.

Педагогічний працівник ЗПО сьогодні виступає не лише джерелом знань і професійних умінь, а й носієм моральних цінностей, культури міжособистісної взаємодії, громадянської позиції та соціальної активності. Саме від рівня його соціальної відповідальності значною мірою залежить формування особистості майбутнього фахівця, його професійної етики, здатності до співпраці та відповідального ставлення до суспільства.

Важливим чинником розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО є їхня соціально-емоційна культура. Вона охоплює рівень розвитку емоційного інтелекту, емпатії, навичок ефективної комунікації, здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії з іншими людьми. Розвинена соціально-емоційна культура сприяє створенню безпечного освітнього середовища,

формуванню позитивного психологічного клімату та підвищенню якості освітнього процесу в ЗПО.

Соціальна відповідальність педагогічних працівників ЗПО є складним інтегративним утворенням, що поєднує професійні, моральні, громадянські та особистісні якості. Вона проявляється у свідомому ставленні педагога до результатів власної діяльності, готовності діяти відповідно до етичних норм, дбати про розвиток особистості здобувачів професійної освіти та сприяти формуванню гуманістичних цінностей у суспільстві.

Основними проявами соціальної відповідальності педагога ЗПО є: дотримання професійної етики; повага до прав і гідності здобувачів освіти; створення безпечного та комфортного освітнього середовища; формування позитивного психологічного клімату; відповідальне ставлення до результатів навчання й виховання; готовність до професійного саморозвитку; участь у громадському житті та соціальних ініціативах.

У ЗПО соціальна відповідальність педагогів має особливе значення, адже саме тут формується майбутній кваліфікований працівник, який повинен бути не лише професійно компетентним, а й соціально зрілим, здатним до ефективної взаємодії в колективі та відповідального ставлення до праці.

Соціальна відповідальність педагогічного працівника ЗПО проявляється також у здатності реагувати на сучасні суспільні виклики: розвиток інклюзивної освіти, профілактику булінгу, підтримку психічного здоров'я молоді, виховання громадянської свідомості та толерантності.

Соціально-емоційна культура є важливим компонентом професійної компетентності педагогічного працівника ЗПО. Вона визначає здатність особистості усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційний стан інших людей, конструктивно взаємодіяти в соціальному середовищі та ефективно вирішувати конфлікти.

До структури соціально-емоційної культури належать: емоційна самосвідомість, саморегуляція, емпатія, комунікативні компетентності, відповідальне прийняття рішень.

Емоційна самосвідомість передбачає здатність людини усвідомлювати власні емоції, переживання та мотиви поведінки. Для педагога ЗПО це є важливою умовою професійної рефлексії та ефективної взаємодії зі здобувачами освіти.

Саморегуляція полягає в умінні контролювати власні емоційні реакції, долати стресові ситуації та підтримувати психологічну рівновагу. У професійній діяльності педагога ЗПО ця якість сприяє збереженню емоційної стабільності та запобігає професійному вигоранню.

Емпатія є здатністю розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати та підтримувати їх. Для педагогічного працівника ЗПО емпатія є необхідною умовою побудови довірливих взаємин зі здобувачами освіти.

Соціально-емоційна культура передбачає володіння педагогом ЗПО навичками ефективного спілкування, активного слухання, ведення конструктивного діалогу та вирішення конфліктів.

Педагог ЗПО повинен уміти оцінювати наслідки власних дій, приймати етично обґрунтовані рішення та діяти відповідально у професійних ситуаціях.

Розвинена соціально-емоційна культура дозволяє педагогічному працівнику ЗПО створювати позитивну атмосферу в освітньому середовищі, підтримувати мотивацію здобувачів освіти та сприяти їхній соціальній адаптації.

Розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО потребує системного підходу та створення відповідних організаційно-педагогічних умов:

підвищення рівня емоційного інтелекту, формування культури педагогічного спілкування, розвиток рефлексивної культури, психологічна підтримка учасників освітнього процесу, інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес ЗПО.

Емоційний інтелект є основою ефективної професійної діяльності педагога ЗПО. Його розвиток можливий через: тренінги з розвитку емоційної компетентності; психологічні практикуми; навчання технік саморегуляції; рефлексивні вправи; розвиток навичок ненасильницької комунікації.

Педагог ЗПО із високим рівнем емоційного інтелекту здатний краще розуміти потреби здобувачів освіти, підтримувати позитивний психологічний клімат та запобігати конфліктним ситуаціям.

Культура педагогічного спілкування є важливою умовою розвитку соціальної відповідальності педагога ЗПО. Вона передбачає: толерантність; повагу до особистості здобувача освіти; відкритість до діалогу; активне слухання; конструктивний зворотний зв'язок. Позитивна комунікація сприяє створенню безпечного освітнього середовища та підвищує ефективність освітнього процесу у ЗПО.

Рефлексія допомагає педагогу ЗПО аналізувати власну діяльність, оцінювати результати роботи та вдосконалювати професійні навички. Розвитку його рефлексивної культури сприяють: ведення професійного щоденника; участь у методичних семінарах; узаємовідвідування занять; професійні дискусії; супервізія та наставництво.

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійне вигорання педагогів ЗПО. Для підтримки соціально-емоційної культури важливо впроваджувати: психологічні консультації; тренінги зі стресостійкості; програми емоційного відновлення; групи професійної підтримки; заходи з формування позитивного психологічного клімату.

Соціально-емоційне навчання сприяє формуванню в педагогів ЗПО і здобувачів освіти навичок комунікації, співпраці, саморегуляції та відповідального прийняття рішень. Використання інтерактивних методів навчання, групових проєктів, тренінгових технологій і дискусій сприяє розвитку соціально-емоційної культури учасників освітнього процесу.

Сучасні соціальні виклики, зокрема воєнний стан, економічна нестабільність, інформаційне перевантаження та психологічні труднощі молоді, значно підвищують роль соціально-емоційної культури педагогів ЗПО. У кризових умовах педагог має бути не лише носієм професійних знань, а й джерелом психологічної підтримки та стабільності для здобувачів освіти. Саме тому важливого значення набувають такі якості, як емпатія, емоційна стійкість, толерантність і здатність до конструктивної комунікації.

Соціально-емоційна культура допомагає педагогічним працівникам ЗПО: підтримувати позитивний психологічний клімат; запобігати конфліктам; сприяти адаптації молоді; підтримувати мотивацію до навчання; формувати атмосферу довіри та взаємоповаги. Особливо актуальним є розвиток навичок взаємодії з різними категоріями здобувачів освіти, зокрема з внутрішньо переміщеними особами, молоддю з особливими освітніми потребами та представниками соціально вразливих груп.

Отже, розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО є важливою умовою підвищення якості освітнього процесу та формування соціально активної особистості майбутнього фахівця. Одним із ключових чинників розвитку

соціальної відповідальності виступає соціально-емоційна культура педагога, яка забезпечує ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу, формування позитивного психологічного клімату та відповідальне ставлення до професійної діяльності. Розвиток соціально-емоційної культури педагогів ЗПО потребує системної роботи, спрямованої на формування емоційного інтелекту, комунікативних навичок, рефлексивної культури, психологічної стійкості та здатності до відповідального прийняття рішень.

Отже, формування соціально-емоційної культури педагогічних працівників ЗПО є важливим напрямом модернізації професійної освіти та створення гуманістичного освітнього середовища.

СОЦІАЛЬНІ ТРАВМИ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: НАСЛІДКИ І ШЛЯХИ ЇХНЬОГО ПОДОЛАННЯ

*Галина ПУХАЛЬСЬКА, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти ОП «Соціальна робота»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

*Лада КЕРНИЦЬКА, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти ОП «Соціальна робота»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

*Оксана ОНИПЧЕНКО, професорка
кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

Війна, що розв'язана РФ проти України, стала глибоким соціальним потрясінням, яке спричинило масову травматизацію населення. Особливо страждають діти і підлітки – покоління, де емоційний і соціальний розвиток відбувається в умовах небезпеки, насильства й нестабільності [2]. Тому особливої ваги набуває потреба наукового осмислення соціальних травм підлітків як комплексного явища, що вимагає міждисциплінарного аналізу, зокрема з позицій соціології, психології, педагогіки, соціальної роботи тощо.

Українські соціологи (В. Ятченко, А. Лобанова та ін.) [1] акцентують увагу на властивостях соціальної травми: зв'язки з історичною пам'яттю, істиною, свободою, мовою, просторово-часовим континуумом існування й діяльності особистості чи групи; наслідком військових конфліктів та гібридних війн; конфліктогенним чинником у суспільному організмі; конструюванням принципово нового соціокультурного простору, до якого залучені найбільш хворобливі події та явища війни, котрі докорінно змінюють ціннісні орієнтири сучасності; соціетальною динамікою, що закарбовується в обрисах групової ідентичності, соціальних настановлень та цінностей, інституційних утворень і практик та опановується спільнотою; зв'язком із соціальною пам'яттю як механізмом оцінки подій минулого, що сприяє виявленню інструментів формування громадської думки, згуртовує національну ідентичність.

В умовах війни соціальні травми мають глибокодеструктивний досвід колективного масштабу, що порушують звичний соціальний лад, руйнують сталі зв'язки, ідентичності та цінності, формують у масовій свідомості відчуття небезпеки, втрати, екзистенційної загрози. Індивідуальна ж соціальна травма виявляється за умов, коли у людини чи групи злам соціальної реальності відбувається через безпосередню участь у війні, втрату близьких, вимушену міграцію, окупацію тощо. Колективна соціальна травма наявна коли значна частина суспільства одночасно переживає досвід зруйнованого життєстрою, втрати стабільності, появи щоденної небезпеки,

Соціальні травми у свідомості підлітків виникають під впливом низки чинників: руйнування звичних соціальних зв'язків, розрив у середовищі розвитку, складнощів у соціалізації, акультурації, культурного шоку, етнічної дезінтеграції та вторинної травматизації.

Серед проблем, пов'язаних із повномасштабною збройною агресією, на першому місці стоїть страх за життя близьких та своє (38 %); невизначеність майбутнього (12 %) та відсутність світла/інтернету/зв'язку (11 %). Непокій війна загалом, сирени, вибухи, повітряні тривоги, обмеження через комендантську годину. Особливо респонденти хвилюються за близьких чи друзів у ЗСУ, страждають від звісток про загиблих, мають невизначеність у навчанні, страх за майбутнє [3].

На основі результатів соціологічних досліджень можемо окреслити найбільш характерні соціальні травми, які властиві дітям та підліткам в умовах війни: травми втрати близьких; дому, школи, звичного соціального середовища; безпеки та впевненості в майбутньому; травми переміщення (дислокації), які відчувають внутрішньо переміщені діти, підлітки і молоді люди, утрата домівки, своєї спільноти, звичного ритму життя; травми свідка насильства або загрози; травми соціальної ізоляції, що виникають через утрату зв'язків із ровесниками; травми інформаційного тиску, які виникають під впливом масованого потоку дезінформації, деструктивного контенту в соціальних мережах; травми соціальної несправедливості, які виявляються через відчуття нерівності у доступі до допомоги, безпеки, навчання; ідентифікаційні травми, які виникають у свідомості певної частини неповнолітніх і молодих людей унаслідок конфлікту ідентичностей, коли одночасно використовується й українська, й російська мови, коли на тимчасово окупованих територіях утрачається національна символіка, насаджуються російські наративи; сексуалізовані травми, що спричиняються під час війни зростанням випадків сексуального насильства, особливо щодо уразливих груп, зокрема підлітків; травми дорослішання «поза віком», які проявляються у тому, що в умовах війни підлітки примусово стають дорослими, оскільки вони вимушені турбуватися про молодших, коли батьки йдуть до лав Збройних Сил України, підтримува тиридних і близьких [3].

Подолання ж таких травм потребує комплексного підходу, що враховує емоційні, соціальні та когнітивні особливості підліткового віку. Однією з ключових стратегій подолання наслідків соціальних травм є психосоціальна підтримка, рекомендована в Раді Міжвідомчого постійного комітету (IASC) із питань психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій (Inter-Agency Standing Committee (IASC) Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings (2007)). Це індивідуальні та групові форми консультування, арттерапія, тілесно-орієнтована терапія, когнітивно-поведінкові техніки тощо.

Наступним важливим напрямом є відновлення безпечного середовища, що передбачає створення фізичного та емоційного простору безпеки, яке формує почуття захисту і є базовою умовою для відновлення дітей після травми.

Також важливою є соціальна інтеграція – залучення до групової діяльності, навчання, волонтерства тощо. Особливої уваги потребує підсилення суб'єктності – розвиток навичок саморегуляції, стрес-менеджменту, планування власного життя.

Важливим ресурсом подолання соціальної травми є підтримка родини – навчання батьків навичкам ненасильницької комунікації, зниження конфліктності, залучення до процесу відновлення дитини.

Отже, російсько-українська війна спричинила масштабну соціальну травматизацію українського суспільства, зокрема дітей, підлітків та молоді. Доведено, що в умовах війни соціальні травми, особливо у дітей і підлітків, мають глибоко деструктивний досвід колективного (групового, соціетального) масштабу, який породжується воєнними подіями, що порушують звичний соціальний лад, руйнують соціальні зв'язки, ідентичності та цінності, формують у підлітковій свідомості відчуття небезпеки, втрати, екзистенційної загрози. Соціальна робота, освітні й громадські практики повинні бути зорієнтовані на посилення адаптивних стратегій та профілактику деструктивних.

Література

1. Лобанова А. С., Славина О. С. Воєнний конфлікт на Південному Сході України (2014 – поч. 2015 рр.) як джерело соціальної травми. *Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна*. 2015. № 1148. Вип. 34. С. 67–74.
2. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Спецвыпуск. С. 78–85.
3. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події : методичні рекомендації / Н.В. Пророк та ін. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 120 с.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Наталія ТВЕРДОХЛІБОВА, доцентка кафедри безпеки праці та навколишнього середовища Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Україна

Олена РИБАЛКО, викладачка кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури, Україна

Ольга СКОРИНІНА-ПОГРЕБНА, професорка кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури, Україна

Соціально-емоційне навчання (SEL) сьогодні розглядається як один із важливих напрямів модернізації освіти, оскільки сприяє формуванню не лише професійних знань і навичок, а й емоційної стійкості, здатності до ефективної комунікації та конструктивної взаємодії. В умовах зростання психоемоційного

навантаження, цифровізації освітнього середовища та постійних кризових викликів у країні особливого значення набуває розвиток у здобувачів освіти навичок саморегуляції, управління стресом і відповідального прийняття рішень.

У сучасній системі освіти соціально-емоційне навчання дедалі активніше інтегрується у професійну підготовку фахівців різних галузей. Такий підхід дозволяє поєднати формування професійних компетентностей із розвитком soft skills, необхідних для успішної професійної діяльності та адаптації до змінних умов праці. Особливо актуальним це є для підготовки фахівців з охорони праці, де ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від здатності діяти в умовах стресу, швидко оцінювати ризики, працювати в команді та забезпечувати безпечну взаємодію між працівниками.

Інтеграція SEL у навчальні дисципліни є важливим напрямом модернізації сучасної освіти, оскільки дозволяє поєднати формування професійних компетентностей із розвитком емоційного інтелекту, навичок комунікації, стресостійкості та ефективної взаємодії. У сучасних умовах освітній процес повинен бути спрямований не лише на передачу теоретичних знань, а й на формування здатності здобувачів освіти адаптуватися до змін, працювати в команді, конструктивно вирішувати конфлікти та підтримувати власне психоемоційне благополуччя.

Важливою є інтеграція елементів SEL у дисципліни професійного спрямування. Наприклад, у сфері охорони праці соціально-емоційне навчання може бути спрямоване на формування культури безпеки, відповідального ставлення до власного здоров'я та безпеки колег, навичок ефективної комунікації в кризових ситуаціях і психологічної готовності до дій в умовах професійного ризику [1, с. 305; 2, с. 13].

Особливої актуальності при вивченні дисциплін професійного спрямування набуває використання інтерактивних освітніх технологій, які дозволяють моделювати реальні виробничі ситуації та формувати практичні навички безпечної поведінки. Одним із найбільш ефективних інструментів інтеграції SEL у професійну підготовку є кейс-метод, що забезпечує поєднання теоретичного навчання з аналізом практичних ситуацій, дозволяє моделювати реальні виробничі ситуації та формувати навички прийняття рішень в умовах стресу й професійного ризику. Практичне опрацювання ситуаційних завдань сприяє розвитку емоційної стійкості, командної взаємодії, відповідальної поведінки та навичок ефективної комунікації.

Прикладом інтеграції SEL у навчальний процес є кейс «Стрессова ситуація під час аварії» в межах дисципліни «Психологія праці та безпеки» для студентів спеціальності J4 «Охорона праці». За умовами кейсу на виробничій ділянці внаслідок короткого замикання виникає задимлення приміщення. Частина працівників починає панікувати, порушується координація дій персоналу, що ускладнює проведення евакуації та підвищує ризик травмування людей.

У процесі аналізу ситуації студенти повинні оцінити потенційні небезпеки виробничого середовища, визначити психоемоційні реакції працівників та розробити алгоритм дій для мінімізації ризиків. Особлива увага приділяється оцінюванню впливу стресу на поведінку людини в аварійних умовах, а також ролі комунікації та лідерства під час організації евакуаційних заходів.

Під час виконання кейсу здобувачі освіти аналізують помилки в поведінці працівників, визначають способи психологічної підтримки колективу та формують рекомендації щодо забезпечення психологічної безпеки у кризових ситуаціях.

Практичне обговорення кейсу дозволяє розвивати навички саморегуляції, емоційного контролю, роботи в команді та відповідального прийняття рішень.

Використання подібних кейсів у навчальному процесі сприяє формуванню у студентів готовності діяти в умовах невизначеності та підвищеного ризику, що є важливою складовою професійної підготовки фахівців у сфері охорони праці. Крім того, кейс-метод дозволяє поєднати технічні аспекти безпеки праці з розвитком соціально-емоційних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в сучасному виробничому середовищі.

При застосуванні інтерактивних методів навчання викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором комунікації, підтримки та розвитку соціально-емоційних компетентностей студентів [3, с. 273].

Важливими елементами є створення психологічно безпечного освітнього середовища, підтримка відкритого спілкування та формування атмосфери довіри й взаємоповаги, яка сприяє більш активному залученню студентів до навчання, розвитку критичного мислення та підвищенню їхньої академічної активності [4, с. 194].

Розвиток соціально-емоційних компетентностей допомагає здобувачам освіти краще управляти власними емоціями, контролювати стрес та підтримувати внутрішню мотивацію до навчання. Студенти, які володіють навичками саморегуляції та емоційної стійкості, демонструють вищий рівень організованості, відповідальності та здатності ефективно планувати власну навчальну діяльність. Це сприяє підвищенню концентрації уваги, покращенню засвоєння інформації та зниженню рівня навчальної тривожності.

Отже, інтеграція соціально-емоційного навчання у навчальні дисципліни сприяє комплексному розвитку особистості здобувача освіти, підвищенню ефективності навчання та формуванню компетентностей, необхідних для професійної діяльності й успішної соціальної взаємодії в сучасному суспільстві.

Література

1. Твердохлебова Н. Є. Підготовка фахівців з охорони праці у сучасних умовах. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали VIII Міжнар. наук.-метод. конф., м. Одеса, 6–7 берез. 2025 р. Одеса, 2025. С. 305–306.
2. Tverdokhliebova N. Training of modern labor protection specialists. *Охорона праці: освіта і практика. Проблеми та перспективи розвитку охорони праці* : зб. наук. праць 5-ї Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів та фахівців–практиків та 15-ї Всеукр. наук.-практ. конф. курсантів, студентів, аспірантів та ад'юнктів (м. Львів, 15 травня 2025 р.). Львів, 2025. С. 12–14.
3. Кухаренко В. М., Рибалко О.В., Твердохлебова Н.Є. Роль викладача в системі дистанційного навчання. *Освіта та віртуальність–2004* : матеріали 8-ї Міжнародної конференції Української асоціації дистанційної освіти. Харків, 2004. С. 270–274.
4. Tverdokhliebova N., Yevtushenko N. Creation of a safe educational environment for Ukrainian youth during war conditions. *Educational Challenges*. 2024. Vol. 29, iss. 1. P. 192–203.

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВІВ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

*Михайло ХАРЛАМОВ, професор кафедри
соціальних і гуманітарних дисциплін
Національного університету цивільного захисту України, Україна*

У сучасних умовах розвитку вищої освіти, що характеризуються зростанням ролі гуманістичних підходів, цифровізації та інтернаціоналізації освітнього простору, особливої актуальності набуває проблема формування сприятливого психологічного клімату в колективах здобувачів вищої освіти. Одним із ефективних інструментів досягнення цієї мети виступає соціально-емоційне навчання, яке інтегрує розвиток емоційного інтелекту, міжособистісної взаємодії та відповідальної поведінки в освітній процес. Соціально-емоційне навчання розглядається як системний підхід, спрямований на формування в особистості здатності усвідомлювати власні емоції, керувати ними, будувати конструктивні соціальні зв'язки та приймати відповідальні рішення.

Психологічний клімат у студентському колективі є складним інтегративним явищем, що відображає характер міжособистісних відносин, рівень довіри, взаємної підтримки, емоційного комфорту та згуртованості. Він безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності, мотивацію студентів, їхню психологічну стійкість і загальне благополуччя. У цьому контексті соціально-емоційне навчання виступає важливим фактором гармонізації взаємин у студентських групах, оскільки сприяє розвитку ключових соціальних і емоційних компетентностей [1, с. 86].

Одним із центральних компонентів соціально-емоційного навчання є розвиток емоційного інтелекту, який містить здатність до саморефлексії, розпізнавання емоцій інших людей, емпатії та ефективної комунікації. У студентському середовищі ці навички мають особливе значення, оскільки забезпечують основу для побудови довірливих і конструктивних взаємин. Студенти, які володіють розвиненим емоційним інтелектом, більш схильні до співпраці, менш конфліктні та краще адаптуються до нових соціальних умов, що позитивно впливає на психологічний клімат у колективі [1, с. 88].

Важливим аспектом впливу соціально-емоційного навчання є формування навичок ефективної комунікації та розв'язання конфліктів. Університетське середовище характеризується високим рівнем соціальної різноманітності, що може бути джерелом як збагачення досвіду, так і потенційних конфліктів. Соціально-емоційне навчання сприяє розвитку конструктивних стратегій взаємодії, що дозволяє студентам вирішувати суперечності мирним шляхом, з урахуванням інтересів усіх сторін. Це, своєю чергою, знижує рівень напруженості в колективі та сприяє формуванню атмосфери взаємоповаги.

Крім того, соціально-емоційне навчання відіграє важливу роль у розвитку групової згуртованості. Воно сприяє формуванню почуття приналежності до колективу, що є важливим фактором психологічного комфорту студентів. Через спільні діяльності, групові обговорення, тренінги та проєктну роботу студенти вчаться взаємодіяти, підтримувати один одного та працювати на досягнення спільних цілей [2, с. 29]. Це формує позитивний емоційний фон у групі та підвищує рівень довіри між її членами.

У контексті сучасних викликів, зокрема соціальної нестабільності, воєнних дій та пов'язаних із ними психологічних навантажень, значення соціально-емоційного навчання суттєво зростає. Воно виступає як засіб психологічної підтримки студентів, допомагаючи їм справлятися зі стресом, тривожністю та іншими негативними емоційними станами. Формування навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та взаємопідтримки сприяє не лише індивідуальному благополуччю студентів, а й покращенню загального психологічного клімату в колективі. Не менш важливим є вплив соціально-емоційного навчання на розвиток відповідальної поведінки та етичних установок. Воно сприяє формуванню у студентів усвідомлення наслідків власних дій, поваги до інших та готовності брати на себе відповідальність за спільні результати. Це створює основу для формування культури взаємоповаги та співпраці, що є необхідною умовою для позитивного психологічного клімату [3, с. 56].

Інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес університетів може здійснюватися через різні форми: включення відповідних модулів у навчальні програми, проведення тренінгів і семінарів, використання інтерактивних методів навчання, розвиток студентського самоврядування та підтримку неформальної освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграють викладачі, які виступають не лише як носії знань, а й як фасилітатори соціально-емоційного розвитку студентів. Їхня здатність створювати атмосферу довіри, підтримки та відкритості є ключовим фактором успішної реалізації соціально-емоційного навчання.

Таким чином, соціально-емоційне навчання є важливим інструментом формування сприятливого психологічного клімату в колективах здобувачів вищої освіти. Воно сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок, здатності до співпраці та відповідальної поведінки, що в сукупності забезпечує гармонізацію міжособистісних відносин і підвищення якості освітнього процесу. У сучасних умовах його впровадження є необхідною передумовою створення ефективного, інклюзивного та психологічно безпечного освітнього середовища в університетах.

Література

1. Башкір О. І., Чихаріна К. І. Роль соціально-емоційного навчання у підготовці інтелектуальної еліти нації. *Педагогічні науки*. 2024. № 108(2). DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-2>.
2. Гасанова Л. Стан досліджуваності проблеми соціально-емоційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 54. С. 28–31. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.28-31>.
3. Лавриченко Н. Проблема соціально-емоційного інтелекту у підготовці педагогів. *Молодь і ринок*. 2022. № 5. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265728>.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Юлія ЧЕМОДУРОВА, доцентка кафедри
менеджменту, психології та інклюзивної освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Україна

За період війни в Україні розвиток соціально-емоційних навичок став одним із найактуальніших питань в освітній практиці. Значний інтерес зумовлений психолого-педагогічними дослідженнями, які вказують на те, що оволодіння соціально-емоційними навичками пов'язане з психологічним благополуччям учасників освітнього процесу, розвитком навичок подолання стресових станів, підвищенням рівня стресостійкості тощо [4].

Соціально-емоційне навчання (СЕН) відіграє ключову роль також у створенні та підтримці безпечного освітнього середовища, оскільки воно виходить за межі простого засвоєння знань і фокусується на психологічному благополуччі та розвитку навичок міжособистісної взаємодії [1]. Адже розвиток таких навичок, як самоконтроль, емпатія та відповідальне прийняття рішень, є критично важливим для психічного здоров'я та благополуччя здобувачів освіти, особливо в умовах війни. У цьому контексті, окрему увагу сьогодні слід приділити проблемі булінгу та кібербулінгу, де роль учителя визначається як ключова для вчасного виявлення та запобігання агресії в учнівському середовищі.

Важливо зазначити, що соціально-емоційне навчання не є новою освітньою технологією. Так, ще в 1994 році була створена міжнародна науково-практична організація «Асоціація академічного, соціального та емоційного навчання» (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL), у межах якої розробляються й втілюються в освітні заклади програми й стратегії соціально-емоційного навчання [5]. На сьогодні відомо про більше ніж двісті чинних програм СЕН, які були розроблені провідними науковцями й практиками різних країн світу та базуються на найсучасніших наукових відкриттях у галузі нейронаук [1].

Організацією CASEL було виокремлено п'ять компетенцій, на розвиток яких спрямовуються всі програми соціально-емоційного навчання. Це – самосвідомість, самоконтроль, соціальна поінформованість, навички взаємовідносин (побудова стосунків) і відповідальне прийняття рішень. Усі ці компетенції пов'язані між собою, працюють разом та спрямовані на гармонійну соціалізацію та академічний успіх дитини [5].

Ще однією складовою сучасного безпечного освітнього середовища є створення інклюзивного та мотивувального простору в закладі, що вимагає від педагогів нових інструментів реагування та розуміння ризиків цифрового середовища. Такий підхід передбачає розбудову в закладі освіти комплексної стратегії захисту прав дитини на здоров'я та безпеку через побудову довірливих стосунків між усіма учасниками освітнього процесу [3].

Отже, у формуванні безпечного освітнього простору роль соціально-емоційного навчання та розвиток відповідних навичок в учасників освітнього процесу проявляється в кількох аспектах, а саме:

- створення фундаменту для безпеки та розвитку. СЕН виступає технологією, що забезпечує сприятливе та безпечне середовище, де учні можуть практикувати методи вирішення складних життєвих ситуацій. Дбайливі та довірливі стосунки між педагогом та учнем є основою такого простору, що безпосередньо впливає на якість навчання [2];
- профілактика насильства та булінгу. Безпечне середовище за визначенням передбачає відсутність дискримінації та булінгу [3]. Програми СЕН спрямовані на розвиток емпатії, соціальної обізнаності та навичок побудови стосунків, що сприяє позитивній соціалізації та адаптації учнів у групі, знижуючи ризики агресивної поведінки [4];

- психологічна стійкість у кризових умовах. В умовах війни СЕН стає інструментом для підвищення стресостійкості та подолання стресових станів. Воно надає учням базові стратегії боротьби зі стресом, які вони можуть застосовувати у психологічно безпечному освітньому просторі [2];
- розвиток відповідальності та етики. Через розвиток таких компетенцій, як відповідальне прийняття рішень та самоконтроль, учні вчаться діяти відповідно до етичних норм та правил безпеки, зважаючи на наслідки для себе та навколишніх. Це формує атмосферу спільної поваги та відповідального ставлення один до одного [1];
- взаємозалежність між створеним середовищем і процесом навчання. Існує зворотний зв'язок: розвиток самостійності та етичної поведінки найбільш імовірний саме в умовах взаємної поваги та турботи. Сприятливий психологічний клімат дозволяє учням докладати більше когнітивних зусиль до процесу здобуття академічних знань [4].

Отже, соціально-емоційне навчання є не просто додатковим елементом освітніх програм, а стратегічним підходом, який трансформує освітній простір у безпечне, інклюзивне та мотивувальне середовище, де кожен учасник відчуває підтримку та захищеність.

Література:

1. Басюк Н. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та вихователів груп подовженого дня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : Зб-к наук. праць. Вип. 2(30), 2024. С. 6–14.
2. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 65. Том 2. 2023. С. 91–94.
3. Чемодурова Ю.М. Створення безпечного освітнього середовища в школі: психологічний аспект. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 13–15 травня 2021 р.). Вип. № 3 (45). URL: <https://drive.google.com/file/d/1HocOM5KkG0hbBuAEJopQPGIidgAoFA4Q/view> (дата звернення: 03.05.2026)
4. Чемодурова Ю.М. Теоретичні основи соціально-емоційного навчання. *Освіта та наука крізь виклики сьогодення* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, (Запоріжжя, 14-17 травня 2025 р.). Вип. № 1 (59). URL: https://drive.google.com/file/d/11GY_IX16sv5C7jwYYwUPLAOh1KdOb6E7/view (дата звернення: 03.05.2026)
5. Elmi C. Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education / Elmi C. Text : electronic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2020. № 10 (3). P. 848–858.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕННОСТІ СТОСУНКАМИ У ПОДРУЖНІХ ПАРАХ

*Вікторія ЧУБЕРКІС, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Практична психологія» Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна*

Подружні взаємини посідають важливе місце серед форм міжособистісної взаємодії, адже саме вони значною мірою впливають на психологічний стан людини, стійкість сім'ї та загальний рівень соціальної злагоди.

Упродовж останніх десятиліть суспільство зазнає суттєвих соціокультурних змін: трансформуються цінності, уявлення про сімейні ролі, зростають вимоги й очікування партнерів одне від одного. До цього додаються економічна нестабільність, постійна напруга та прискорений ритм життя, що нерідко ускладнює підтримання якісних і тривалих подружніх стосунків.

Водночас у сучасній сім'ї все більшого значення набувають не стосунки, засновані на формальних родинних обов'язках, а саме партнерські взаємини між подружжям, що виникають на основі усвідомленого й вільного вибору. Саме вони стають центральною ланкою сімейної системи. У зв'язку з цим, в умовах соціальних трансформацій, зростання рівня стресу та переосмислення традиційних сімейних ролей, особливої актуальності набуває вивчення чинників, які сприяють збереженню стабільності та гармонії у шлюбі.

Задоволеність шлюбом розглядається як один із провідних показників якості подружніх взаємин. Вона є узагальненою характеристикою емоційної близькості, спільних цінностей і особливостей поведінкової взаємодії партнерів. Наукові дослідження у галузі сімейної психології свідчать про те, що рівень шлюбної задоволеності формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних, міжособистісних та соціально-психологічних чинників [2].

Одним із ключових чинників, що зумовлюють якість взаємодії партнерів, є емоційна підтримка. Вона забезпечує відчуття безпеки, близькості та прийняття, що узгоджується з положеннями теорії прив'язаності Дж. Боулбі [1]. Партнери з безпечним типом прив'язаності демонструють вищий ступінь довіри, кращу емоційну регуляцію й більшу задоволеність стосунками.

Особистісна зрілість, розвиток саморегуляції, відповідальності та здатності до рефлексії є одним з основних чинників подружнього щастя. Моделі позитивної психології, представлені А. Карром, підтверджують, що партнерська взаємодія будується ефективніше за умови високого рівня особистісної автономії та психологічної зрілості [3].

Наукові праці Ф. Фінчам і С. Біч указують на те, що ефективна комунікація є ключовим чинником подружнього благополуччя. Конструктивне вирішення конфліктів, здатність чути партнера та уникати деструктивних моделей стосунків напряму пов'язані з рівнем задоволеності шлюбом [5]. Натомість агресивні або пасивні манери спілкування зменшують довіру та емоційну стабільність.

Психологічна сумісність подружжя проявляється насамперед у тому, наскільки узгоджуються між собою темпераменти партнерів, їхній життєвий ритм і звичні способи емоційного реагування. Саме ця узгодженість значною мірою визначає, чи буде взаємодія в парі комфортно та врівноваженою. У межах моделі, запропонованої Д. Олсоном, підкреслюється, що для збереження стабільних подружніх стосунків принципове значення має дотримання оптимального співвідношення між рівнем згуртованості сім'ї та її здатністю адаптуватися до змін [8].

Дж. Готтман наголошує на тому, що інтимно-сексуальна сфера є потужним емоційним регулятором стосунків і безпосередньо впливає на ступінь близькості та задоволення шлюбом [6]. Гармонійна сексуальна взаємодія зміцнює відчуття єдності та знижує конфліктність.

Когнітивні установки та очікування, із якими партнери вступають у шлюб, істотно позначаються на процесі їхньої адаптації до спільного життя. Завищені або ідеалізовані уявлення про подружні ролі чи поведінку іншого нерідко стають джерелом розчарування та внутрішньої напруги, тоді як більш реалістичне сприйняття сприяє конструктивному подоланню складних життєвих ситуацій [7]. Водночас уміння змінювати власні підходи та гнучко реагувати на нові обставини виступає однією з ключових передумов довготривалої стабільності подружніх стосунків.

Соціальне оточення може виступати як ресурсом, так і чинником напруги, залежно від характеру взаємодії. Позитивна підтримка родини та друзів підсилює подружню згуртованість, тоді як надмірне втручання може спричиняти конфлікти [2].

Отже, задоволеність шлюбом не може розглядатися як одновимірне явище, оскільки вона є складним психологічним утворенням, що формується в результаті взаємодії емоційних, когнітивних, поведінкових і соціально-психологічних чинників. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють емоційна підтримка між партнерами, особливості їхньої прив'язаності, характер комунікації, спільність ціннісних орієнтацій, рівень особистісної зрілості, а також якість інтимної взаємодії. Усвідомлення та врахування цих аспектів має суттєве значення для створення й упровадження ефективних програм сімейного консультування, спрямованих на зміцнення та гармонізацію подружніх стосунків у практиці психологічної допомоги.

Література

1. Боулбі Дж. Прив'язаність. Природа та значення. Київ: КМК, 2020.
2. Гапон Н. М. Психологія сімейних стосунків. Київ: Центр навчальної літератури, 2022.
3. Карр А. Позитивна психологія. Основи і застосування. Київ: Видавництво Університету Святої Софії, 2021.
4. Сатір В. Як будувати себе і свою родину. Київ: Сварог, 2019.
5. Fincham F., Beach S. Communication and conflict in relationships. *Annual Review of Psychology*, 2010.
6. Gottman J. The Seven Principles for Making Marriage Work. New York: Harmony Books, 2015.
7. Karney B. R., Bradbury T. N. The longitudinal course of marital quality. *Psychological Bulletin*, 1995.
8. Olson D. H., Larson P., Wilson S. FACES IV: The new version of the circumplex model. *Journal of Marital and Family Therapy*, 2011.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ EPARM-2026)

**Катерина ЮР'ЄВА, професор
кафедри музичного мистецтва
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди, Україна**

Ці тези презентують не стільки звіт про участь у EPARM-2026, скільки спробу аналітичного узагальнення тих тенденцій, які ця подія виявляє у сучасній європейській вищій музичній освіті.

EPARM – European Platform for Artistic Research in Music – є однією з важливих європейських платформ, де обговорюються проблеми мистецького дослідження в музиці. Для українського музично-педагогічного й музикознавчого контексту ця подія є показовою не лише через окремі теми виступів, а насамперед через іншу логіку постановки дослідницьких питань. Ідеться про таку модель, у якій мистецька практика розглядається не тільки як об'єкт аналізу, а і як спосіб продукування знання.

Важливо зробити одне методологічне застереження. Наші висновки ґрунтуються на поєднанні двох джерел: з одного боку, на аналізі анотацій виступів, тобто заявлених дослідницьких намірів; з іншого – на власних враженнях від живих презентацій. Ці два рівні не завжди повністю збігаються. Анотація нерідко формулює ширший концептуальний горизонт, ніж той, який вдається розкрити в короткому виступі або перформативній демонстрації. Проте саме анотації дозволяють побачити загальну конфігурацію дослідницького поля.

Перший помітний напрям EPARM-2026 – це ко-творення, співдія, розподілені авторськість і агентність. У багатьох проєктах питання полягало вже не лише в тому, хто є автором музичного твору або виконавської інтерпретації, а в тому, як розподіляється агентність між композитором, виконавцем, аудиторією, спільнотою, інструментом, технологією, простором або середовищем. Колаборація тут постає не просто як організаційна форма мистецької роботи, а як переосмислення самого суб'єкта художнього процесу.

Другий напрям – тіло, жест, рух, у-тілене слухання або слухання тіла і тілом, взаємодія музики з хореографією та тілесністю. Тіло виконавця у цих дослідженнях уже не є лише технічним засобом реалізації музичного задуму. Воно розглядається як джерело знання, як носій досвіду, як простір пам'яті, реакції, напруги, вразливості й смислотворення. Саме тому в низці проєктів інструментальне виконавство поєднувалося з хореографією, відстеженням і фіксацією руху, тілесною імпровізацією або хореомузичним виконанням.

Третій напрям пов'язаний із технологічною медіацією, штучним інтелектом, сенсорами, алгоритмами, акустичним відгуком, аватарами, роботизованими або машинними агентами. Важливо, що технологія в цих проєктах не зводилася до функції нового інструмента. Вона часто поставала як партнер, опір, чорна скринька, джерело непередбачуваності, тобто як інший тип учасника художнього процесу. У цьому сенсі питання технології перетворюється на питання агентності: хто діє, хто приймає рішення, хто або що впливає на результат?

Четвертий напрям – екологічна, *more-than-human* (поза- та понадлюдська) та міжвидова проблематика. На EPARM-2026 вона була доволі помітною і концептуально різномірною. Ішлося не лише про екологічні теми як предмет художнього висловлювання, а про значно глибшу зміну онтології мистецького процесу. Агентами або співучасниками художньої ситуації могли ставати природне середовище, архітектурний простір, акустична поверхня, інструмент, тварини, комахи, льодовик, вода, простір резонансу. У цьому сенсі, навіть якщо поняття постгуманізму чи постантропоцентризму не завжди декларувалися безпосередньо, їхня логіка досить виразно простежувалася.

П'ятий напрям – спадщина, пам'ять, традиція, архів і транскультурність. Але традиція тут не постає як стабільна цінність, яку потрібно лише зберегти й передати. Навпаки, вона проблематизується, реконструюється, переозвучується, іноді навмисно «неправильно» пригадується, входить у контакт із сучасними технологіями, тілесними практиками, мовними втратами, архівними лакунами й новими формами художньої

взаємодії. Для нас це особливо важливо, адже така перспектива дозволяє осмислювати спадщину не як музейний об'єкт, а як динамічну, конфліктну, творчу й освітньо продуктивну матерію.

Окремо слід назвати критичну соціальну проблематику: гендер, інклюзія, турбота, солідарність, вразливість, громадські практики. Вона на EPARM не виглядала як додатковий «соціальний блок» поруч із мистецтвом. Навпаки, соціальна й етична проблематика часто була включена в саму структуру художнього дослідження. Питання звучало не лише так: що створюється? А й так: хто бере участь? чиї голоси представлені? хто залишається невидимим? де межа між співпрацею і використанням іншого? як не перетворити людину, спільноту, традицію або середовище на ресурс для художнього проєкту?

Якщо узагальнити ці напрями, можна сказати, що EPARM-2026 демонструє не просто зміну тематики сучасних мистецьких досліджень, а зміну дослідницької оптики. У центрі опиняється вже не автономний музичний твір як завершений об'єкт, а процеси взаємодії, співприсутності, резонансу, розподіленої агентності, тілесного досвіду, технологічної медіації, етичної відповідальності й середовищної чутливості.

Звідси впливає й методологічний вимір. Провідною тенденцією EPARM-2026 є розуміння практики як дослідження і водночас як результату дослідження. Перформанс, імпровізація, майстер-клас, репетиційна лабораторія, інсталяція, звукова прогулянка а не ілюструють готову теорію, а самі стають способом продукування знання. Це істотно відрізняється від класичної моделі, в якій музичний твір є об'єктом аналізу, а дослідник – зовнішнім інтерпретатором.

Друга методологічна тенденція – лабораторність, ітеративність і процесуальність. У багатьох проєктах дослідницький центр переноситься з остаточного результату на процес його виникнення: тестування, повторення, помилку, коригування, взаємне налаштування, переговори між учасниками, документування фрагментів, цикли зворотнього зв'язку. Власне художня ситуація стає дослідницькою лабораторією.

Третя тенденція – перевага якісних, рефлексивних і змішаних методів. Ідеться про інтерв'ю, автоетнографічні спостереження, польові нотатки, аналіз реакцій аудиторії, документацію процесу, сеанси прослуховування, відео- й аудіофіксацію, аналіз, заснований на практиці. Водночас технологічно-емпіричні методи також присутні: захоплення руху, обчислювальний аналіз, машинне навчання. Тобто це не відмова від емпірії, а включення емпіричних даних у ширший мистецько-рефлексивний цикл.

Четверта тенденція – етична рефлексія як частина методу. У представлених проєктах дослідники дедалі частіше ставлять питання не лише про художній результат, а й про умови його виникнення: згоду, участь, репрезентацію, вразливість, відповідальність, межі співпраці, небезпеку привласнення чужого досвіду. Це особливо важливо для сучасної вищої музичної освіти, оскільки воно розширює саме поняття професійної компетентності музиканта.

У цьому контексті показовим є й зміщення від музики як автономного твору до звуку як ширшої онтологічної категорії. Я б не сказала, що музика «зникає» і її замінює звук. Радше музика дедалі частіше переосмислюється через звук як матерію, середовище, агент, спосіб знання і форму взаємодії. Звук постає не тільки як акустичний результат, а як спосіб організації відносин між тілом, простором, технологією, слуханням і спільнотою.

Саме тут, на нашу думку, виникає можливість перейти до проблематики соціально-емоційного навчання. Якщо виходити з матеріалів EPARM-2026, то соціально-емоційний вимір у сучасній вищій музичній освіті не повинен розумітися як зовнішній додаток до професійної підготовки. Він впливає із самої логіки сучасного мистецького дослідження.

Адже якщо музичне дослідження сьогодні дедалі більше зосереджується на співдії, слуханні, взаємозалежності, тілесності, вразливості, турботі, відповідальності, етичній рефлексії та здатності діяти в умовах невизначеності, то всі ці якості є водночас і ключовими для соціально-емоційного навчання. У такій перспективі SEL – це не просто система soft skills. Це спосіб формування суб'єкта, здатного до відповідальної художньої, освітньої й соціальної взаємодії.

Тому досвід EPARM-2026 дозволяє поставити питання ширше: чи може вища музична освіта сьогодні обмежуватися підготовкою професійного виконавця в традиційному розумінні? Очевидно, ні. По-перше, сама сучасна музична професійність уже не зводиться до виконавської майстерності. Вона передбачає дослідницьку рефлексію, здатність до міждисциплінарної взаємодії, технологічну й етичну чутливість, уміння працювати з процесом, контекстом, середовищем і спільнотою.

По-друге, значна частина студентів закладів вищої музичної освіти в майбутньому працюватиме не лише на сцені. Вони викладатимуть у мистецьких школах, коледжах, закладах загальної середньої освіти, консерваторіях, академіях, педагогічних і багатoproфільних університетах. Тобто вони формуватимуть освітнє середовище для інших. І саме тому соціально-емоційна компетентність для них є не другорядною, а професійно необхідною.

Майбутній музикант-педагог має бути здатним не тільки передати техніку, стильові знання або навички інтерпретації. Він має вміти організовувати простір слухання, довіри, взаємної уваги, ансамблевої взаємодії, рефлексії й відповідальності. Він має працювати з тривогою публічного виступу, із досвідом невдачі, з емоційною напругою, із різними рівнями підготовки, із культурною відмінністю, із вразливістю учня або студента. У цьому сенсі соціально-емоційне навчання стає не «додатковою педагогічною темою», а одним із вимірів сучасної музичної професійності.

Для українського контексту ця проблема має особливе значення. Українська музикознавча й музично-педагогічна традиція довгий час розвивалася в іншій системі академічної легітимації: з опорою на текст, стильовий аналіз, авторитет нотного матеріалу, композиторцентричну модель, ієрархію «автор – твір – виконавець – інтерпретація». Європейське мистецьке дослідження, представлене на EPARM, пропонує інший епістемологічний режим: практика як дослідження, процесуальність, тілесне знання, колаборація, експеримент, невизначеність і художня вразливість як методологічно значущі чинники.

Це не означає, що українська музична освіта має механічно наслідувати європейські моделі. Радше йдеться про необхідність знайти власну сучасну дослідницьку мову. Український досвід війни, втрати, переміщення, культурної загроженості, деколонізації, боротьби за спадщину, мовної й історичної пам'яті містить величезний потенціал для мистецьких досліджень. Але цей потенціал потребує методологій, здатних працювати не лише з текстом і твором, а й з досвідом, тілом, голосом, місцем, пам'яттю, травмою, спільнотою і відповідальністю.

Отже, EPARM-2026 важливий для теми соціально-емоційного навчання не тому, що безпосередньо був присвячений SEL. Його значення полягає в іншому: він

показує, що сучасна європейська вища музична освіта дедалі більше орієнтується на такі форми мистецького знання, у яких слухання, співдія, рефлексія, етична чутливість, відповідальність і здатність до взаємодії стають не периферійними, а структурними характеристиками професійної підготовки.

У цьому сенсі соціально-емоційне навчання можна розглядати як одну з відповідей на методологічні й професійні виклики сучасної музичної освіти. Воно не замінює спеціальну музичну підготовку, не спрощує її і не переводить у площину загальної виховної риторики. Навпаки, воно дозволяє глибше зрозуміти, яким має бути музикант, викладач і дослідник у ситуації, коли музика вже мислиться не лише як твір, а як взаємодія; не лише як текст, а як процес; не лише як індивідуальне досягнення, а як форма відповідальної співприсутності у складному світі.

Література

1. *Abstracts.* (2026). AEC. <https://aec-music.eu/event/european-platform-for-artistic-research-in-music-eparm-2026/abstracts/>
2. Francescon, G., & Laborda, B. (2026). *EPARM. Alone together. Exploring dimensions of interdependence and cooperation: Report.* AEC.

Напрямок 2

Досвід інтеграції соціально-емоційного навчання в освітні програми закладів освіти України

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Тетяна АФАНАСЬЄВА, завідувачка кафедри
менеджменту, психології та інклюзивної освіти,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради, Україна*

Сучасні соціально-політичні, економічні та воєнні виклики, із якими стикається Україна, суттєво ускладнюють забезпечення психосоціального благополуччя учасників освітнього процесу. Повномасштабна війна, тривалий стрес, втрати та невизначеність негативно впливають на емоційний стан дітей, педагогів і батьків. У цих умовах соціально-емоційне навчання (СЕН) набуває статусу одного з ключових чинників підтримки психологічної стійкості, емоційного здоров'я та благополуччя всіх суб'єктів освіти.

Соціально-емоційне навчання визначається як процес, завдяки якому діти й дорослі набувають і ефективно застосовують знання, уміння та ставлення, необхідні для розуміння й управління власними емоціями, установлення позитивних відносин, відповідального прийняття рішень і досягнення важливих життєвих цілей. Міжнародна організація CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) пропонує п'ятикомпонентний фреймворк СЕН, який містить такі ключові компетенції: самосвідомість (self-awareness), саморегуляцію (self-management), соціальну свідомість (social awareness), навички взаємин (relationship skills) та відповідальне прийняття рішень (responsible decision-making) [1; 2].

Самосвідомість передбачає розуміння власних емоцій, сильних і слабких сторін, цінностей та впливу емоцій на поведінку. Саморегуляція охоплює управління емоціями, стресом, самодисципліну та мотивацію до досягнення цілей. Соціальна свідомість розвиває емпатію, розуміння перспектив інших людей і повагу до культурних відмінностей. Навички взаємин охоплюють ефективну комунікацію, конструктивне вирішення конфліктів і побудову підтримуючих стосунків. Відповідальне прийняття рішень пов'язане з етичним вибором, аналізом наслідків і врахуванням благополуччя інших [1; 2].

Психосоціальне благополуччя учасників освітнього процесу охоплює емоційну стабільність, відчуття безпеки, соціальну залученість, адекватну самооцінку, резилієнтність (психологічну стійкість) і здатність до адаптації в умовах невизначеності. Тривалий хронічний стрес, спричинений війною, призводить до підвищення рівня кортизолу, що негативно впливає на розвиток мозку дитини, знижує когнітивні функції, погіршує увагу, пам'ять і здатність до навчання. У педагогів хронічний стрес часто проявляється у вигляді емоційного вигорання, що знижує якість освітнього процесу та здатність створювати підтримуюче середовище [3].

Ефективність СЕН як чинника психосоціального благополуччя підтверджується численними міжнародними дослідженнями. Учні, які беруть участь у програмах СЕН, демонструють покращення соціально-емоційних навичок, зменшення проблем поведінки та зростання академічної успішності в середньому на 11 пунктів [4]. Дослідження Сіргіано та ін. (2023) та На С. та ін. (2025), яке охопило 40 емпіричних досліджень і понад 33 700 учнів, установило, що універсальні програми СЕН сприяють підвищенню академічних досягнень у читанні (на 6,3 пункти) та математиці (на 3,8 пункти). Ефект є стабільним незалежно від віку учнів [5; 6].

В українському контексті особливо цінними є результати міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) ОЕСР 2022–2024 років. Яке виявило, що вищий рівень розвитку соціально-емоційних навичок пов'язаний із кращими академічними результатами та загальним психосоціальним благополуччям учнів. Водночас у 15-річних українських школярів деякі компетенції (зокрема, емоційна стабільність і креативність) виявилися менш розвиненими порівняно з 10-річними. Причиною цього є війна, яка вплинула на соціально-емоційні навички: молодші діти краще адаптуються до змін, тоді як підлітки частіше демонструють зниження резиліентності [7].

Інтеграція СЕН в освітній процес закладів освіти сприяє зниженню проявів булінгу, підвищенню мотивації до навчання, формуванню просоціальної поведінки та створенню безпечного освітнього середовища. Особливо актуальним є поєднання СЕН з елементами психосоціальної підтримки (ПСП) та арт-практиками, що допомагає знизити емоційну напругу. У воєнних умовах СЕН стає не лише превентивним, а й відновлювальним інструментом, який зменшує рівень тривожності, агресії та емоційного вигорання як у дітей, так і в педагогів [8].

Практична реалізація СЕН передбачає кілька взаємопов'язаних стратегій. По-перше, системну інтеграцію елементів СЕН у предметні уроки через інтерактивні методи: рольові ігри, рефлексію, дискусії, бесіди та роботу в групах. По-друге, обов'язкову підготовку педагогів до фасилітації соціально-емоційного розвитку – через тренінги, супервізію та розвиток власної емоційної компетентності. По-третє, активне залучення батьків і громади до спільної роботи над формуванням корпоративної культури закладу освіти. По-четверте, використання цифрових інструментів і програм («Зерна», «Ти як?», mindfulness-практики та інших), адаптованих до українського контексту.

Успішність упровадження СЕН залежить від створення шкільної культури, орієнтованої на благополуччя, наявності якісних навчальних матеріалів, постійного моніторингу результатів. Важливим є також розвиток емоційної компетентності самих педагогів, оскільки їхній психоемоційний стан безпосередньо впливає на якість освітнього середовища та благополуччя учнів. Педагоги, які володіють інструментами СЕН, краще створюють атмосферу довіри, емпатії та психологічної безпеки [8].

Отже, соціально-емоційне навчання є дієвим інструментом, який сприяє психосоціальному благополуччю учасників освітнього процесу. Воно не лише допомагає долати наслідки стресу й травми в умовах війни, але й сприяє формуванню гармонійної, емоційно зрілої особистості, здатної до конструктивної взаємодії в суспільстві. Подальші наукові дослідження та практична робота повинні бути спрямовані на оцінку довгострокової ефективності СЕН, а також інтеграцію результатів у управлінські рішення на рівні шкіл і громад.

Література

1. Weissberg R. P., Durlak J. A., Domitrovich C. E., Gullotta T. P. Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* / ред. J. A. Durlak та ін. New York : Guilford Press, 2015. С. 3–19.
2. CASEL. CASEL's SEL framework : What are the core competence areas and where are they promoted? 2020. URL: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> (дата звернення: 08.04.2026).
3. Розлуцька Г. Соціально-емоційне навчання як дидактичний інструмент адаптації національної освіти до воєнних викликів. *Обрії*. 2025. № 1 (60). С. 61–68.
4. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82, No. 1. P. 405–432.
5. Cipriano C., Strambler M. J., Naples L. H. та ін. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*. 2023. Vol. 94, No. 5. P. 1181–1204.
6. Ha C., McCarthy M. F., Strambler M. J., Cipriano C. Disentangling the effects of social and emotional learning programs on student academic achievement across grades 1–12: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2025. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543251367769>.
7. Розвиток соціально-емоційних навичок у школах: в основі – результати ДоСЕН. *Державна служба якості освіти України*. 2026. URL: <https://sqe.gov.ua/rozvytok-soczialno-emocijnyh-navychok-u-shkolah-v-osnovi-rezultaty-dosen/> (дата звернення: 24.04.2026).
8. Матвієнко О. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 7 Том. 2. С. 75–84.

ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Андрій БЕЗЗУБ, здобувач третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна*

Сучасні трансформації системи вищої освіти України, упровадження компетентнісного підходу та потреба в підготовці конкурентоспроможних фахівців актуалізують проблему формування м'яких навичок у здобувачів вищої освіти [1]. Особливого значення ця проблема набуває у сфері фізичної культури і спорту, де професійна діяльність майбутнього фахівця пов'язана з постійною міжособистісною взаємодією, емоційною напруженістю, необхідністю прийняття швидких рішень, дотриманням етичних норм та створенням позитивного психологічного клімату в колективі. У таких умовах розвиток емоційно-етичної компетентності є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

У сучасних наукових дослідженнях [2; 3; 4] м'які навички (soft skills) розглядаються як комплекс соціально-комунікативних, емоційних та поведінкових умінь, що забезпечують ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та успішну професійну діяльність. До найбільш значущих м'яких навичок майбутніх

фахівців фізичної культури і спорту належать комунікабельність, емоційний інтелект, уміння працювати в команді, лідерські якості, стресостійкість, емпатія, критичне мислення, конфліктологічна культура та здатність до саморефлексії [2].

Саме формування зазначених навичок безпосередньо впливає на розвиток емоційно-етичної компетентності, яку доцільно трактувати як інтегративну характеристику особистості, що виявляється у здатності усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, регулювати емоційні стани, дотримуватися морально-етичних норм професійної діяльності, будувати гуманні взаємини та приймати відповідальні рішення у професійних ситуаціях [5].

Професійна діяльність фахівців фізичної культури і спорту передбачає виконання ролей педагога, наставника, тренера, організатора командної взаємодії та лідера спортивного колективу. Саме тому недостатній рівень розвитку м'яких навичок може негативно позначатися на ефективності професійної комунікації, здатності до емоційної саморегуляції та дотриманні педагогічної етики. Натомість високий рівень сформованості soft skills сприяє розвитку толерантності, відповідальності, педагогічного такту, уміння запобігати конфліктам та підтримувати психологічне благополуччя учасників освітнього й тренувального процесу [3].

Ефективними засобами формування м'яких навичок у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є інтерактивні методи навчання, командні форми роботи, тренінгові технології, рольові та ділові ігри, кейс-методи, проєктна діяльність, рефлексивні вправи та використання цифрових сервісів для організації співпраці. Значний потенціал мають командні спортивні вправи, що сприяють розвитку комунікативних умінь, лідерства, взаємопідтримки та відповідальності за спільний результат. Т. Плачинда відзначає, що доцільно включати в освітній процес моделювання реальних професійних ситуацій, зокрема тренерську діяльність, роботу в спортивних секціях, командах тощо. Аналіз конкретних ситуацій з практики фахівців фізичної культури та спорту допоможе розвитку критичного мислення та навичок прийняття рішень [4].

Слід відзначити, що під час організації майстер-класів необхідно залучати досвідчених тренерів, відомих спортсменів, спортивних менеджерів та інших фахівців галузі, які можуть поділитися практичним досвідом щодо ефективної командної взаємодії, управління колективом, розвитку емоційного інтелекту та інших професійно важливих компетентностей. Важливим напрямом є також проведення майстер-класів із психології спорту, спрямованих на висвітлення методів подолання передзмагального стресу, а також особливостей роботи зі спортсменами різного рівня підготовленості.

Також ефективним засобом професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є використання ділових та рольових ігор, що передбачають моделювання реальних ситуацій тренувального процесу. У межах таких занять здобувачі вищої освіти можуть виконувати ролі тренера, спортсмена або спортивного менеджера, що сприяє формуванню навичок конструктивного розв'язання конфліктів, надання професійних рекомендацій, мотивації членів команди та прийняття ефективних управлінських рішень. Доцільним є також проведення симуляцій переговорів, під час яких студенти розробляють програми підготовки до змагань і презентують їх перед умовною експертною комісією, до складу якої можуть входити викладачі та запрошені фахівці [5].

Отже, формування м'яких навичок є важливою передумовою розвитку емоційно-етичної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту,

оскільки забезпечує їхню готовність до ефективної професійної взаємодії, емоційної саморегуляції, дотримання етичних норм та прийняття виважених рішень у професійній діяльності. Використання інтерактивних методів навчання, тренінгових технологій, рольових і ділових ігор, проєктної діяльності, командних спортивних вправ, майстер-класів за участю практиків та моделювання професійних ситуацій створює сприятливі умови для розвитку комунікативних, лідерських, рефлексивних і соціально-емоційних умінь здобувачів вищої освіти. Комплексне впровадження зазначених педагогічних засобів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, формуванню їхньої емоційно-етичної компетентності та готовності до успішної професійної діяльності в сучасному освітньому й спортивному середовищі.

Література

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Київ : МОН України від 23.02.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення 20.05.2026 р.)
2. Голопич І. М. Формування soft skills у здобувачів вищої освіти: методологія, проблеми, перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 89. С. 122–126. <https://doi.org/10.32782/ip/89.23>
3. Дзевицька Л. С., Цапко А. М., Солтис Н. В. Забезпечення розвитку soft skills у студентів вищих навчальних закладів: інноваційні стратегії та ролі освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, психологія, медицина*. 2023; 14(32): 149–160. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(31\)-149-160](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(31)-149-160)
4. Плачинда Т. Формування soft skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту як умова якісної професійної підготовки. *Освітологічний дискурс*. 2025. С. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.9>
5. Хомік О. М., Аллахвердієва Н. Я., Сахарук, І. С., Борисюк О. С., Волянчук, С. М. Розвиток комунікативної компетентності та навичок командної роботи («soft skills») у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Академічні візії*. Вип. 49. 2025. С. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18083688>

УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

**Артем БОНДАРЕНКО, доктор філософії PhD,
штаб-сержант 3 категорії відділення організації
навчального процесу військової частини А5179, Україна**

Стрімкий розвиток цифрових технологій, глобалізація інформаційного простору та зростання ролі медіа у житті суспільства суттєво впливають на оновлення сучасної освіти. В умовах повномасштабної війни проти України інформаційний простір став одним із ключових інструментів гібридного впливу. За таких змін зростає актуальність підготовки особистості, здатної критично оцінювати інформацію, протидіяти маніпуляціям і зберігати психологічну стійкість.

У цьому контексті особливого значення набуває процес формування медіаінформаційної грамотності (МІГ) здобувачів освіти з акцентом на розвиток соціально-емоційних навичок (СЕН), які сприяють усвідомленому сприйняттю

інформації, емоційній саморегуляції та відповідальній взаємодії в цифровому середовищі.

Незважаючи на значну кількість досліджень щодо розвитку медіаосвіти, МІГ та соціально-емоційного навчання, питання їхньої інтеграції в цілісний освітній процес залишається недостатньо розробленим. Саме тому пошук ефективних механізмів поєднання СЕН і МІГ є актуальним напрямом сучасної педагогічної науки.

Спираючись на результати наукових досліджень, практику впровадження сучасних форм і методів медіаосвіти, ми проаналізували педагогічний потенціал соціально-емоційного навчання як складової формування медіаінформаційної грамотності здобувачів освіти та визначили педагогічні умови їхньої інтеграції [2; 7; 8; 9].

Медіаінформаційна грамотність сьогодні розглядається як одна з ключових компетентностей XXI століття, що забезпечує здатність людини здійснювати пошук, критичний аналіз, оцінювання, інтерпретацію та створення інформаційного контенту. МІГ дає можливість безпечно використовувати цифрові ресурси та ефективно комунікувати в інформаційному середовищі. Водночас сучасні інформаційні виклики доводять, що когнітивних умінь недостатньо для ефективної протидії маніпулятивним технологіям. Значна частина інформаційних атак спрямована насамперед на емоційну сферу людини, використовуючи страх, невизначеність, тривогу, агресію чи співчуття як інструменти впливу.

Саме тому процес формування медіаінформаційної грамотності потребує інтеграції із соціально-емоційним навчанням, яке спрямоване на розвиток емоційного інтелекту, самосвідомості, саморегуляції, емпатії, відповідального прийняття рішень і конструктивної соціальної взаємодії.

Соціально-емоційне навчання – це наскрізний педагогічний підхід, що забезпечує гармонійний розвиток особистості через поєднання когнітивної, емоційної та соціальної сфер. У сучасних міжнародних дослідженнях СЕН визначається як один із найефективніших механізмів розвитку життєвих компетентностей, психологічної стійкості та академічної успішності здобувачів освіти.

О. Матвієнко зазначає, що інтеграція соціально-емоційного навчання у навчальний процес передбачає використання методик і технологій, які сприяють розвитку в дітей і підлітків навичок міжособистісної взаємодії, емоційної стійкості та адаптивності [3].

В українській освіті актуальність СЕН значно посилилася після впровадження Концепції Нової української школи, яка визначає формування емоційного благополуччя, партнерської взаємодії, відповідальності та критичного мислення одним із пріоритетів освітнього процесу [6; 10].

На нашу думку, інтеграція соціально-емоційного навчання в процес формування медіаінформаційної грамотності має здійснюватися як цілісна педагогічна система, у якій розвиток критичного мислення поєднується з розвитком емоційної компетентності. Інтеграція СЕН і МІГ сприяє взаємозв'язку соціально-емоційних компетентностей та медіаінформаційної грамотності як узаємодоповнювальних складових єдиної системи підготовки здобувачів освіти до безпечної діяльності в сучасному інформаційному середовищі.

Результати аналізу наукових досліджень створюють підґрунтя для розуміння інтеграції СЕН і МІГ як процесу розвитку трьох взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- *когнітивного*, що забезпечує критичний аналіз інформації, фактчекінг, оцінювання достовірності джерел, виявлення маніпулятивних технологій та розвиток інформаційного мислення;
- *соціально-емоційного*, який спрямований на розвиток емоційної грамотності, саморегуляції, емпатії, стресостійкості, усвідомлення власних емоційних реакцій під час сприйняття інформації;
- *ціннісно-поведінкового*, що формує інформаційну відповідальність, цифрову етику, академічну доброчесність, громадянську активність та готовність до безпечної поведінки у цифровому середовищі [2; 5].

Отже, така інтегрована модель, на нашу думку, сприяє забезпеченню комплексного розвитку особистості. Практика показує, що емоційний стан людини значною мірою впливає на її здатність критично оцінювати інформацію. Перебуваючи у стані тривоги або страху, людина частіше поширює неперевірені повідомлення, стає більш вразливою до маніпуляцій та інформаційно-психологічних операцій. Тому розвиток навичок емоційної саморегуляції є важливою передумовою медіастійкості.

Інтеграція СЕН у процес формування МІГ здобувачів освіти потребує організації відповідного навчання, науково-методичного супроводу, готовності вчителів до опанування та використання навчальних матеріалів [1; 4].

На наше переконання, доцільно інтегрувати різноманітні вправи соціально-емоційного навчання у процес формування медіаграмотності. Аналіз емоційного впливу медіатекстів, визначення маніпулятивних прийомів у соціальних мережах, рефлексивні вправи після перегляду інформаційних повідомлень, дискусії щодо етичних аспектів цифрової комунікації, групові проєкти з перевірки фактів та створення відповідального медіаконтенту.

На основі аналізу наукових досліджень, практики розвитку медіаосвіти визначено *педагогічні умови* інтеграції СЕН у процес формування медіаінформаційної грамотності: створення психологічно безпечного освітнього середовища; системне впровадження технологій соціально-емоційного навчання в процесі формування МІГ; використання інтерактивних методів навчання, кейсів, рольових ігор, медіакейсів та дискусій; розвиток рефлексивної медіакультури здобувачів освіти; підготовка педагогів до використання методик СЕН в процесі формування МІГ; інтеграція медіаосвіти, громадянської освіти та соціально-емоційного навчання.

Запропонований підхід дозволяє перейти від формування окремих навичок до розвитку *медіастійкої особистості*, яка здатна критично аналізувати інформацію, контролювати власні емоції, відповідально взаємодіяти в цифровому середовищі та приймати обґрунтовані рішення. Практична цінність запропонованого підходу полягає у можливості його використання під час реалізації програм медіаосвіти, курсів громадянської освіти, підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також під час розроблення інтегрованих занять із формування медіаінформаційної грамотності. Виокремлені педагогічні умови можуть бути покладені в основу створення навчально-методичних матеріалів, тренінгових програм та цифрових освітніх ресурсів.

Отже, сучасні умови розвитку суспільства вимагають переосмислення підходів до формування медіаінформаційної грамотності. Ефективна протидія інформаційним загрозам потребує підсилити розвиток соціально-емоційних компетентностей, які забезпечують емоційну стійкість, критичне мислення, відповідальність і готовність до безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Інтеграція соціально-емоційного навчання та медіаінформаційної грамотності має розумітися як цілісна педагогічна система, що поєднує когнітивний, соціально-емоційний та ціннісно-поведінковий компоненти. Запропонований підхід сприяє формуванню медіастійкої особистості, здатної не лише критично оцінювати інформацію, а й усвідомлено регулювати власні емоції, ефективно взаємодіяти з іншими та відповідально використовувати цифрові технології.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні організаційно-методичного супроводу процесу інтеграції та оцінювання рівня сформованості соціально-емоційних компетентностей у процесі розвитку медіаінформаційної грамотності.

Література

1. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, т. 2. С. 186–192.
2. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» : аналітичний огляд. Київ : Шкільний світ, 2021. 314 с.
3. Матвієнко О. В. Соціально-емоційне навчання як чинник створення безпечного освітнього середовища. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. № 36. С. 95–104.
4. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як складова сучасної професійної підготовки здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68. С. 112–117.
5. Гасанова Л. І., Кравченко О. О. Формування соціально-емоційних навичок учнівської молоді в умовах сучасної школи. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5. С. 178–191.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. 16 с.
7. Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD). *OECD Survey on Social and Emotional Skills*. Paris : OECD Publishing, 2021.
8. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* Paris : UNESCO, 2021.
9. Державна служба якості освіти України. Міжнародне дослідження соціально-емоційних навичок (SSES). URL: <https://sqe.gov.ua/dosen/> (дата звернення: 26.05.2026).
10. Міністерство освіти і науки України. Концепція Нової української школи. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 26.05.2026).

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НУШ

Тетяна БОНДАРЕНКО, кандидатка
педагогічних наук, доцентка, консультантка
інтеграційного та громадського центру «Світ»,
Дісцезіальна благодійна організація (Карітас)
Літомержіце, Чеська Республіка, Україна

Стрімка трансформація цифрового інформаційного середовища суттєво змінює умови соціалізації сучасної дитини. Уже в молодшому шкільному віці учні стають активними користувачами різноманітних медіа, що надає їм широкі можливості для

розвитку. Однак, в ході взаємодії з інформаційним простором діти стикаються з численними ризиками, пов'язаними з інформаційними маніпуляціями, кібербулінгом, формуванням стереотипів, агресивної поведінки та емоційної залежності від цифрового контенту.

Нова українська школа (НУШ) створює умови для безпечної взаємодії учнів із сучасним інформаційним простором. Важливими складовими формування безпечного освітнього середовища є впровадження медіаосвіти, розвиток соціально-емоційної компетентності [1; 5].

Результатом упровадження медіаосвіти є формування медіаграмотності як підґрунтя для рефлексивної і творчої медіакомпетентності та загалом медіакультури учнів [5]. Розвиток соціально-емоційних компетентностей учнів забезпечує важливі для медіакомпетентності здатності, зокрема саморегуляцію, критичне ставлення до інформації, емпатію, відповідальність та усвідомленість у цифровій взаємодії.

Аналіз результатів дослідження структури соціально-емоційної компетентності дозволив виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів, важливих для процесу формування медіаграмотності а саме: *самоусвідомлення* – здатність розуміти власні емоції, цінності та мотиви поведінки; *саморегуляція* – уміння керувати емоціями, контролювати імпульсивні реакції та долати стрес; *соціальна обізнаність* (свідомість) – здатність розуміти емоційний стан інших людей, проявляти емпатію та повагу; *навички взаємодії* – уміння ефективно спілкуватися, співпрацювати та вирішувати конфлікти; *відповідальне прийняття рішень* – здатність оцінювати наслідки власних дій і діяти відповідно до моральних норм [4; 6]. Широкі можливості для формування соціально-емоційної компетентності надає соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning, SEL).

Науковці підкреслюють, що нові виклики в освіті в умовах війни та очікувань результатів реформи НУШ актуалізували проблему впровадження в систему освіти України соціально-емоційного навчання (СЕН) [1; 2]. СЕН визначається як процес розвитку компетентностей, що допомагають особистості усвідомлювати власні емоції, будувати позитивні взаємини, відповідально приймати рішення та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем.

Досвід упровадження медіаосвіти дозволяє підтвердити наявність безпосереднього взаємозв'язку між її завданнями та ключовими компетентностями СЕН. Інтеграція СЕН у процес формування медіаграмотності учнів НУШ потребує відповідної готовності вчителів.

Професійна готовність – це результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що регулюють цей стан [3]. Результати аналізу сприйняття та готовності освітян щодо впровадження СЕН у межах реформи НУШ дають підстави стверджувати, що вчителі позитивно ставляться до СЕН і підтримують його впровадження; готові навчатися та підвищувати свою кваліфікацію; прагнуть інтегрувати СЕН у навчальні предмети й виховну роботу; готові впроваджувати СЕН на рівні всієї школи, а не лише окремих уроків; усвідомлюють потребу в методичній, організаційній та інформаційній підтримці для ефективної реалізації СЕН [1].

З огляду на сучасні наукові підходи до професійної готовності педагога, концептуальні засади СЕН, положення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні та Концепції НУШ, готовність учителя до СЕН у процесі формування медіаграмотності учнів доцільно розглядати як *інтегративне особистісно-професійне утворення*.

Узагальнення наукових розвідок дає підстави стверджувати, що готовність учителів до впровадження СЕН у процес формування медіаграмотності учнів НУШ поєднує ціннісні орієнтації, систему професійних знань і практичних умінь, необхідних для цілеспрямованої інтеграції компонентів соціально-емоційного навчання в освітній процес з метою розвитку медіаграмотності, медіакомпетентності та безпечної, відповідальної взаємодії молодших школярів із сучасним інформаційним середовищем.

Отже, готовність учителів до впровадження СЕН у процесі формування медіаграмотності учнів НУШ – це інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризується сформованістю ціннісної мотивації до розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів у процесі медіаосвіти, наявністю системи психолого-педагогічних, методичних і медіаосвітніх знань, а також здатністю ефективно проєктувати, організовувати й реалізовувати освітній процес на засадах інтеграції СЕН та медіаосвіти з метою формування критичного мислення, емоційної стійкості, відповідальної цифрової поведінки та медіакомпетентності молодших школярів.

Запропоноване визначення логічно конкретизується через три взаємопов'язані компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний компонент – система професійних мотивів, цінностей, установок і педагогічних переконань учителя щодо необхідності інтеграції СЕН у процес формування медіаграмотності учнів; когнітивний компонент – система професійних знань, необхідних для інтеграції СЕН та медіаосвіти; праксіологічний компонент – здатність учителя реалізовувати інтеграцію СЕН і медіаосвіти у практичній педагогічній діяльності. Розглянемо детальніше зміст та показники сформованості кожного компонента.

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента охоплює: усвідомлення значущості СЕН для реалізації завдань медіаосвіти; позитивне ставлення до розвитку медіаграмотності як складника ключових компетентностей учнів НУШ; готовність створювати психологічно безпечне освітнє середовище; ціннісне ставлення до розвитку емоційного інтелекту, емпатії, критичного мислення та цифрової культури школярів; прагнення до професійного саморозвитку в галузі медіаосвіти та СЕН; внутрішню мотивацію до впровадження інноваційних педагогічних технологій. Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента можуть бути: стійкий професійний інтерес до проблематики СЕН і медіаосвіти; усвідомлення професійної відповідальності за формування безпечної медіаповедінки дітей; позитивна мотивація до міждисциплінарної інтеграції; орієнтація на педагогіку партнерства.

До когнітивного компоненту доцільно включити знання про: концептуальні засади СЕН; п'ять базових компетентностей СЕН; психологічні особливості соціально-емоційного розвитку молодших школярів; теоретичні засади медіаосвіти та медіаграмотності; види сучасних медіа та специфіку їхнього впливу на розвиток дитини; інформаційні ризики цифрового середовища; технології розвитку критичного мислення; методи інтеграції СЕН у навчальні предмети початкової школи; способи формування цифрової безпеки, цифрового добробуту та медіакультури. Показниками сформованості можуть бути: повнота професійних знань; розуміння взаємозв'язку між СЕН та медіаграмотністю; здатність пояснювати психологічні механізми медіавпливу; знання сучасних методик інтегрованого навчання.

До структури праксіологічного компоненту доцільно включити вміння: проєктувати інтегровані уроки з використанням технологій СЕН; добирати

медіатексти відповідно до вікових особливостей учнів; організовувати рефлексивне обговорення медіаконтенту; формувати навички критичного аналізу інформації; розвивати емоційну грамотність засобами медіа; навчати дітей безпечній поведінці в цифровому середовищі; використовувати інтерактивні, ігрові та проєктні технології; організовувати групову діяльність і співпрацю учнів; здійснювати педагогічний супровід розвитку соціально-емоційних компетентностей; оцінювати сформованість медіаграмотності та соціально-емоційних навичок школярів. Показниками сформованості можуть бути: здатність інтегрувати СЕН у зміст навчальних предметів; володіння сучасними методиками медіаосвіти; ефективне використання інтерактивних педагогічних технологій; створення безпечного емоційного клімату під час роботи з медіаконтентом; уміння організовувати розвиток критичного мислення, емпатії та відповідальної цифрової поведінки.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо забезпечення моніторингу готовності учителів до СЕН у процесі формування медіаграмотності учнів НУШ.

Література

1. Аналітичний огляд : Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Т. Дрожжина та ін. ; за заг. ред. Л. Гриневич. Київ : Шкільний світ, 2021. 312 с.
2. Гринько В., Євтухова Т., Філіпова А. Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2(17). 202231–41. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259991>.
3. Спіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. 38 (2). С. 36–43. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386>.
4. Малецька Т. Соціально-емоційна компетентність учнів як чинник безпечного та інклюзивного освітнього середовища. *Нова педагогічна думка*. 2026. № 2(126)/ URL: <https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/uk/article/view/822/798> (дата звернення: 28.05.2026).
5. Наскрізна медіаосвіта в умовах війни: збірник навчальних медіаосвітніх програм / Л. А. Найдьонова, Н. І. Череповська, О. Л. Вознесенська, Ю. С. Чаплінська, Н. Ф. Умеренкова, Н. Л. Дятел, Л. В. Григоровська, М. І. Найдьонов; за ред. Л. А. Найдьоновой; уклад. Н. Ф. Умеренкова ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2023. 264 с.
6. Рекун, Г. П., Свіденська, М. С. Механізм управління формуванням соціально-емоційних компетенцій у навчальних закладах. *Соціальна економіка*. 2019. 56. С. 207–215.

ТРАВМОЧУТЛИВИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Катерина ВОЛКОВА, завідувачка
кафедри соціальної роботи,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради , Україна**

**Євгенія ЛЕЩЕНКО, здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти 231 «Соціальна робота»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна**

В умовах повномасштабної збройної агресії проти України та спричинених нею докорінних трансформацій освітнього процесу традиційні підходи до соціально-педагогічної підтримки в закладах освіти потребують суттєвого переосмислення. Сучасні умови небезпеки, які зумовлені регулярними обстрілами, тривалим перебуванням в укриттях, вимушеною міграцією та соціальною ізоляцією через перехід на гібридний чи дистанційний формат навчання, чинять посилений негативний вплив на психоемоційне благополуччя учнівства. За таких обставин в учнівському середовищі з'являються прояви постійного стресу, спричиненого воєнним станом, що виражаються в підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, когнітивному виснаженні, раптовій агресії та різкому зниженні академічної мотивації.

У практиці соціально-педагогічної підтримки виникає гостра суперечність: стандартні виховні та корекційні методики, орієнтовані на роботу в стабільних умовах, виявляються малоефективними або взагалі в умовах війни стають додатковими чинниками психологічного напруження. Поведінкові та емоційні реакції підлітків, які раніше класифікувалися як прояви девіації чи педагогічної занедбаності, за умов тривалої загрози життю є природною реакцією нервової системи на складні життєві обставини.

Саме тому впровадження травмочутливого підходу в систему соціально-педагогічної підтримки учнівства перетворюється на важливий стратегічний напрям для системи освіти України. Цей підхід вимагає докорінної зміни професійного підходу до соціально-педагогічної підтримки: від зосередження на проблемах дитини – до розуміння її життєвого досвіду, пережитих труднощів та пошуку ресурсів для відновлення й подальшого розвитку.

Аналіз сучасних наукових публікацій, присвячених проблемі травмочутливого підходу в освіті, засвідчує зростання уваги дослідників до питань адаптації міжнародного досвіду соціально-педагогічної підтримки учнівства в умовах воєнного стану. Зокрема, наукові праці Т. Головатенко [1; 2] присвячені вивченню зарубіжного досвіду впровадження травмаінформованого підходу в освітній процес. Авторка аналізує особливості адаптації міжнародних практик до сучасних умов функціонування закладів освіти, звертає увагу на необхідність змін в організації роботи з учнівством та пропонує методичні підходи для більш результативного впровадження травмочутливих технологій у практику освіти [2].

Упровадженню травмочутливого підходу в освітню практику України сприяла поява аналітично-методичного посібника під редакцією Н. Боярського за сприяння Східноєвропейської мережі громадянської освіти (EENCE) [6, с. 44]. У зазначеній праці автори системно адаптують міжнародні стандарти психосоціальної допомоги до специфіки роботи з особами, які мають безпосередній досвід переживання травматичних подій в умовах війни.

Особливе значення для теоретичного обґрунтування теми дослідження мають сучасні зарубіжні дослідження у сфері життєстійкості особистості. Зокрема, у наукових працях М. Ungar та Л. Theron [5, с. 441], резильєнтність розглядається як результат взаємодії особистісних, соціальних та середовищних чинників. Ефективна адаптація підлітків до умов тривалого стресу неможлива без поєднання внутрішніх

ресурсів особистості із підтримкою родини, безпечного освітнього середовища та соціального оточення.

Травмочутливий підхід є важливим інструментом для надання ефективної соціально-педагогічної підтримки вразливим групам учнівства. До цієї категорії належать такі вразливі групи учнівства: внутрішньо переміщені особи (ВПО); діти, які перебувають у зонах активних бойових дій або прифронтових регіонах; діти з родин військовослужбовців та учасників бойових дій; учні, які пережили досвід окупації; підлітки, які зазнали втрати або загибелі близьких; а також діти, які вимушено перебувають за кордоном.

Актуальність упровадження травмочутливого підходу зумовлена тим, що учнівська молодь вище перелічених вразливих категорій, перебуває під впливом воєнного стресу, який негативно позначається на психоемоційному стані, поведінці та навчальній діяльності підлітків. У зв'язку з цим соціально-педагогічна підтримка має ґрунтуватися на розумінні пережитого дитиною досвіду, а не лише на оцінюванні її поведінкових проявів. Такий підхід дозволяє розглядати агресію, замкненість, апатію чи зниження мотивації до навчання не як прояви «проблемної поведінки», а як природні реакції психіки на тривалий стрес і складні життєві обставини.

Загальна мета травмочутливого підходу – це забезпечити фізичне та психологічне відновлення підлітків, зміцнити їх ресурси та надати необхідну підтримку для подолання травматичних досвідів і розвитку більш стійких механізмів саморегуляції.

Травмочутливий підхід містить використання різних методів і технік для сприяння психічному відновленню та поліпшенню самопочуття підлітків. Це може охоплювати індивідуальну психотерапію, групову терапію, а також використання творчих методів, які допомагають виразити емоції та почуття.

Теоретичною основою травмочутливого підходу є міжнародні стандарти психосоціальної підтримки в кризових ситуаціях та сучасні концепції формування життєстійкості особистості [4]. У межах дослідження реалізація цього підходу ґрунтується на чотирьох взаємопов'язаних принципах: усвідомленні впливу воєнної травми на психоемоційний стан підлітка та його родини; своєчасному розпізнаванні ознак травматизації у поведінці й емоційних реакціях учнів; впровадженні травмочутливих методів у щоденну педагогічну взаємодію; а також створенні безпечного й підтримувального освітнього середовища, спрямованого на запобігання повторній травматизації під час офлайн- та дистанційного навчання [4, с. 25].

Специфіка соціально-педагогічної підтримки на засадах травмочутливості в умовах воєнного стану структурується навколо трьох ключових напрямів взаємодії. Перший напрям орієнтований на трансформацію освітнього простору закладу освіти у безпечне, передбачуване та підтримувальне середовище. В умовах прифронтового регіону це реалізується як через організацію мікропростору в облаштованих укриттях закладів освіти (створення зон емоційного розвантаження, використання заземлюючих технік під час обстрілів), так і в межах дистанційного навчання за допомогою засобів «цифрової емпатії» та гнучкого регламенту (дозвіл не вмикати відеокамери за ознак когнітивного виснаження, адаптивний темп подачі матеріалу).

Другим важливим напрямом є соціально-педагогічна підтримка найближчого оточення підлітка, що передбачає інформування батьків та педагогів про особливості проявів воєнного стресу й психоемоційних реакцій дітей. Фахівець виступає медіатором, який допомагає оточенню дитини розуміти зміни в поведінці (раптову

агресію чи апатію) як природні захисні реакції психіки, уникаючи жорстких або травмувальних методів виховання.

Третій напрям спрямований на стимуляцію особистісної агенції та життєстійкості (резильєнтності) учнівської молоді через їхнє залучення до соціально орієнтованої та волонтерської діяльності, що сприяє переходу від пасивного переживання стресу до активної соціальної взаємодії та особистісного розвитку.

Отже, соціально-педагогічна сутність травмочутливого підходу полягає у створенні безпечного та підтримувального середовища для вразливих категорій учнівства. Такий підхід забезпечує перехід від реагування на кризові прояви до системної організації підтримки, спрямованої на відновлення внутрішніх ресурсів підлітка, зміцнення його соціальних зв'язків та успішну адаптацію в умовах тривалого воєнного стану.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що впровадження травмочутливого підходу в систему соціально-педагогічної підтримки учнівства в умовах воєнного стану є важливою умовою збереження їхнього психоемоційного благополуччя та соціальної стабільності. Орієнтація фахівця на розуміння особистого досвіду та пережитих дитиною обставин, а не лише на оцінювання її поведінкових проявів, створює важливе підґрунтя для подолання наслідків воєнного стресу. Інтеграція міжнародних принципів травмо чутливого підходу та сучасних концепцій мультисистемної резильєнтності в практику роботи закладів освіти дозволяє вийти за межі традиційного реактивного реагування на кризові прояви. Ефективність окресленого підходу досягається завдяки збалансованому розгортанню трьох векторів взаємодії: створенню безпекоцентрованого середовища (як в укриттях, так і в цифровому просторі), інформування батьків і педагогів, а також стимуляції особистісної агенції підлітків через волонтерську діяльність. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у деталізації технологічного інструментарію соціально-педагогічної підтримки конкретних вразливих категорій учнівства та розробці критеріїв оцінювання динаміки їхньої життєстійкості в довгостроковій перспективі повоєнного відновлення України.

Література

1. Головатенко Т. Ю. Освітнологічний вимір концепту «травмаінформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»*. 2023. № 8 (26). С. 65–77.
2. Головатенко Т. Ю. Реалізація принципів травмаінформованого середовища на уроках англійської мови у початкових класах: метааналіз зарубіжних практик. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39 (1). С. 80–86.
3. Lopatovska, I., Arora, K., Fernandes, F.V., Rao, A., Sivkoff-Livneh, S., & Stamm, B. (2022). Experiences of Ukrainian adolescents during the RussiaUkraine. 2022. *War. Information and Learning Sciences*, 123(11/12), 666–704. <https://doi.org/10.1108/ILS-07-2022-0093>.
4. Оцінка потреб у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки дітей, які постраждали від конфлікту / К. Корса (C. Corsa), М. П'єто (M. Prieto), Л. Смардовська (L. Smardovska) та ін. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2019. Vol. 13, Iss. 1. Art. 27. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0277-0>
5. Ungar M., Theron L. Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7, Iss. 5. P. 441– 448. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30085-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30085-4).

6. Застосування підходу, інформованого про травму, у громадянській освіті : графічний посібник / за ред. Н. Боярського ; ГО «Інкубатор демократичних ініціатив». Київ, 2024. 48 с. URL: <https://diiukraine.org/publikatsii/posibnyk-zastosuvannia-pidkhodu-informovanoho-pro-travmu-v-hromadaskij-osviti/>.

ІНТЕГРАЦІЯ СЕН У ТРАЄКТОРІЮ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

*Наталія КАПІНУС, завідувачка відділу
початкової освіти, соціалізації, ментальної
та гендерної підтримки, викладачка
кафедри педагогіки і психології
Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти, Україна*

*Олександр КОВАЛЕНКО, завідувач відділу
нормативно-правового забезпечення освітньої
діяльності та атестації педагогічних кадрів,
викладач кафедри управління та адміністрування
Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти, Україна*

Вирішення проблеми підготовки педагогічних працівників на етапі реформування загальної середньої освіти стає провідним напрямом поглиблення і розширення професійної підготовки педагога у процесі неперервної освіти. Тому вся система підвищення кваліфікації вчителя, з одного боку, повинна спрямовуватися на формування високого рівня професіоналізму фахівця, нового мислення, вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності, а з іншого – орієнтуватися і бути готовим здійснювати інноваційні підходи до організації освітнього процесу за змістом та формами.

Вимоги до педагога в Україні сформульовані у низці нормативних актів. У статті 59 Закону України «Про освіту» зазначено: «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання» [1]. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає основні компетентності вчителя [2].

Важливим аспектом розвитку професійної компетентності педагога є післядипломна освіта, значення якої постійно зростає. Як доводять наукові дослідження, молодий фахівець-педагог після закінчення закладу вищої освіти не має адекватних до вимог ринку праці компетентностей: недостатньо володіє сучасними методиками навчання різних дисциплін і майже не підготовлений до практичної педагогічної діяльності в сучасній школі [7, с. 25].

Сучасний педагог, який хоче йти в ногу з часом, бути цікавим своїм учням має навчатись упродовж життя. Тому ідея неперервної освіти набуває сьогодні популярності з кожним днем все більше. Держава відреагувала на такі потреби освітян і у новому Законі «Про освіту» передбачила можливість навчатись неперервно [1].

У світовій педагогіці поняття «неперервна освіта» трактується низкою термінів, серед яких «освіта, що продовжується», «перманентна освіта» тощо. З поняттям

«неперервна освіта» тісно пов'язане поняття «освіта, що поновлюється». Це означає здобуття освіти «частинами» протягом усього життя, відхід від практики тривалого навчання в навчальному закладі, чергування освіти з іншими видами діяльності.

Ми розділяємо думку В. Джамана, що неперервна освіта – це цілеспрямоване здобуття та вдосконалення людиною знань, умінь, навичок, здібностей протягом усього життя, це цілісний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості [5, с. 163].

У сучасних умовах модернізації всієї освітньої галузі діяльність обласних закладів післядипломної педагогічної освіти забезпечує оперативне реагування на вимоги й запити суспільства, зростання фахової компетентності педагогів, модернізацію фахових знань, удосконалення й розширення фахових умінь, для чого створено відповідні умови. За своєю структурою ці заклади є унікальними інституціями, бо мають можливість здійснювати не тільки навчальну діяльність під час організації курсів підвищення кваліфікації, а й продовжувати координаційно-методичну освітню роботу з педагогами в міжкурсовий період.

Одним із провідних завдань педагогічної діяльності є психосоціальна підтримка розвитку та навчання дітей, забезпечення їхнього благополуччя в закладі освіти в умовах надзвичайних ситуацій. Те, як учителі взаємодіють із дітьми, освітнє середовище, яке вони створюють, впливає на психосоціальне благополуччя дітей. Коли педагоги зосереджуються не лише на академічних досягненнях дітей, а й на розвитку соціальної, емоційної, когнітивної, креативної, фізичної сфер, наскрізних умінь, це допомагає дітям отримати життєвий досвід, щоб справлятися зі складними життєвими ситуаціями [6, с. 227].

Розвинені соціально-емоційні навички (СЕН) учасників освітнього процесу – одна з цілей реформи «Нова українська школа». Хоч запровадження СЕН майже завжди сприймають як таке, що покращує результати учнів в емоційній сфері й ставленні до навчання, насправді не всі підходи є однаково ефективними. Поліпшення ймовірніші, коли підходи СЕН інтегровані у звичайну, щоденну освітню практику, а їхнє запровадження додатково підтримують можливість професійно розвиватися й навчатися для педагогів. Крім того, свою роль відіграють послідовна реалізація програми й ступінь відданості вчителів цьому підходу.

У світлі зазначеної проблеми зупинимось на деяких визначеннях поняття «соціально-емоційні навички».

Соціально-емоційні навички – це поведінка та установки, які допомагають людям ефективно орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях, а саме: контролювати емоції, спілкуватися з навколишніми та ставити цілі [8, с. 209].

Існує думка, що «соціально-емоційні навички (СЕН) – це навички ХХІ століття, soft або life skills, їх ще називають м'якими та гнучкими навичками) – це індивідуальні риси та характеристики, які можна розвивати впродовж усього свого життя, ці навички важливі не лише для академічних успіхів, а й для активної життєвої позиції налагодження соціальних зв'язків, професійної активності та конкурентоспроможності на ринку праці та добробуту людини загалом [4, с. 41].

Розглянемо шляхи імплементації СЕН у системі неперервної освіти. Ось кілька підходів, які зарекомендували себе як ефективні: навчання за освітніми програмами підвищення кваліфікації; інтерактивні тренінги та майстер-класи; практики усвідомленості та саморефлексії; супервізії та наставництво; інтеграція СЕН в окремі навчальні дисципліни; інтеграція методів емоційної підтримки у викладання тощо [3, с. 70–71].

СЕН у системі неперервної освіти допомагає педагогам триматися в «зоні стійкості», розвивати навички роботи з емоціями, формувати здорові соціальні зв'язки. Таке навчання дозволяє педагогам не лише збагачувати власну емоційну культуру, а й ефективно передавати ці навички учням, розвиваючи їхню емоційну грамотність та соціальні компетенції, допомагає створювати підтримувальне середовище, де й учитель, й учні почуваються безпечно та вмотивовані до навчання.

Ураховуючи вищезазначене, визначимо роль науково-педагогічних і педагогічних працівників Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в ефективному розвитку всієї системи неперервної освіти вчителів як цілеспрямовану творчу діяльність зі створення, використання і розповсюдження актуальних, соціально значущих новацій з метою позитивного розвитку професійної майстерності педагога.

Для ознайомлення педагогів із дієвими інструментами та практиками підтримки психосоціального благополуччя дітей, педагогів та батьків запроваджується курс «Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу в умовах кризових ситуацій», розроблений The MHPSS Collaborative, The LEGO Foundation в Україні. Метою курсу є забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів із питань психосоціальної підтримки дітей, їхнього благополуччя в закладі освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 30.12.2024 р. № 1819 «Про реалізацію програми підвищення кваліфікації «СЕН «Зерна»: розвиток соціально-емоційних навичок та підтримка благополуччя дітей і педагогів» Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти здійснює підвищення кваліфікації шляхом залучення вчителів початкової та базової (5-6 класи) школи до участі у тренінгах із теми «СЕН «Зерна»: розвиток соціально-емоційних навичок та підтримка благополуччя дітей і педагогів» із метою забезпечення неперервного професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти із соціально-емоційного навчання та підтримки благополуччя здобувачів освіти й педагогів задля сталості імплементації реформи «Нова українська школа» в умовах воєнного та повоєнного часу.

Для педагогів базової школи НУШ розроблена за тренінговою технологією і впроваджується низка модулів: «Роль педагога у підтримці благополуччя дітей», «Створення безпечного освітнього середовища в умовах кризових ситуацій», «Соціально-емоційне навчання на уроках соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі» тощо.

Відповідно до реалізації проєкту «Гроші ходять за вчителем» розроблена та верифікована на платформі «Вектор» програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, які забезпечують реалізацію Державного стандарту базової середньої освіти у другому циклі базової середньої освіти (7–9 класи) «Синергія СЕН та наскрізних умінь: стратегії формування успішної особистості в НУШ», метою якої є удосконалення педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти компетентностей, необхідних для формування у здобувачів освіти наскрізних умінь засобами соціально-емоційного навчання.

Отже, післядипломна педагогічна освіта в Україні розглядається як один із пріоритетних освітніх напрямів, пов'язаних із перспективами розвитку освіти, зокрема у питаннях інтеграції СЕН в освітній процес. Реалізація СЕН у системі неперервної освіти є важливим кроком для підтримки педагогів, розвитку навичок

стійкості. Таке навчання сприяє професійному зростанню та уникненню професійного вигорання, зниженню рівня стресу та покращенню взаємодії з учнями та колегами.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text> (дата звернення: 13.04.2026).
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 13.04.2026).
3. Водолазська Т. Соціально-емоційне навчання в системі неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6(219) 2024. С. 68–71. URL: <https://surl.li/nuwzqu> (дата звернення: 13.04.2026).
4. Гасанова, Л., Кравченко, О. Формування соціально-емоційних навичок в учнівської молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. № 2(53) С. 40–43. URL: <https://surl.li/fhzovf> (дата звернення: 13.04.2026).
5. Джаман В. Неперервна освіта як головний системо утворювальний фактор формування особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66. Т. 1. С. 161–165. URL: <https://surl.li/fhzovf> (дата звернення: 13.04.2026).
6. Капінус Н. Розвиток професійної компетентності вчителя початкових класів: реалії сьогодення. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика практика* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (10 листопада 2023 р.) Одеса. 2023. С. 226–236.
7. Покроєва Л. Умови розвитку професійних компетентностей педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 27. С. 24–28. URL: <https://surl.li/ajspgv> (дата звернення: 13.04.2026).
8. Рекун. Г., Свіденська М. Механізм управління формуванням соціально-емоційних компетенцій у навчальних закладах. *Соціальна економіка*. 2018. № 56. С. 207–215.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

*Дмитро ЛЄВІТ, доцент кафедри
академічного та естрадного вокалу Київського столичного
університету імені Бориса Грінченка, Україна*

Умови воєнного стану в Україні суттєво трансформували не лише соціальні практики, а й внутрішній стан здобувачів освіти. Для студентів мистецьких спеціальностей ці зміни мають особливо глибокий характер, адже їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з емоційною сферою. Відповідно, соціально-емоційна підтримка у мистецькій освіті сьогодні постає як необхідна умова не лише збереження психологічної стабільності, а й повноцінного професійного розвитку.

Студент-вокаліст або артист не може працювати «без емоції». Його інструмент – це не лише голос або тіло, а й внутрішній стан. У воєнний час цей стан часто є нестабільним, напруженим, травматизованим. Як зазначають дослідники, соціально-емоційне навчання сприяє формуванню здатності усвідомлювати власні емоції та

ефективно взаємодіяти з іншими [4]. У такій ситуації освітній процес має містити елементи підтримки, співпереживання і створення безпечного простору для самовираження.

Із власної педагогічної практики можемо зазначити, що студенти дедалі частіше сприймають творчість як спосіб переживання реальності. Робота над вокальним твором або сценічним номером стає не просто навчальним завданням, а процесом внутрішнього проживання. І саме в цьому контексті особливого значення набувають мистецькі заходи, які організовуються на рівні факультету та кафедри.

На факультеті музичного мистецтва і хореографії Київського столичного університету імені Бориса Грінченка концертна діяльність у період війни набула нової якості. Вона перестала бути лише формою звітності чи демонстрації досягнень. Натомість вона стала простором підтримки, узаємодії та емоційної стабілізації.

У процесі підготовки та реалізації концертних програм студенти переживають складний спектр емоційних станів – від напруження і тривоги до піднесення та внутрішнього задоволення. Це пов'язано з тим, що мистецька діяльність передбачає глибоке особистісне залучення. Як зазначається в навчально-методичному посібнику «Режисура дозвілля у закладах освіти», кожен учасник творчого процесу виконує свою роботу, «у яку він протягом певного часу вкладав свої професійні навички, знання, частинку свого серця» [3, с. 126]. Водночас така залученість безпосередньо пов'язана з рівнем емоційної активності, адже «учасник свята (видовища)» розглядається як людина, яка класифікується за рівнем соціально-мистецької активності [3, с. 138], що визначає глибину переживання творчого процесу та його вплив на внутрішній стан особистості.

Зокрема, концерти кафедри академічного та естрадного вокалу сьогодні мають значно ширший зміст. Під час підготовки таких заходів студенти працюють не лише над технікою виконання, а й над осмисленням матеріалу. Часто репертуар формується з урахуванням актуального контексту – пісні про Україну, війну, втрату, надію. У результаті концерт стає своєрідним колективним висловлюванням, де кожен учасник проживає власну історію, але водночас відчуває себе частиною спільноти.

Окремої уваги заслуговують тематичні концертні програми, які реалізуються кафедрою. Наприклад, заходи, присвячені українській пісенній культурі, або проекти, пов'язані з національною ідентичністю, виконують не лише естетичну, а й соціально-емоційну функцію. Вони формують відчуття причетності, укорінення, спільної пам'яті. У таких концертах важливим є не лише результат, а й сам процес підготовки – спільні репетиції, обговорення, пошук інтерпретацій.

Важливо також зазначити роль камерних мистецьких подій, які організовуються за участі студентів. Зокрема, участь у концертах у музейних просторах Києва, таких як Меморіальний музей-квартира В. С. Косенка, створює особливу атмосферу довіри та безпосереднього контакту з аудиторією. Це сприяє глибшому емоційному залученню виконавця, зменшенню сценічної тривожності та розвитку навичок комунікації зі слухачем.

Крім того, на факультеті активно розвивається формат міжкафедральних проєктів. Спільні виступи вокалістів, хореографів, інструменталістів формують навички командної роботи, узаємоповаги та підтримки. У процесі створення таких номерів студенти долають складний шлях від ідеї до реалізації, що містить як творчі, так і емоційні виклики. І саме в цій взаємодії формується соціально-емоційна компетентність.

Окремо варто згадати благодійні концерти, у яких беруть участь студенти та викладачі факультету. Виступи на підтримку Збройних Сил України або участь у міських культурних подіях Києва мають потужний об'єднавчий ефект. Студенти відчують, що їхня творчість має значення, що вона може бути корисною. Це формує відчуття відповідальності та внутрішньої сили.

На загальноміському рівні такі події, як концерти в Національному палаці мистецтв «Україна» або мистецькі програми в Мистецькому арсеналі, також впливають на студентів. Вони бачать приклади професійної реалізації, відчують масштаб культурного життя навіть у складних умовах. Це підтримує мотивацію і віру у власний професійний шлях.

Важливим аспектом є і те, що концертна діяльність дозволяє студентам структурувати свій емоційний досвід. Через підготовку до виступу, роботу над образом, вихід на сцену вони отримують можливість упорядкувати власні переживання. У цьому сенсі мистецтво виконує функцію емоційної організації.

Як підкреслюється у Концепції Нової української школи, освіта має бути спрямована на розвиток цілісної особистості, здатної до саморегуляції та взаємодії [2]. У мистецькій освіті це завдання реалізується через практичну діяльність, насамперед – через сценічну практику.

У міжнародному контексті також наголошується на значенні соціально-емоційних навичок. Зокрема, у дослідженні OECD зазначено, що соціально-емоційні навички визначають здатність людини адаптуватися до складних життєвих ситуацій, підтримувати добробут, соціальну пов'язаність та досягати успіху в навчанні й житті [1]. Умови війни лише підсилюють актуальність цього твердження.

Отже, досвід організації концертної діяльності на факультеті музичного мистецтва і хореографії демонструє, що мистецька освіта може бути ефективним інструментом соціально-емоційної підтримки. Вона дозволяє поєднати професійну підготовку з особистісним розвитком, створює простір для проживання емоцій і формує відчуття спільності.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що в сучасних умовах викладач мистецьких дисциплін виступає не лише як носій знань, а як організатор емоційного середовища. І саме через концерти, творчі проекти, спільну діяльність формується той ресурс, який допомагає студентам не лише навчатися, а й витримувати реальність.

Література

1. Chernyshenko O. S., Kankaraš M., Drasgow F. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers, No. 173. Paris : OECD Publishing, 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
2. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://surl.li/thjjnp> (Дата звернення 31.03.2026)
3. Левіт Д. А. Режисура дозвілля у закладах освіти : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Лопатіна О. О., 2024. 140 с.
4. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7(2). С. 75–84.

**ВИКОРИСТАННЯ STEAM-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

*Олексій ЛИСТОПАД, завідувач
кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», Україна*

*Наталя ЛИСТОПАД, викладачка
КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж», Україна*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням уваги до формування особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності, здатного ефективно діяти в умовах динамічних соціальних змін, цифровізації та кризових викликів. Особливого значення в сучасних умовах набуває розвиток соціально-емоційних компетентностей, які забезпечують успішну професійну взаємодію, емоційну саморегуляцію, емпатію, здатність до співпраці та прийняття відповідальних рішень. Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти означені компетентності є базовими, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з емоційною підтримкою дітей, створенням безпечного освітнього середовища та розвитком соціальних навичок дошкільників.

Одним із перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів є впровадження STEAM-технологій, які інтегрують знання з науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики. STEAM-підхід сприяє розвитку креативності, критичного мислення, комунікативних навичок і, що особливо важливо, соціально-емоційної сфери особистості. У наукових дослідженнях підкреслюється, що інтеграція STEAM-освіти в систему підготовки фахівців забезпечує формування комплексних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності [1, с. 3–5].

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема поєднання STEAM-підходу та соціально-емоційного навчання є відносно новою, але надзвичайно актуальною. У працях дослідників наголошується на необхідності переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної, у якій важливе місце посідають емоційний інтелект, комунікативна культура та здатність до рефлексії. Зокрема, праксіологічний підхід до розвитку професійної компетентності педагогів передбачає орієнтацію на ефективну діяльність, що включає не лише когнітивні, а й соціально-емоційні складові [2, с. 158–160].

Соціально-емоційні компетентності майбутніх вихователів охоплюють здатність усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти емоційний стан інших, будувати позитивні міжособистісні взаємини та відповідально приймати рішення. Їхнє формування потребує створення відповідного освітнього середовища, у якому поєднуються інтерактивні методи навчання, практична діяльність і рефлексія. Саме STEAM-технології відкривають широкі можливості для такої інтеграції, оскільки базуються на діяльнісному, проектному та міждисциплінарному підходах.

Використання STEAM-технологій у підготовці майбутніх вихователів передбачає впровадження різноманітних форм і методів навчання: проектної діяльності, дослідницьких завдань, кейс-методів, рольових ігор, інтерактивних вправ. У процесі виконання STEAM-проектів студенти залучаються до спільної діяльності,

що сприяє розвитку комунікації, навичок співпраці, уміння вирішувати конфлікти та досягати спільної мети. Так, під час реалізації міждисциплінарних проєктів студенти вчаться розподіляти ролі, висловлювати власну думку, аргументувати позицію та враховувати думки інших учасників освітнього процесу.

Особливе значення має інтеграція мистецького компонента у STEAM-освіті, який сприяє розвитку емоційної сфери особистості. Використання художньо-творчих завдань, візуалізації, музики, драматизації дозволяє майбутнім педагогам глибше усвідомлювати емоційні стани, розвивати емпатію та креативність. Як зазначається в методичних рекомендаціях, STEAM-освіта передбачає гармонійне поєднання раціонального та емоційного компонентів навчання, що забезпечує цілісний розвиток особистості [5, с. 45–47].

Ефективним засобом формування соціально-емоційних компетентностей є STEAM-проєктування. У процесі проєктної діяльності студенти не лише здобувають нові знання, а й набувають досвіду взаємодії, саморегуляції та відповідальності за результати спільної роботи. Дослідження показують, що STEAM-проєктування сприяє розвитку дослідницької компетентності та активізує пізнавальну діяльність студентів [4, с. 454]. Водночас воно створює умови для формування навичок командної роботи, лідерства та емоційної стійкості.

Важливим аспектом є інтеграція STEAM-технологій у зміст фахових дисциплін підготовки майбутніх вихователів, що може здійснюватися через розроблення навчальних модулів, що поєднують теоретичні знання з практичними завданнями, спрямованими на розвиток соціально-емоційних навичок. Наприклад, у курсах із методики дошкільної освіти можуть використовуватися STEAM-проєкти, пов'язані зі створенням освітнього середовища, організацією ігрової діяльності дітей, розробленням інтегрованих занять.

Окремої уваги заслуговує використання STEAM-підходів у реалізації здоров'язбережувальної освіти, яка тісно пов'язана із соціально-емоційним благополуччям особистості. Інтеграція STEAM-технологій у реалізацію здоров'язбереження сприяє формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я, розвитку навичок саморегуляції та стресостійкості [3, с. 237–238]. Для майбутніх вихователів використання STEAM-підходів у реалізації здоров'язбережувальної освіти є важливим, оскільки вони повинні не лише піклуватися про власний емоційний стан, а й створювати умови для гармонійного розвитку дітей.

Реалізація STEAM-технологій у підготовці майбутніх педагогів передбачає також використання цифрових інструментів, які розширюють можливості освітнього процесу. Віртуальні лабораторії, онлайн-платформи, інтерактивні середовища сприяють активізації навчальної діяльності, розвитку цифрової грамотності та комунікативних навичок. Водночас важливо забезпечити баланс між технологічним і гуманістичним компонентами освіти, щоб цифрові засоби не замінювали живе спілкування, а доповнювали його.

Педагогічними умовами ефективного формування соціально-емоційних компетентностей майбутніх вихователів засобами STEAM-технологій є: створення емоційно безпечного освітнього середовища; використання інтерактивних і діяльнісних методів навчання; організація рефлексивної діяльності студентів; забезпечення міждисциплінарної інтеграції змісту освіти; підготовка викладачів до використання STEAM-підходів. Важливою є також підтримка мотивації студентів до саморозвитку та професійного зростання.

Значну роль у формуванні соціально-емоційних компетентностей відіграє рефлексія, яка дозволяє студентам усвідомлювати власний досвід, аналізувати емоційні стани та вдосконалювати поведінкові стратегії. У процесі реалізації STEAM-проектів доцільно використовувати різні форми рефлексії: індивідуальні щоденники, групові обговорення, самооцінювання та взаємооцінювання, що сприяє розвитку самосвідомості, відповідальності та здатності до саморегуляції.

Відтак можна впевнено стверджувати, що використання STEAM-технологій у підготовці майбутніх вихователів є ефективним засобом формування їхніх соціально-емоційних компетентностей. Інтеграція STEAM-підходу в освітній процес закладів вищої освіти забезпечує поєднання когнітивного, діяльнісного та емоційного компонентів навчання, сприяє розвитку креативності, комунікативності, емпатії та здатності до співпраці. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методик оцінювання рівня сформованості соціально-емоційних компетентностей та впровадженням інноваційних освітніх практик у підготовку педагогічних кадрів.

Література

1. Деренюк М. П. Теоретико-практичні аспекти інтеграції STEAM-освіти в систему підготовки майбутніх фахівців професійної (професійно-технічної) освіти. *Академічні візії*. 2025. Вип. 47. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17431327>.
2. Листопад О., Мардарова І. Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 2025. № 2 (9), С. 157–163. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18>.
3. Листопад О. Інтеграція STEAM-підходів у реалізацію здоров'язбережувальної освіти дітей дошкільного віку. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності* : збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 листопада 2025 року, Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025, С. 236–239.
4. Листопад О., Листопад Н. STEAM-проектування у закладах вищої і фахової передвищої освіти: шлях до формування дослідницької компетентності. *Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницький, 24 квітня 2025 року). Кропивницький : ДонДУВС, 2025. С. 453–455.
5. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: методичний посібник / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко, І. М. Шевченко. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.
6. Semeniko Y., Mardarova I., Lystopad O., Rybak O., Samoilenco V. & Hrechanovska O. Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2024. 16 (1), 608–622. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840>.

ПОТЕНЦІАЛ КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА В РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

*Ірина ЛОБАЧОВА, доцентка
кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна*

Сучасний освітній простір характеризується посиленням уваги до формування соціально-емоційної компетентності здобувачів освіти як однієї з ключових умов їхньої успішної самореалізації. У контексті реалізації концепції «Нова українська школа» особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту, який розглядається як здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, керувати ними, будувати ефективну міжособистісну взаємодію та приймати відповідальні рішення [1]. Водночас пошук педагогічних засобів, які б сприяли гармонійному розвитку емоційної сфери здобувача освіти, зумовлює звернення до потенціалу каліграфічного письма як педагогічної практики, що поєднує когнітивний, моторний та емоційно-рефлексивний компоненти розвитку особистості.

Упродовж останніх десятиліть спостерігається тенденція до зменшення уваги до формування навичок каліграфічного письма через активне впровадження цифрових технологій в освітній процес. Проте результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що письмо від руки позитивно впливає не лише на розвиток дрібної моторики, уваги, пам'яті та мислення, а й на емоційний стан особистості. Саме тому актуальним є осмислення можливостей каліграфічного письма як засобу розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти.

Емоційний інтелект охоплює здатність розпізнавати емоції, розуміти причини їх виникнення, регулювати власні емоційні стани та налагоджувати конструктивну взаємодію з оточенням. Формування цих умінь потребує створення освітнього середовища, яке сприятиме розвитку саморефлексії, самоконтролю, уважності та емоційної стійкості [2]. Значний потенціал у цьому аспекті має каліграфічне письмо.

Процес каліграфічного письма передбачає зосередженість, послідовність дій, контроль рухів руки та дотримання визначеного ритму. Виконання каліграфічних вправ допомагає здобувачу освіти сповільнити темп діяльності, сконцентруватися на поточному завданні, знизити рівень емоційного напруження та тривожності. Регулярне виконання таких вправ сприяє розвитку навичок саморегуляції, що є важливою складовою емоційного інтелекту. Важливим аспектом є також розвиток усвідомленості. Під час каліграфічного письма учні зосереджуються на формі літер, плавності рухів, силі натиску, що активізує процеси самоспостереження та контролю власних дій. Така діяльність набуває ознак своєрідної практики усвідомленості, яка допомагає здобувачам освіти краще розуміти власний внутрішній стан і керувати ним.

Методичний потенціал каліграфічного письма в розвитку емоційного інтелекту реалізується через систему спеціально організованих вправ. Доцільним є використання хвилинки каліграфії, поєднаних із короткими вправами на емоційне налаштування. Наприклад, перед написанням рядка літер або слів учням можна запропонувати визначити свій настрій, обрати слово чи вислів, що відображає позитивний емоційний стан, і каліграфічно його записати.

Ефективними є вправи «Пишу емоцію», під час яких здобувачі освіти каліграфічно записують назви різних емоцій та обговорюють ситуації, у яких вони виникають. Така робота сприяє розширенню емоційного словника учнів, розвитку навичок розпізнавання та вербалізації власних переживань.

Доцільним є також ведення каліграфічного щоденника позитивних вражень. Наприкінці навчального дня учні можуть охайно записувати декілька подій, які викликали радість, задоволення або почуття вдячності. Подібна практика сприяє розвитку позитивного мислення, рефлексії та емоційної стійкості.

Особливого значення набувають творчі каліграфічні вправи, пов'язані з написанням афірмацій, цитат про дружбу, доброту, взаємоповагу, підтримку тощо. У процесі їх виконання учні не лише вдосконалюють навички письма, а й осмислюють морально-етичні цінності, що лежать в основі соціально-емоційної компетентності.

Каліграфічне письмо може ефективно інтегруватися в зміст мовно-літературної освіти. Під час роботи з художніми творами учням можна пропонувати каліграфічно записувати слова та вислови, які характеризують почуття персонажів, визначати емоційне забарвлення тексту, формулювати власне ставлення до подій. Така діяльність сприяє розвитку емпатії та навичок емоційного аналізу [2].

Позитивний вплив каліграфічного письма на емоційний розвиток зумовлений також естетичним компонентом. Створення красивого письмового продукту викликає в учнів почуття задоволення від власних досягнень, підвищує впевненість у собі та формує позитивну самооцінку. Успішне виконання каліграфічних завдань стає джерелом позитивних емоцій і підтримує внутрішню мотивацію до навчання.

Отже, каліграфічне письмо має значний потенціал у розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти і сприяє формуванню навичок саморегуляції, усвідомленості, емоційної рефлексії, емпатії та позитивного ставлення до себе й оточення. Інтеграція каліграфічних вправ в освітній процес створює додаткові можливості для розвитку соціально-емоційної компетентності учнів, що відповідає сучасним завданням освіти та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Література

1. Smart Activities to Boost Emotional Intelligence in Kids. (2025). URL: <https://www.planetspark.in/communication-skills/activities-to-improve-emotional-intelligence-in-kids> (дата звернення: 25.05.2026).
2. 28 Fun Emotional Intelligence Activities for Kids. (2025). URL: <https://veryspecialtales.com/emotional-intelligence-activities-for-kids/> (дата звернення: 25.05.2026).

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗП(ПТ)О В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

*Світлана МАНТУЛА, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
ОПП «Педагогіка вищої школи» Білоцерківського інституту
неперервної професійної освіти, Україна*

Технології дистанційної освіти охоплюють широкий спектр платформ та інструментів, кожна з яких призначена для полегшення різних аспектів дистанційного навчання. Одним із найпоширеніших інструментів є система управління навчанням (LMS), яка слугує централізованою платформою, де викладачі можуть розповсюджувати навчальні матеріали, завдання та оцінювання, а також відстежувати прогрес студентів. На додаток до LMS, програмне забезпечення для відеоконференцій, таке як Zoom і Microsoft Teams, набуло популярності, забезпечуючи взаємодію та співпрацю в реальному часі між студентами та викладачами. Ці інструменти особливо цінні у професійно-технічній освіті та навчанні, де практичні демонстрації можна проводити віртуально, забезпечуючи

безперервність навчання навіть у складних обставинах, таких як воєнний стан. Крім того, такі цифрові платформи, як Google Classroom і Moodle, пропонують повну інтеграцію мультимедійних ресурсів, покращуючи загальний досвід навчання, надаючи різноманітний та інтерактивний контент.

Кожен із методів синхронного та асинхронного навчання пропонує свої переваги та виклики у сфері дистанційної освіти. Синхронне навчання, де учасники беруть участь у сеансах у реальному часі, відображає традиційне середовище в класі, сприяючи миттєвій взаємодії та зворотному зв'язку. Цей метод особливо корисний для предметів, які потребують активного обговорення та негайного роз'яснення складних понять. Однак це вимагає надійного підключення до Інтернету та гнучкості планування, що може бути складним за нестабільних умов, таких як воєнний стан. З іншого боку, асинхронне навчання дозволяє студентам отримувати доступ до матеріалів і виконувати завдання у власному темпі, забезпечуючи більшу гнучкість і зручність. Цей підхід є перевагою для учнів, яким потрібно збалансувати освіту з іншими обов'язками або які стикаються з різницею в часових поясах. Однак йому може бракувати миттєвості та активності синхронних сеансів, що потенційно може вплинути на мотивацію та участь.

Системи управління навчанням (LMS) відіграють вирішальну роль у сприянні дистанційній освіті, надаючи структуровану та комплексну платформу для керування різноманітною освітньою діяльністю. Ці системи підтримують організацію змісту навчальної програми, дозволяючи викладачам завантажувати конспекти лекцій, завдання та мультимедійні ресурси, до яких студенти можуть отримати доступ у будь-який час. Платформи LMS також пропонують інструменти спілкування, такі як форуми та системи обміну повідомленнями, які підтримують взаємодію та співпрацю між студентами та викладачами, імітуючи соціальні аспекти традиційної освіти. Крім того, вони дозволяють інтегрувати інструменти оцінювання, дозволяючи викладачам створювати тести та іспити, які можна проводити та оцінювати онлайн. Цей централізований підхід не тільки оптимізує навчальний процес, але й гарантує, що навчання триває безперервно, навіть у ситуаціях, коли традиційні налаштування в класі неможливі через воєнний стан чи інші тимчасові складнощі.

Упровадження дистанційної освіти в складних умовах воєнного стану вимагає стратегічного планування та гнучкості. Однією з ефективних стратегій є використання гібридних моделей навчання, які поєднують як синхронні, так і асинхронні методи для адаптації різного доступу до технології та підключення до Інтернету. Цей підхід дозволяє викладачам пропонувати живі сеанси для взаємодії в реальному часі, а також надавати записані лекції та матеріали, до яких студенти можуть отримати доступ, коли їм зручно. Крім того, педагогам рекомендується використовувати відкриті освітні ресурси (OER), щоб доповнити навчальні матеріали, гарантуючи, що всі учні матимуть доступ до високоякісного контенту без додаткових витрат. Ця стратегічна інтеграція технологій дистанційної освіти не тільки сприяє безперервності навчання, але й дає можливість викладачам швидко адаптуватися до непередбачених викликів.

Адаптуючи навчальний план і методи навчання відповідно до онлайн-платформ, педагоги в ЗП(ПТ)О внесли значні зміни, щоб забезпечити ефективне досягнення освітніх цілей. Курси було перебудовано, щоб зосередитися на основних результатах навчання, що дозволяє більш оптимізовану подачу, яка наголошує на найважливіших навичках і знаннях. Інтерактивні елементи, такі як дискусійні форуми та віртуальні групові проекти, були включені для сприяння залученню та співпраці

між студентами. Крім того, учителі навчені використовувати різні цифрові інструменти, такі як віртуальні лабораторії та симуляції, щоб відтворити практичний досвід навчання у віртуальному середовищі. Ці налаштування не тільки сприяють досягненню освітніх цілей, але й покращують процес навчання, роблячи його більш динамічним та інтерактивним.

Забезпечення доступності та інклюзивності освітніх технологій є першочерговим завданням при запровадженні дистанційної освіти в умовах воєнного стану. Було вжито заходів для усунення цифрового розриву, наприклад, забезпечення студентів пристроями та доступом до Інтернету, де це необхідно. Крім того, платформи, які використовуються для онлайн-навчання, були обрані на основі їхньої зручності та сумісності з допоміжними технологіями для підтримки студентів з обмеженими можливостями. Також було докладено зусиль, щоб запропонувати контент кількома мовами та різними форматами, щоб задовольнити різноманітні потреби та досвід учнів. Віддаючи пріоритет доступності та інклюзивності, освітній процес стає більш справедливим, надаючи всім учням можливість досягти успіху незалежно від їхніх обставин.

Упровадження дистанційної освіти під час воєнного стану становить значні технічні та інфраструктурні виклики як для освітян, так і для студентів. Багато навчальних закладів стикаються з такими перешкодами, як обмежений доступ до високошвидкісного Інтернету, недостатня доступність цифрових пристроїв і неадекватна технологічна інфраструктура для підтримки платформ дистанційного навчання. Ці проблеми ускладнюються різким переходом від традиційного навчання в класі до онлайн-форматів, залишаючи мало часу на підготовку та адаптацію. Крім того, відмінності в технологічній підготовленості серед учнів посилюють нерівність в освіті, оскільки особам з неблагополучного середовища може не вистачати необхідних ресурсів для повної участі в дистанційному навчанні. Необхідність вирішення цих питань є надзвичайно важливою для того, щоб усі учні мали рівні можливості для досягнення успіху в навчанні, незалежно від умов, що склалися.

Не можна ігнорувати психологічний і соціальний вплив дистанційного навчання під час кризи, наприклад, воєнного стану. Раптовий перехід до віртуальних класів може призвести до посилення почуття ізоляції та стресу як серед студентів, так і викладачів, оскільки вони пристосовуються до нової норми обмеженої взаємодії вічна-віч. Відсутність фізичного шкільного середовища може перешкоджати розвитку важливих соціальних навичок і стосунків, які зазвичай сприяють особистій взаємодії. Крім того, відсутність рутини та структури, які забезпечують традиційні шкільні умови, може призвести до зниження мотивації та залучення учнів. Україй важливо запровадити ефективні системи підтримки, такі як психологічні служби та віртуальні взаємодії з однолітками, щоб пом'якшити ці негативні наслідки та сприяти відчуттю спільності та благополуччя в цифровому навчальному просторі.

Інноваційні рішення та найкращі практики є важливими для підтримки якості освіти та залучення під час переходу до дистанційної освіти в складні часи. Педагоги все більше застосовують творчі підходи, такі як інтерактивні онлайн-платформи, гейміфікація навчального контенту та інтеграція мультимедійних ресурсів для підвищення залучення та участі студентів. Крім того, використовуються індивідуальні навчальні шляхи та диференційоване навчання, щоб задовольнити різноманітні потреби учнів, гарантуючи, що кожен учень може прогресувати у своєму власному темпі. Інструменти для співпраці та віртуальні семінари також відіграють важливу роль у сприянні співпраці та активному навчанню серед студентів. Постійно

вдосконалюючи ці стратегії та використовуючи технології, навчальні заклади можуть подолати обмеження, накладені воєнним станом, і запропонувати надійний та інклюзивний освітній досвід.

Підсумовуючи, застосування технологій дистанційної освіти в межах ЗП(ПТ)О під час воєнного стану представляє як значні можливості, так і величезні виклики. Використовуючи різноманітні платформи дистанційної освіти та розуміючи динаміку синхронного та асинхронного навчання, викладачі можуть створити більш гнучке та доступне навчальне середовище. Стратегічна інтеграція цих технологій зумовила необхідність коригування навчальних програм і методик викладання, щоб гарантувати всім учням рівний доступ до освіти, незважаючи на труднощі, спричинені воєнним станом.

Однак цей перехід не обійшовся без перешкод; технічні труднощі, інфраструктурні обмеження та психологічні наслідки дистанційного навчання під час криз залишаються актуальними проблемами. Щоб протистояти цим викликам, необхідно постійно досліджувати та впроваджувати інноваційні рішення та найкращі практики. Зрештою, постійна еволюція дистанційної освіти не тільки підкреслює її життєво важливу роль у підтримці безперервності освіти, але й підкреслює стійкість і здатність до адаптації як викладачів, так і учнів перед обличчям безпрецедентних обставин.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

*Ірина МАРДАРОВА, доцент
кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», Україна*

*Наталія ГУДАНИЧ, старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», Україна*

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені євроінтеграційними орієнтирами, реформою «Нова українська школа», а також викликами соціально-економічного та воєнного характеру, актуалізують проблему підготовки майбутніх педагогів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в закладах дошкільної освіти. Особливого значення набуває формування в майбутніх вихователів здатності не лише забезпечувати фізичне здоров'я дітей, але й підтримувати їхній емоційний добробут, розвивати соціальні навички, стійкість до стресу та здатність до ефективної взаємодії.

Перспективним напрямом модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів постає соціально-емоційне навчання, яке розглядається як цілісна педагогічна система, спрямована на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції, емпатії, відповідального прийняття рішень та конструктивної соціальної поведінки [1, с. 45–52]. Соціально-емоційне навчання інтегрує когнітивні, емоційні та

поведінкові компоненти розвитку особистості, що дозволяє розглядати його як важливий ресурс формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема впровадження соціально-емоційного навчання у вищу освіту є предметом активних досліджень сучасних учених. Зокрема, соціально-емоційне навчання визначається як сучасна педагогічна парадигма, що забезпечує гармонійний розвиток особистості здобувача освіти та підвищує ефективність професійної підготовки [5, с. 91–94]. Водночас у працях вітчизняних дослідників наголошується на необхідності інтеграції здоров'язбережувальних технологій в освітній процес, що сприяє формуванню у студентів ціннісного ставлення до здоров'я як до базової життєвої та професійної категорії [3, с. 586–597].

Здоров'язбережувальна діяльність у закладі дошкільної освіти розглядається як комплекс педагогічних, організаційних і психологічних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей дошкільного віку. Здоров'язбережувальна діяльність у закладі дошкільної освіти передбачає формування у дітей навичок здорового способу життя, розвиток позитивної самооцінки, емоційної стабільності, а також створення безпечного і сприятливого освітнього середовища [4, с. 121–133]. Тож виникає потреба в підготовці майбутніх педагогів, здатних ефективно реалізовувати здоров'язбережувальні функції у професійній діяльності.

Соціально-емоційне навчання виступає важливим ресурсом формування готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності, оскільки забезпечує розвиток таких ключових компетентностей, як: усвідомлення власних емоцій і здатність до їхньої регуляції; емпатія та розуміння емоцій інших; ефективна комунікація та міжособистісна взаємодія; відповідальне прийняття рішень; здатність до подолання стресових ситуацій. Зазначені компетентності є необхідними для створення позитивного психологічного клімату в дитячому колективі, попередження емоційного вигорання педагогів та забезпечення психоемоційного благополуччя дітей.

Інтеграцію соціально-емоційного навчання у підготовку майбутніх педагогів доцільно здійснювати за кількома напрямками. По-перше, через оновлення змісту навчальних дисциплін, зокрема, використання модулів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних умінь та навичок саморегуляції. По-друге, через залучення інноваційних педагогічних технологій, таких як тренінгові заняття, кейс-методи, рольові ігри, рефлексивні практики, які сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу [6, с. 209–222]. По-третє, важливим є створення в освітньому середовищі закладу вищої освіти умов для розвитку соціально-емоційних компетентностей студентів, що передбачає формування партнерських відносин між викладачами та здобувачами освіти, підтримку атмосфери довіри, відкритості та взаємоповаги.

Особливу роль в інтеграції соціально-емоційного навчання у підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти відіграє практична підготовка студентів, під час якої вони мають можливість застосовувати набуті знання та вміння в реальних умовах діяльності закладу дошкільної освіти. Практика дозволяє майбутнім педагогам опановувати методи формування у дітей соціально-емоційних навичок, організації здоров'язбережувального середовища, а також рефлексувати власний досвід професійної діяльності.

У контексті сучасних суспільних трансформацій, зумовлених воєнними подіями, соціально-економічною нестабільністю та інформаційним перевантаженням, спостерігається суттєве підвищення рівня психоемоційного напруження як у дітей, так і в педагогів. За таких умов соціально-емоційне навчання набуває статусу не лише інноваційного педагогічного підходу, але й важливого інструменту профілактики психоемоційних порушень і підтримки ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Його значущість обґрунтовується здатністю забезпечувати розвиток внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності, ризику та стресу [1, с. 78–85].

Соціально-емоційне навчання сприяє формуванню в майбутніх педагогів стресостійкості як інтегративної характеристики особистості, що включає емоційну врівноваженість, здатність до саморегуляції, когнітивну гнучкість та конструктивні поведінкові стратегії. Зокрема, у процесі професійної підготовки доцільним є впровадження тренінгових програм, спрямованих на розвиток навичок управління емоціями. Прикладом може слугувати тренінг «Емоційна саморегуляція майбутнього педагога», у межах якого студенти опановують техніки ідентифікації емоцій, дихальні вправи, методи когнітивної переоцінки та прийоми зниження тривожності.

Важливим аспектом соціально-емоційного навчання є розвиток емоційної гнучкості, що передбачає здатність адаптивно реагувати на зміну життєвих обставин, переключатися між різними емоційними станами та зберігати психологічну рівновагу. У цьому контексті ефективними є такі освітні практики, як інтерактивні заняття «Емоції в професійній діяльності вихователя», під час яких студенти аналізують педагогічні ситуації (наприклад, конфлікти між дітьми, прояви тривожності у дитини) та моделюють варіанти емоційно доцільної поведінки.

З метою формування здатності до адаптації в умовах невизначеності доцільним є використання кейс-методів та сценарного моделювання. Наприклад, у межах практичного заняття «Педагог у кризовій ситуації: стратегії реагування» студентам пропонуються кейси, пов'язані з організацією освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій (повітряні тривоги, дистанційне навчання, психологічна підтримка дітей, які пережили травматичні події). Аналіз таких ситуацій сприяє розвитку критичного мислення, навичок прийняття рішень та емоційної стійкості.

Особливої уваги заслуговують рефлексивні практики, що забезпечують усвідомлення студентами власного емоційного досвіду та формування навичок самопідтримки. Як приклад можна навести ведення «Щоденника емоційного розвитку педагога», у якому здобувачі освіти фіксують власні емоційні реакції, аналізують причини їх виникнення та визначають ефективні способи їхньої регуляції. Така діяльність сприяє розвитку рефлексивної компетентності та підвищенню рівня емоційної самосвідомості.

Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що соціально-емоційне навчання є важливим ресурсом підготовки майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності в дошкільній освіті. Інтеграція соціально-емоційного навчання в професійну підготовку забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, сприяє підвищенню якості освітнього процесу та створенню безпечного і сприятливого освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.

Література

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for

- SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Листопад О. Педагогічні умови гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 (64), лютий 2019. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 142–145.
 3. Листопад О. А., Мардарова І. К. Здоров'язбереження в освітньому процесі закладу освіти: цифровий та інноваційний вимір. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*. 2025. № 7 (53). С. 586–597. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-586-597](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-586-597).
 4. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Підготовка студентів до валеолого-педагогічної діяльності в умовах ЗДО: теоретичний і практичний аспекти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2023. Вип. 64. С. 121–133. DOI : [https://doi.org/10.31909/26168812.2023-\(64\)-14](https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(64)-14).
 5. Панченко В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 91–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.19>.
 6. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: [10.24195/2414-4746-2025-11-19](https://doi.org/10.24195/2414-4746-2025-11-19)

ДЕКЛАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

**Олена ПЕРЕКОТІЄНКО, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти ОП «Початкова освіта»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна**

У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема формування соціально-емоційної компетентності здобувачів освіти. Концепція Нової української школи визначає її однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, ефективної взаємодії з іншими людьми та гармонійного розвитку. Соціально-емоційна компетентність охоплює здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, виявляти емпатію, регулювати поведінку та будувати конструктивні міжособистісні взаємини [2]. Важливу роль у формуванні зазначених умінь відіграють уроки літературного читання, зміст яких створює сприятливі умови для емоційного переживання художнього слова та розвитку емоційної сфери дитини.

Одним із дієвих засобів формування соціально-емоційної компетентності учнів початкової школи є декламування художніх творів. Виразне читання напам'ять віршів, уривків із прозових творів, інсценізація літературних текстів сприяють не лише вдосконаленню мовленнєвих умінь учнів, а й розвитку їхньої емоційної чутливості, здатності до співпереживання та емоційного самовираження. У зв'язку

з цим актуальним є розкриття потенціалу декламування як засобу формування соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти [2].

Соціально-емоційна компетентність формується у процесі діяльності, що передбачає емоційне залучення особистості, осмислення власних переживань і взаємодію з іншими людьми. Декламування художніх творів забезпечує реалізацію цих умов, оскільки вимагає від учня не лише правильного відтворення тексту, а й усвідомлення його змісту, настрою, почуттів героїв та авторської позиції. Під час підготовки до декламування дитина аналізує емоційне забарвлення твору, визначає інтонаційні засоби його передачі, навчається розуміти й відтворювати різні емоційні стани.

Важливим аспектом декламування є розвиток емоційної грамотності. Працюючи над художнім текстом, учні вчаться розпізнавати емоції персонажів, називати їх, пояснювати причини виникнення та наслідки. Аналіз емоційного змісту твору сприяє розширенню емоційного словника учнів, формуванню навичок вербалізації власних почуттів і переживань. Особливого значення набуває розвиток емпатії. Прагнучи передати настрій ліричного героя або персонажа твору, дитина намагається зрозуміти його внутрішній світ, поставити себе на його місце, відчувати його переживання. Таке емоційне занурення сприяє формуванню здатності співчувати іншим людям, розуміти їхні почуття та враховувати їх у власній поведінці [1].

Методично доцільною є організація роботи над декламуванням у кілька етапів. Перший етап передбачає емоційно-смісловий аналіз тексту, де вчитель організовує бесіду за змістом твору, допомагає учням визначити його основний настрій, емоційні переживання персонажів, авторське ставлення до подій та героїв. На цьому етапі доцільно використовувати запитання на кшталт: «Що відчуває герой?», «Чому він переживає саме такі емоції?», «Як би ви почувалися в подібній ситуації?». Другий етап пов'язаний з роботою над засобами виразності мовлення. Учні навчаються передавати емоційний зміст тексту за допомогою інтонації, темпу мовлення, сили голосу, логічних наголосів і пауз. Важливо звертати увагу на відповідність мовленнєвого оформлення змісту та настрою твору. Така робота сприяє розвитку емоційного самовираження та комунікативних умінь. Третій етап передбачає безпосереднє декламування твору, де доцільно використовувати різні форми роботи: індивідуальне читання, декламування в парах і групах, рольове читання, літературні композиції, інсценізації. Колективні форми діяльності сприяють розвитку навичок співпраці, взаємопідтримки та відповідальності за спільний результат.

Ефективним методичним прийомом є використання вправ на емоційне перевтілення. Учні можна пропонувати прочитати той самий уривок із різним емоційним забарвленням, визначити, як змінюється сприйняття тексту залежно від інтонації, або спробувати відтворити почуття героя за допомогою голосу та міміки. Такі вправи розвивають емоційну гнучкість і здатність усвідомлювати різноманітність людських переживань [1].

Доцільним є також застосування рефлексивних вправ після декламування. Учні можуть обговорювати власні відчуття під час виступу, труднощі, які виникали, емоції, що викликав твір. Подібна діяльність сприяє розвитку самоусвідомлення, саморегуляції та навичок емоційної рефлексії.

Важливою перевагою декламування є його позитивний вплив на формування впевненості в собі. Публічний виступ перед однокласниками допомагає долати сором'язливість, розвиває навички самопрезентації та сприяє підвищенню

самооцінки. Позитивна підтримка з боку вчителя й однокласників створює сприятливий емоційний клімат та формує досвід успішної соціальної взаємодії.

Отже, декламування є ефективним засобом формування соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання та сприяє розвитку емоційної грамотності, емпатії, навичок самовираження, саморегуляції та конструктивної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Систематичне використання різних форм декламування в освітньому процесі забезпечує емоційне залучення учнів до роботи з художнім словом, створює умови для розвитку їхньої соціально-емоційної культури та сприяє становленню гармонійно розвиненої особистості учня початкової школи.

Література

1. Declamation Speech: Meaning & Examples Guide. URL: <https://www.planetspark.in/public-speaking/declamation-speech-guide> (дата звернення: 24.04.2026).
2. Developing Emotional Intelligence in Kids Through Group Activities. URL: <https://cisjax.org/developing-emotional-intelligence-in-kids-through-group-activities/> (дата звернення: 24.04.2026).

МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Ірина СЛИЩЕНКО, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти ОП «Початкова освіта»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна*

Сучасні трансформаційні процеси в освіті актуалізують проблему формування соціально-емоційної компетентності здобувачів освіти як важливої складової їхнього особистісного розвитку та успішної соціалізації. Концепція «Нова українська школа» визначає соціально-емоційну компетентність однією з ключових для навчання впродовж життя, оскільки вона забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні емоції, керувати ними, виявляти емпатію, будувати конструктивні взаємини та приймати відповідальні рішення [1]. Особливої значущості набуває розвиток зазначеної компетентності в молодшому шкільному віці, коли закладаються основи емоційної культури та навичок соціальної взаємодії.

Одним із перспективних засобів формування соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти є мобільні технології, які дедалі активніше інтегруються в освітній процес. Їхнє використання на уроках ІК «Я досліджую світ» сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, розвитку комунікативних навичок, створенню умов для співпраці та емоційного залучення до навчання. У зв'язку з цим актуальним є визначення методичних можливостей мобільних технологій у формуванні соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти. Зазначимо, що використання планшетів, смартфонів, мобільних застосунків, інтерактивних платформ і цифрових сервісів надає змогу урізноманітнити освітній процес та зробити його більш особистісно орієнтованим [2]. На уроках ІК «Я досліджую світ» мобільні технології можуть використовуватися для

організації дослідницької діяльності, виконання інтерактивних завдань, спільних проєктів, створення цифрових продуктів та здійснення рефлексії.

Одним із ефективних напрямів роботи є використання мобільних застосунків для розвитку емоційної грамотності. Учням можна пропонувати завдання на визначення емоцій за зображеннями, аналіз емоційних станів персонажів, добір способів реагування на різні життєві ситуації. Виконання таких вправ сприяє розвитку навичок розпізнавання емоцій, розширенню емоційного словника та формуванню емпатії.

Значний потенціал мають цифрові інструменти для організації групової роботи. Під час виконання спільних проєктів учні навчаються висловлювати власну думку, слухати інших, домовлятися та розподіляти обов'язки. Спільне створення презентацій, цифрових плакатів, фотоколажів або тематичних добірок матеріалів сприяє розвитку навичок командної взаємодії та відповідальності за спільний результат [2].

Доцільним є використання мобільних технологій для проведення інтерактивних вправ рефлексивного характеру. Наприкінці уроку учні можуть за допомогою цифрових сервісів оцінювати власний емоційний стан, визначати рівень задоволеності виконаною роботою, висловлювати свої враження та труднощі. Такі форми роботи допомагають формувати навички самоусвідомлення та саморегуляції, що становлять основу соціально-емоційної компетентності.

На уроках ІК «Я досліджую світ» мобільні технології можуть ефективно використовуватися під час вивчення тем, пов'язаних із міжособистісними взаєминами, безпекою, здоровим способом життя, правами дитини, культурною різноманітністю та відповідальним ставленням до довкілля. Перегляд відеофрагментів, участь у цифрових вікторинах, виконання ситуаційних завдань та обговорення проблемних ситуацій сприяють розвитку критичного мислення, емоційної чутливості та навичок прийняття рішень [2].

Важливе значення має використання мобільних технологій для підтримки позитивної мотивації до навчання. Елементи гейміфікації, миттєвий зворотний зв'язок, можливість творчого самовираження та демонстрації власних досягнень підвищують емоційну залученість учнів до освітнього процесу. Успішне виконання інтерактивних завдань сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості у власних можливостях.

Водночас ефективність використання мобільних технологій залежить від педагогічно доцільної організації освітнього процесу. Учитель має добирати цифрові інструменти відповідно до вікових особливостей учнів, навчальних цілей та завдань розвитку соціально-емоційної компетентності. Важливо забезпечувати баланс між цифровою та безпосередньою міжособистісною взаємодією, створюючи умови для живого спілкування, співпраці та емоційної підтримки.

Отже, мобільні технології мають значний потенціал у формуванні соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках ІК «Я досліджую світ»: їхнє використання сприяє розвитку емоційної грамотності, емпатії, навичок співпраці, самоусвідомлення та саморегуляції, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує активне залучення учнів до освітнього процесу. Педагогічно виважена інтеграція мобільних технологій в освітню діяльність створює сприятливі умови для формування соціально відповідальної, емоційно зрілої та успішної особистості здобувача початкової освіти.

Література

1. Developing Emotional Intelligence in Kids Through Group Activities. (2025). URL: <https://cisjax.org/developing-emotional-intelligence-in-kids-through-group-activities/>
2. Role of Mobile Technology in Education. (2026). URL: <https://surl.li/xmidlq>

INTEGRATING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING INTO ESL LESSONS FOR TEENAGERS IN UKRAINIAN SCHOOLS

*Maryna TYSHCHENKO, English teacher
Visagino Draugystės progimnazija, Lithuania*

Modern school education increasingly recognizes social and emotional learning (SEL) as a key component of both academic achievement and students' psychological well-being. In the context of Ukrainian secondary education, many teenagers experience emotional fatigue, communication difficulties, reduced motivation, and fear of making mistakes in foreign language classrooms. These factors significantly influence their willingness to participate in English as a Second Language (ESL) learning and affect overall classroom interaction.

Research shows that SEL practices contribute to reducing communication anxiety and increasing learners' engagement in language learning environments (Melani et al., 2020). In particular, speaking anxiety and fear of negative evaluation remain among the most common barriers in ESL/EFL classrooms, directly influencing students' oral performance and participation (Khan, 2015; Ölmezer Öztürk & Öztürk, 2021).

Social and emotional learning provides a framework for creating a psychologically safe classroom environment in which students feel supported, respected, and confident to express themselves. Such an environment is especially important in language education, where emotional factors are closely connected to communicative competence. Emotional safety helps reduce hesitation and encourages active student participation in communicative tasks.

The integration of SEL into ESL teaching does not require separate curriculum design but can be effectively implemented through everyday classroom practices. Activities such as icebreakers, storytelling, discussion circles, collaborative tasks, and reflective speaking exercises support both linguistic development and emotional awareness. Teacher feedback and interaction style also play a significant role in shaping classroom emotional climate and students' behavioral responses (Edwards, 2020).

Particular attention should be given to the issue of students' fear of making mistakes while speaking English. Many teenagers avoid active participation due to anxiety and concern about peer or teacher evaluation. SEL-oriented strategies help normalize mistakes as part of the learning process and promote a more supportive communicative classroom culture.

Practical classroom experience demonstrates that integrating SEL techniques into ESL lessons leads to increased student engagement, improved willingness to communicate, and more positive group dynamics. Students become more confident in expressing their thoughts and more open to interaction in English.

Therefore, social and emotional learning can be considered an effective pedagogical approach that supports both emotional well-being and communicative competence in ESL education. Its integration into classroom practice contributes to the development of a

supportive, student-centered learning environment that responds to the emotional and educational needs of modern Ukrainian teenagers.

References

1. Melani, B. Z., Roberts, S., & Taylor, J. (2020). Social emotional learning practices in learning English as a second language. *Journal of English Learner Education*, 10(1). <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/3>
2. Khan, S. M. (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6). <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1851>
3. Ölmezer Öztürk, E., & Öztürk, G. (2021). Reducing speaking anxiety in EFL classrooms: An explanatory mixed-methods study. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 36, 249–261. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi36.18018>
4. Edwards, A. (2020). *Emotions in the classroom: Exploring relationships between students' perceptions of teachers' practices and students' strengths and difficulties* [Master's thesis, Massey University]. <http://hdl.handle.net/10179/16353>

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВСТВА

**Ольга ФЕДЮНІНА, учителька
основ здоров'я Миколаївського закладу
загальної середньої освіти I-III ступенів № 3
Миколаївської міської ради Донецької області, Україна**

Стрімкі соціальні трансформації, цифровізація освітнього простору, підвищення психоемоційної напруги, пов'язаної з воєнними подіями, актуалізували проблему забезпечення психосоціального благополуччя дітей та молоді. В умовах сьогодення зростає потреба дітей та молоді в системній психосоціальній підтримці як засобі збереження та відновлення емоційної рівноваги, здатності до навчання, соціальної взаємодії та адаптації до нових умов.

Комплексному підходу у вирішенні зазначеної проблеми сприяє упровадження соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning, SEL). О. Елькін обґрунтував необхідність і доречність упровадження в систему української освіти соціально-емоційного навчання (СЕН). Дослідник вказує на важливість СЕН як комплексу дієвих практик розвитку м'яких навичок учнівства, які дають змогу: вписатися в суспільство, почувати себе там комфортно; навчитися мобілізувати всі свої ресурси, не лише когнітивні, а й емоційні, щоб рухатися до свого благополуччя. Особливу увагу вчений звертає на можливості СЕН у подоланні наслідків травматичного впливу в умовах «проживання війни» [1].

СЕН розглядається міжнародною науковою спільнотою як ефективний інструмент підтримки психічного здоров'я та розвитку особистості.

Поняття «психологічне здоров'я» науковці розглядають поряд (часто як синонім) із такими поняттями як «психічне здоров'я» та «психологічне благополуччя». Усі ці поняття мають соціально-психологічний компонент [3]. Т. Мажаровська зазначає, що соціальний вимір психологічного благополуччя охоплює всі соціальні активності особистості, показник задоволення/незадоволення соціальних потреб та реалізованих ролей, а також сфери життя, які передбачають міжособистісну взаємодію. Учена підкреслює, що соціальний контекст

психологічного благополуччя обумовлюється мірою задоволеності особистості якістю своїх міжособистісних стосунків, соціальних ролей та соціального статусу [2].

Corey L. M. Keyes розглядає психосоціальне благополуччя як інтеграцію емоційного, психологічного та соціального благополуччя. Науковець доводить, що повноцінне функціонування особистості можливе лише за умови гармонійного розвитку всіх трьох складових, які відображають позитивне ставлення людини до себе, власного життя та соціального середовища [4].

Водночас Carol D. Ryff визначає психологічне благополуччя через шість взаємопов'язаних компонентів: самоприйняття, позитивні взаємини з іншими, автономію, управління середовищем (environmental mastery), наявність життєвої мети та особистісне зростання. На думку дослідниці, саме розвиток цих характеристик забезпечує позитивне функціонування особистості та її психологічне здоров'я [5].

Досвід впровадження соціально-емоційного навчання (SEL) для забезпечення психосоціального благополуччя учнів в умовах дистанційного навчання засвідчує, що доцільно використовувати інтерактивні вправи, ігри та практичні завдання, спрямовані на розвиток самосвідомості, емоційної саморегуляції, емпатії, навичок співпраці та відповідального прийняття рішень.

Вправа *«Колір мого екрана»* забезпечує швидку та безпечну діагностику емоційного стану учнів без необхідності його детального вербального опису. Його можна використовувати на різних етапах уроку для розвитку емоційної усвідомленості, саморефлексії та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

«Емоційний чек-ін» – це коротка структурована практика на початку уроку, під час якої учасники визначають і, за бажанням, повідомляють про свій емоційний, фізичний або психологічний стан. У соціально-емоційному навчанні чек-ін використовується для формування емоційної усвідомленості, створення атмосфери довіри та своєчасного виявлення потреб учнів. З метою визначення емоційного стану учнів, налаштування їх на роботу, учитель пропонує обрати колір, який найкраще відображає їхній внутрішній стан, зокрема: зелений – почуваюся спокійно, готовий працювати; жовтий – хвилююся, але налаштований на роботу; синій – сумую, потребую підтримки; червоний – відчуваю сильне напруження або роздратування; фіолетовий – відчуваю втому чи розгубленість.

Учні демонструють кольорову картку, стікер або обирають відповідний колір у цифровому сервісі. Практичне значення: педагог отримує уявлення про емоційний стан класу та може адаптувати темп і методи роботи відповідно до потреб учнів.

«Дихання по квадрату» допомагає зниженню тривожності та розвитку навичок самозаспокоєння.

«Соняшник підтримки» сприяє розвитку здатності відчувати безпеку та соціальну підтримку. Учні малюють соняшник (на пелюстках вказують людей, до яких можуть звернутися по допомогу: сім'я; друзі; учитель; психолог; інші значущі дорослі). За бажанням, можуть поділитися власним досвідом як *«Соняшник підтримки»* допомагає долати виклики.

Практика *«Мій щоденник вдячності»* сприяє розвитку позитивного мислення та психологічного благополуччя. Вправу можна урізноманітнити залежно від віку учнів, формату роботи (індивідуальна, парна, групова) та мети уроку. Зокрема, вправа *«Три події дня»* зосереджує увагу на розвитку позитивного мислення та рефлексії. Наприкінці уроку учні записують: три події, за які вони вдячні; чому ці події були для них важливими; які емоції вони викликали. Доречно запропонувати учням запитання

для рефлексії. Що сьогодні зробило тебе щасливим? Хто сьогодні тебе підтримав? За що ти хочеш подякувати собі?

Отже, упровадження в школах соціально-емоційного навчання створює умови для позитивного впливу на психосоціальне благополуччя учнів, оскільки сприяє розвитку емоційної компетентності, саморегуляції, емпатії та навичок конструктивної взаємодії. Формування цих умінь допомагає дітям краще розпізнавати й контролювати власні емоції, ефективно долати стрес, будувати позитивні міжособистісні взаємини та відповідально приймати рішення. У результаті знижується рівень тривожності, агресивної поведінки й емоційного виснаження, підвищується психологічна стійкість, навчальна мотивація, соціальна адаптація та відчуття безпеки в освітньому середовищі.

Таким чином, соціально-емоційне навчання є важливим чинником зміцнення психосоціального благополуччя учнівства та їхнього гармонійного особистісного розвитку.

Література

1. Елькін О. Б. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. № 1(10). С. 42–56. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.281654](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.281654) (дата звернення: 02.05.2026).
2. Можаровська Т. В. Психологічне благополуччя: теоретичні підходи до визначення поняття. *Психологічні перспективи*. Вип. 37. 2021. С. 155–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2021_37_14 (дата звернення: 02.05.2026).
3. Хрепливець М. А. Психологічне благополуччя: визначення поняття та змісту. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання*. Харків, 2017. С. 138.
4. Keyes C. L. M. *The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life*. Journal of Health and Social Behavior. 2002. Vol. 43(2). P. 207–222.
5. Ryff C. D. *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

**Ольга ХВАЩЕВСЬКА, завідувачка
навчального відділу, доцентка
кафедри педагогіки і психології Донецького обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти, Україна**

У сучасних умовах трансформації освіти особливого значення набуває проблема педагогічної комунікації, оскільки саме мовлення педагога визначає характер взаємодії між учителем і здобувачами освіти, впливає на психологічний клімат у колективі, рівень мотивації учнів та ефективність освітнього процесу загалом. У контексті компетентнісного підходу педагог уже не виступає лише транслятором знань, а постає фасилітатором, модератором комунікації, організатором співпраці й емоційної підтримки [1].

Соціально-емоційний потенціал педагогічного мовлення полягає у здатності слова не лише інформувати, а й формувати емоційний контакт, підтримувати мотивацію, сприяти розвитку емоційного інтелекту, створювати безпечне

й толерантне освітнє середовище. Ефективне педагогічне мовлення має поєднувати логічність, емоційність, етичність, виразність і психологічну доцільність.

Актуальність теми зумовлена також сучасними соціальними викликами, пов'язаними з війною, психологічною нестабільністю, цифровізацією освіти та необхідністю підтримки ментального здоров'я учнів і педагогів. Саме тому особливої ваги набуває соціально-емоційне навчання, яке передбачає розвиток емпатії, навичок комунікації, емоційної саморегуляції й конструктивної взаємодії.

Мовлення педагога є основним інструментом професійної діяльності, через який реалізуються навчальна, виховна, комунікативна й емоційно-впливова функції. Педагогічне мовлення не обмежується передаванням інформації, а є важливим чинником формування особистості учня, розвитку його мислення, мотивації й емоційної сфери.

У сучасній педагогіці соціально-емоційний потенціал мовлення розглядають як здатність педагога створювати атмосферу психологічної безпеки, підтримувати позитивну взаємодію, формувати довіру та забезпечувати емоційне включення учнів до освітнього процесу. Емоційно забарвлене, виразне та доброзичливе мовлення суттєво підвищує рівень сприйняття навчального матеріалу й активізує пізнавальну діяльність.

Мовлення педагога виконує інформаційну, мотиваційну й емоційно-впливову функції. Важливими характеристиками педагогічного мовлення є логічність, виразність, етичність, інтерактивність і адаптивність до потреб аудиторії.

Соціально-емоційна складова мовлення педагога проявляється через:

- емпатійність комунікації;
- доброзичливу інтонацію;
- підтримувальні висловлювання;
- використання діалогічних форм взаємодії;
- створення атмосфери довіри;
- педагогічну підтримку;
- етичність і толерантність мовлення.

Сучасні дослідження соціально-емоційного навчання доводять, що емоційно безпечне освітнє середовище позитивно впливає на академічні результати, мотивацію та психологічне благополуччя здобувачів освіти. О. Матвієнко та М. Химич зазначають, що соціально-емоційне навчання сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативної культури й формуванню позитивної взаємодії між учасниками освітнього процесу [3].

Емоційний інтелект є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Він передбачає здатність розуміти власні емоції, керувати ними, розпізнавати емоційні стани інших людей та будувати ефективну міжособистісну взаємодію.

Для педагога емоційний інтелект має особливе значення, адже саме через мовлення здійснюється педагогічний вплив, підтримка учнів, розв'язання конфліктів і формування позитивної атмосфери в класі. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє вчителю добирати доречні мовленнєві стратегії, уникати конфліктної комунікації та підтримувати психологічний комфорт здобувачів освіти.

М. Тесленко та І. Тесленко наголошують, що емоційний інтелект безпосередньо пов'язаний з професійною успішністю педагога та його здатністю до ефективної педагогічної взаємодії. Водночас емоційний інтелект розглядається як

важливий чинник саморегуляції, резильєнтності та професійної адаптації вчителя [5].

У процесі педагогічної комунікації емоційний інтелект проявляється через:

- уміння підтримувати емоційний контакт;
- здатність до активного слухання;
- емпатійність;
- використання ненасильницької комунікації;
- коректне формулювання зауважень;
- регуляцію конфліктних ситуацій.

Особливого значення набуває мовленнєва підтримка учнів. Використання педагогом позитивних мовленнєвих формул, зокрема «Дякую за твою думку», «Ти рухаєшся в правильному напрямку», «Спробуймо разом знайти рішення», сприяє створенню ситуації успіху, зниженню рівня тривожності та формуванню впевненості учнів у власних можливостях. Такі висловлювання підтримують позитивний емоційний клімат, посилюють навчальну мотивацію й стимулюють активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі.

І. Пініч підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту в освітньому процесі сприяє формуванню психологічної стійкості, розвитку соціальних навичок і створенню сприятливого комунікативного середовища [4].

Ефективність педагогічного мовлення значною мірою залежить від рівня риторичної та комунікативної майстерності педагога. Сучасний учитель має володіти нормами літературної мови, а також уміти переконувати, мотивувати, підтримувати увагу аудиторії та створювати позитивний емоційний фон.

Риторична майстерність – це система умінь, що поєднує логіку, емоційність, етику та творчість. Важливими складниками педагогічної риторики є:

- доступність мовлення;
- логічність;
- емоційна виразність;
- педагогічна доцільність;
- етичність;
- адаптація до аудиторії.

Головну роль у реалізації соціально-емоційного потенціалу педагогічного мовлення відіграють риторичні прийоми активізації пізнавальної діяльності та емоційного залучення учнів. Серед них:

- проблематизація навчального матеріалу через постановку проблемних запитань;
- педагогічний сторітелінг;
- метафоризація та використання образних аналогій;
- створення контрастних смислових конструкцій;
- застосування прийому когнітивної несподіванки;
- інтонаційно-виразне оформлення мовлення;
- організація діалогічної взаємодії та дискусійного спілкування;
- апеляція до особистісного досвіду здобувачів освіти;
- використання риторичних запитань;
- емоційно-експресивне підсилення висловлювань;
- рефлексивне запитування;
- акцентування ключових смислів за допомогою пауз і логічних наголосів.

Значний вплив на ефективність педагогічного мовлення мають також техніка мовлення, інтонаційна виразність, темп, дикція та невербальні засоби комунікації. Вдале поєднання цих компонентів забезпечує чіткість і доступність подання навчального матеріалу, сприяє підтриманню уваги учнів, встановленню емоційного контакту та посиленню педагогічного впливу. Виразне мовлення педагога підвищує рівень сприйняття інформації, створює позитивну психологічну атмосферу та забезпечує ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

У сучасному освітньому середовищі особливої актуальності набувають питання мовленнєвої етики та толерантної комунікації. Педагогічне мовлення має ґрунтуватися на принципах поваги, доброзичливості, тактовності й емоційної врівноваженості.

Мовленнєва етика педагога є показником професіоналізму та культури спілкування. Саме через мовлення вчитель формує моделі поведінки, які учні наслідують у процесі соціальної взаємодії.

Мовленнєва етика передбачає використання конструктивних зауважень, підтримувальних висловлювань та уникнення принизливих форм комунікації. Особливого значення набуває інклюзивне й ненасильницьке мовлення, яке:

- забезпечує повагу до людської гідності кожного учасника освітнього процесу;
- ураховує індивідуальні особливості, потреби та можливості здобувачів освіти;
- запобігає проявам дискримінації, стигматизації та соціального відчуження;
- створює атмосферу психологічної безпеки, довіри та взаємоповаги;
- сприяє розвитку емпатії, толерантності та культури міжособистісного спілкування;
- формує партнерські відносини між педагогом і здобувачами освіти на засадах рівності та співпраці.

Сучасні дослідження доводять, що ненасильницька комунікація є важливим чинником соціально-емоційного розвитку особистості й ефективної взаємодії в освітньому середовищі [2].

Водночас важливо уникати мовленнєвих помилок, які можуть спричинити конфлікти чи психологічний дискомфорт. До таких помилок належать:

- категоричність і безапеляційність суджень;
- стигматизація;
- сарказм і глузування;
- вербальна агресія;
- публічне приниження;
- порівняння учнів між собою;
- невиправдані узагальнення;
- ігнорування емоційних потреб учнів;
- знецінення особистих досягнень і зусиль;
- неконструктивний зворотний зв'язок і маніпулятивні комунікативні практики.

У сучасній педагогіці домінує партнерська модель комунікації, що передбачає діалогічність, взаємоповагу та співпрацю між учителем і учнями. Саме така модель сприяє формуванню довіри, мотивації й активної участі учнів в освітньому процесі.

Отже, соціально-емоційний потенціал педагогічного мовлення є важливою складовою професійної діяльності вчителя й одним із ключових чинників забезпечення якості освітнього процесу. Ефективна педагогічна комунікація сприяє не лише передачі знань, а й формуванню позитивного емоційного клімату, розвитку соціально-емоційних компетентностей здобувачів освіти, підтримці їхнього психологічного благополуччя та мотивації до навчання. У контексті сучасних освітніх трансформацій принципи соціально-емоційного навчання, ненасильницької комунікації, інклюзивності та партнерської взаємодії набувають особливого значення, що актуалізує потребу в розвитку мовленнєвої культури, емоційного інтелекту та комунікативної компетентності педагогів. Таким чином, педагогічне мовлення слід розглядати як багатофункціональний інструмент професійного впливу, який забезпечує ефективну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяє гармонійному розвитку особистості та створенню безпечного освітнього середовища.

Література

1. Елькін О., Рассказова О., Гринько В., Дрожжина Т. Фасилітація як інструмент трансформації освітнього процесу в умовах НУШ і впровадження соціально-емоційного навчання у школах України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. № 24. С. 53–71. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.24.2025.349705>.
2. Ісаченко В., Шевчук О. Соціально-емоційне та етичне навчання і ненасильницька комунікація як чинники саморозвитку та самореалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 3. С. 60–65. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.8>.
3. Матвієнко О., Химич М. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 7(2). С. 75–84. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/1.2024.08](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08) (дата звернення: 02.05.2026).
4. Пініч І. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту студентства. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. 2024. № 40. С. 22–38. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.40.2024.309796>.
5. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 155–162. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21>.

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Тетяна ХРАБАН, доцентка кафедри
англійської мови та перекладу Державного університету
«Київський авіаційний інститут», Україна*

У сучасній вищій освіті цифрове освітнє середовище дедалі більше постає як інтегративний простір, у якому поєднуються когнітивні, метакогнітивні та соціально-емоційні процеси навчальної діяльності. У цьому контексті соціально-емоційне навчання доцільно розглядати як невід’ємний компонент формування навчальної

автономії, що забезпечує здатність здобувачів освіти до саморегуляції, усвідомленого прийняття рішень, відповідального ставлення до навчання та ефективної взаємодії [8].

Аналіз наукових підходів до когнітивних механізмів автономного навчання дозволяє обґрунтувати, що саме цифрове освітнє середовище створює умови для розвитку ключових соціально-емоційних компетентностей через організацію навчальної діяльності, яка передбачає активну участь, рефлексію та співпрацю. Передусім важливо підкреслити, що навчальна автономія у сучасному науковому дискурсі трактується як багатовимірний конструкт, що охоплює здатність здобувача освіти самостійно планувати, організовувати та оцінювати власну навчальну діяльність [7]. Такий підхід безпосередньо пов'язаний із розвитком соціально-емоційних навичок, зокрема відповідальності, самоефективності, самоконтролю та рефлексії. У структурі автономії провідну роль відіграють когнітивні та метакогнітивні механізми, які забезпечують обробку інформації, вибір навчальних стратегій і регуляцію діяльності [1]. Водночас саморегуляція виступає операційною формою їхньої реалізації, що проявляється у здатності до цілепокладання, планування, моніторингу та корекції власних дій [7]. Саме ці характеристики становлять основу соціально-емоційного розвитку особистості в освітньому процесі.

Цифрове освітнє середовище суттєво розширює можливості реалізації зазначених механізмів. Завдяки доступу до різноманітних ресурсів і форматів взаємодії воно створює умови для самостійного вибору траєкторій навчання, що стимулює розвиток відповідальності та внутрішньої мотивації. Сучасні освітні практики передбачають активне використання змішаного та дистанційного навчання, що підвищує вимоги до здатності студентів самостійно організовувати власну діяльність і приймати навчальні рішення. У цьому контексті цифрове середовище виступає не лише технологічною платформою, а й середовищем формування емоційної стійкості, наполегливості та адаптивності [5]. Особливе значення має взаємозв'язок між метакогнітивними процесами та соціально-емоційними характеристиками навчання. Метакогніція забезпечує усвідомлення власних стратегій діяльності, оцінювання їх ефективності та своєчасну корекцію, що безпосередньо пов'язано з розвитком рефлексії та самосвідомості. Здатність до метакогнітивного контролю дозволяє студентам не лише ефективно виконувати навчальні завдання, але й усвідомлювати власні емоційні реакції, труднощі та способи їх подолання [1].

Таким чином, метакогніція виконує функцію інтеграції когнітивного та емоційного вимірів навчання. Не менш важливим є вплив мотивації та самоефективності як чинників, що підтримують функціонування когнітивних механізмів. Дослідження показують, що внутрішня мотивація та віра у власні можливості підвищують готовність студентів до самостійного навчання та використання складних стратегій [1]. У площині соціально-емоційного навчання це означає розвиток позитивного ставлення до навчання, впевненості у власних силах та здатності долати труднощі [4]. Цифрове освітнє середовище, своєю чергою, створює можливості для підтримки цих процесів через варіативність завдань, інтерактивність та можливість отримання зворотного зв'язку.

Важливим аспектом є також соціальний вимір цифрового навчання. Сучасні цифрові платформи забезпечують різні форми взаємодії, що сприяє розвитку комунікативних умінь, співпраці та відповідальності за спільний результат [6]. Ефективне навчання передбачає не лише індивідуальну діяльність, а й долучення студентів до спільних освітніх практик, які стимулюють обмін думками та колективне розв'язання завдань. Така взаємодія формує соціальні навички, зокрема здатність до

конструктивного діалогу, емпатії та взаємопідтримки, що є ключовими складниками соціально-емоційного навчання.

Разом із тим, ефективність використання цифрового освітнього середовища як інструменту розвитку СЕН залежить від рівня сформованості когнітивних і метакогнітивних механізмів. За їхнього недостатнього розвитку доступ до цифрових ресурсів не забезпечує якісного навчання, а може призводити до фрагментарності знань і зниження мотивації [2]. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки, спрямованої на формування здатності до саморегуляції, рефлексії та усвідомленого використання навчальних стратегій [6].

У цьому контексті особливого значення набувають педагогічні стратегії, що інтегрують когнітивний і соціально-емоційний виміри навчання. До таких стратегій належить системне використання метакогнітивних процедур, зокрема планування діяльності, моніторинг виконання завдань і рефлексія результатів. Регулярне застосування цих практик сприяє формуванню навичок самоконтролю, відповідальності та усвідомленого ставлення до навчання [1]. Крім того, доцільним є використання завдань відкритого типу, які передбачають аналіз інформації, аргументацію рішень і оцінювання результатів. Такі завдання стимулюють розвиток критичного мислення, гнучкості та здатності до самостійного прийняття рішень, що є важливими компонентами соціально-емоційної компетентності. Окрему увагу слід приділити ролі викладача у цифровому освітньому середовищі. Сучасний викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчальної діяльності, який створює умови для розвитку автономії та підтримує соціально-емоційний розвиток студентів. Це передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб студенти мали можливість самостійно приймати рішення, рефлексувати власний досвід і взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. У результаті формується освітнє середовище, яке сприяє не лише засвоєнню знань, але й розвитку особистості.

Отже, розвиток соціально-емоційного навчання в цифровому освітньому середовищі ґрунтується на узгодженому функціонуванні когнітивних, метакогнітивних і мотиваційних механізмів, які забезпечують усвідомлене, відповідальне та ефективне навчання. Такий підхід дозволяє розглядати цифрове середовище як ресурс формування не лише академічних, але й особистісних якостей здобувачів освіти, що є ключовою умовою їхньої успішної професійної та соціальної реалізації.

Література

1. Храбан Т. Є. Розвиток метакогнітивних стратегій у системі неперервного навчання студентів англійської мови: досвід і перспективи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. № 4. Вип. 85. С. 82–94. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6>
2. Blankendaal-Tran K.N., Meulenbroeks R.F.G., van Joolingen W.R. Digital Research Skills: Application in Secondary Science Reports. *Research in Science Education*. 2026. № 56. P. 261–291. <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10259-9>
3. Erstad O., Kjällander S., Järvelä S. Facing the Challenges of Digital Competence: A Nordic Agenda for Curriculum Development for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2021. № 16. Iss. 2. P. 77–87.
4. Khraban T. Cadets' psychological well-being during training period at military institutions of higher education. *Scientific Journal of Polonia University*. 2022. № 52. Iss. 3. P. 146–155. <https://doi.org/10.23856/5219>

5. Polizzi G. Digital Literacy and the National Curriculum for England: Learning from How the Experts Engage with and Evaluate Online Content. *Computers and Education*. 2020. № 152. P. 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
6. Sánchez A., Woo R. M., Salas R. C., López F., Narvaez E. G., Lagunes A., Torres C. A. Development of Digital Competence for Research. *Applied System Innovation*. 2022. № 5. Iss. 4. P. 77. <https://doi.org/10.3390/asi5040077>
7. Teng M. F., Wang C., & Wu J. G. Metacognitive Strategies, Language Learning Motivation, Self-Efficacy Belief, and English Achievement During Remote Learning: A Structural Equation Modelling Approach. *RELC Journal*. 2021. № 54. Iss. 3. P. 648–666. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268>
8. Yesi Y., Mardiah M. From Metacognitive Awareness to Self-Directed Learning: Insights from Non-English Majors. *Journal of Education Research*. 2025. № 6. Iss. 4. P. 1108–1116. <https://doi.org/10.37985/jer.v6i4.2927>

FROM THEORY TO EMPATHY: TRANSFORMING TEACHER PREPARATION THROUGH SELF-CENTERED TRAINING PROGRAMS

**Maryna SHEVCHENKO, Associate Professor,
Donbas State Pedagogical University, Ukraine**

Social-emotional learning (SEL) has become one of the most significant directions in modern teacher education, particularly in the United States, where researchers have actively studied its impact on both teachers and students. Among the scholars who have made important contributions to this field are Maurice J. Elias, Patricia A. Jennings, and Mark T. Greenberg, whose works focus on the development of emotional competence, empathy, and self-regulation in educational environments. Their studies emphasize that effective teaching in the 21st century requires not only strong academic preparation but also the ability to understand students' emotions, build positive relationships, and create supportive classroom climates. In this context, transforming teacher preparation through SEL-centered training programs becomes a crucial step toward preparing future educators who are capable of fostering both academic success and students' social and emotional well-being. Future educators are expected not only to deliver academic content but also to support the social, emotional, and psychological well-being of their students. Therefore, teacher training programs must include strategies that help prospective teachers develop emotional intelligence, empathy, resilience, and communication skills [1, p. 106].

Integrating SEL into teacher preparation ensures that educators are capable of creating inclusive and supportive learning environments. In the United States, many universities have begun to incorporate SEL-focused modules into teacher training curricula. For example, some teacher education programs include reflective practices such as emotional journaling, where students analyze their emotional reactions during teaching practice and consider how these reactions influence their interaction with learners. Another example is the use of role-playing scenarios in which future teachers simulate challenging classroom situations, such as conflicts between students or cases of academic frustration. Through guided reflection and discussion, trainees learn strategies for responding with empathy and maintaining a supportive learning environment [2, p. 491].

An interesting practice that has gained popularity in teacher training is mindfulness-based preparation. In such programs, future teachers participate in short mindfulness exercises, breathing techniques, and reflective discussions aimed at developing emotional

awareness and stress management skills. Studies show that teachers who participate in mindfulness training demonstrate higher levels of emotional stability, improved classroom management, and more positive relationships with students.

Furthermore, SEL-centered teacher preparation often emphasizes collaborative learning experiences. For instance, teacher candidates may work in small groups to design classroom activities that promote empathy, cooperation, and conflict resolution among school students. One example is the development of classroom discussions around real-life social dilemmas, where pupils are encouraged to express their feelings, listen to different perspectives, and find constructive solutions together. Through such experiences, future teachers learn how to integrate social-emotional development into everyday teaching practice rather than treating it as a separate subject. For example, in one such simulation a trainee teacher notices that a student refuses to participate in group work and appears withdrawn. Rather than interpreting the behavior as disobedience, the teacher quietly approaches the student and asks if something is wrong. The student explains that they feel embarrassed because they do not understand the task. The teacher then calmly clarifies the instructions and pairs the student with a supportive classmate. As a result, the student becomes engaged again, and the situation is resolved without conflict [3, p. 405].

This type of training allows future teachers to experience emotionally complex classroom situations in a safe learning environment. By reflecting on their responses and receiving feedback from peers and instructors, teacher candidates gradually develop the ability to respond with empathy, patience, and emotional awareness. Such experiential practices demonstrate that SEL is not only a theoretical concept but also a practical tool that can transform everyday classroom interactions. An illustrative example of integrating a social-emotional component into university-level teacher preparation is the activity known as the “Emotionally Responsive Lesson Design Workshop.” This activity was implemented in a teacher education course where future teachers were learning how to plan and conduct effective classroom lessons. The purpose of the workshop was to help students understand how emotional factors influence learning and how teachers can intentionally support students’ emotional well-being during lessons. During the first stage of the activity, teacher candidates were asked to analyze a typical classroom situation: a lesson in which several students show different emotional reactions—one student is anxious about answering questions, another feels frustrated because the task seems difficult, while another appears disengaged and uninterested. The future teachers worked in small groups and discussed how these emotional states might affect participation, motivation, and learning outcomes [4, p. 137].

In the second stage, the students were given the task of redesigning a traditional lesson plan by incorporating specific social-emotional strategies. For example, before starting the academic task, groups included a short “emotional check-in”, where pupils would briefly express how they feel using simple prompts such as “Today I feel...” or by choosing emotion cards. Another element added to the lesson was a collaborative activity where students worked in pairs and were encouraged to support each other while solving a problem. The teacher candidates also included reflective questions at the end of the lesson, asking pupils to discuss not only what they learned but also how they felt during the activity.

During the final stage, the groups presented their redesigned lessons and explained how the SEL strategies could improve the classroom climate. The instructor facilitated a discussion about which strategies were most effective and how they might work in different educational contexts [5, c. 12].

The results of this activity were significant for the future teachers. Many participants reported that they had previously focused primarily on delivering content and managing time, without considering the emotional experiences of learners. After the workshop, they demonstrated a greater awareness of the relationship between emotions and learning [6, p. 10]. In addition, the students developed practical skills in designing lessons that promote cooperation, empathy, and student engagement. As a result, the activity helped future teachers understand that social-emotional learning can be naturally integrated into everyday teaching practices rather than treated as a separate component of the curriculum.

References

1. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
2. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
3. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER approach to SEL. *Child Development*, 83(1), 405–417.
4. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.
5. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
6. Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11.

Напрямок 3

Мистецтво як ресурс психосоціального благополуччя дітей і педагогів

МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ САМОРЕФЛЕКСІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА

*Марина БІЛЕЦЬКА, доцентка кафедри
освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна*

*Тетяна ПІДВАРКО, старша викладачка
кафедри освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна*

В умовах модернізації мистецької освіти та оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва особливої актуальності набуває проблема збереження внутрішнього ресурсу та психологічної стійкості. Зростання емоційного навантаження в освітньому середовищі зумовлює потребу в пошуку ефективних засобів саморегуляції й відновлення особистості. У цьому контексті музичне виконавство виступає ефективним засобом саморегуляції. У межах навчальних дисциплін музично-виконавського циклу воно перестає бути лише об'єктом вивчення, перетворюючись на простір особистої свободи та творчого самовираження. Власна виконавська практика дає змогу майбутньому вчителю відновити психологічні ресурси та перетворити щоденну працю на джерело натхнення.

Саморефлексія через музику проявляється як особлива здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани через роботу над музичним матеріалом, трансформуючи абстрактні мелодії у глибокий процес самопізнання. Під час індивідуальної роботи над твором студент виходить за межі формальної ролі майбутнього викладача, що дозволяє йому звернутися до своїх справжніх почуттів і структурувати власні переживання у художній формі. Процес створення музичного образу передбачає свідомий інтерпретаційний вибір виконавця, що виявляється у доборі інтонаційних і динамічних засобів. Це узгоджується з висновками дослідників про те, що саме виконавська діяльність є підґрунтям для формування творчої особистості майбутнього фахівця, оскільки вона вимагає не механічного відтворення, а глибокого особистісного наповнення музичного образу [1, с. 115–119]. Такий підхід допомагає не лише глибше пізнати власний внутрішній світ, а й виявити емоції, які зазвичай залишаються поза увагою в умовах інтенсивного навчального процесу.

Надзвичайно важливим для відновлення ресурсів є стан «творчого занурення». Згідно з науковим обґрунтуванням В. Тушевої, таке занурення є необхідною умовою професійного самовдосконалення, оскільки воно дозволяє майбутньому вчителю гармонізувати свій внутрішній стан через естетичну діяльність [2, с. 68–81]. Глибоке занурення у виконавський процес забезпечує високий рівень концентрації, що є ефективним засобом подолання стресу. Для студентів, освітня діяльність яких

передбачає виконання значної кількості аналітичних і методичних завдань, власна виконавська практика створює простір свободи та емоційної цілісності. Це сприяє зміцненню впевненості у власних силах, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Окрему увагу слід приділити фізичному аспекту виконавства, що передбачає скоординовану роботу м'язів, дихання та моторики й впливає на загальний стан організму. Виконавська діяльність сприяє зниженню м'язового напруження та психофізичній регуляції, що забезпечує відновлення працездатності студентів. У цьому контексті навіть коротка виконавська практика може розглядатися як ефективний засіб фізичного розвантаження в умовах інтенсивного навчального процесу.

Музичне мистецтво є ефективним засобом подолання емоційного виснаження, адже навчальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана з постійною емоційною залученістю та значними психологічними витратами. Відсутність регулярного наповнення внутрішнього емоційного резерву неминуче призводить до накопичення втоми, тому особиста виконавська практика, зокрема звернення до творів, що викликають глибокий емоційний відгук, дозволяє студенту знову відчути себе активним митцем. Така діяльність щоразу нагадує про первинні мотиви вибору професійного шляху, засновані на бажанні отримувати насолоду від гармонії та краси музичних образів. Усвідомлене ставлення до гри як до джерела відновлення допомагає фахівцю зберігати стійкий професійний інтерес до музичного мистецтва протягом багатьох років діяльності.

Виконавська діяльність відкриває перед студентом можливість безпечного проживання навіть найбільш складних почуттів, створюючи умови для їхньої трансформації у художню площину. Через інструмент стає можливим вираження смутку, тривоги чи прихованого хвилювання, які часто буває вкрай важко передати за допомогою звичайних слів. Процес перетворення цих розрізнених емоцій на цілісні музичні образи приносить глибоке відчуття полегшення та внутрішнього очищення, що має терапевтичний вплив на особистість. Така емоційна саморегуляція допомагає майбутньому педагогу зберігати необхідну психологічну стійкість, залишатися відкритим до нових викликів та бути цілковито готовим до активної й продуктивної взаємодії зі своїми вихованцями.

Внутрішній стан педагога має безпосередній та вирішальний вплив на емоційне налаштування його учнів, оскільки діти на підсвідомому рівні завжди тонко відчувають, чи перебуває вчитель у стані спокою та творчого натхнення. Педагог, який здатен самостійно знаходити у музиці джерело сили та відновлення, стає для вихованців найкращим прикладом для наслідування, демонструючи життєву цінність мистецтва на власному досвіді. Такий підхід сприяє формуванню особливої атмосфери довіри в навчальному класі, де урок трансформується з механічної передачі технічних навичок у процес справжньої спільної творчості. Згодом особистий досвід успішного відновлення через музичне виконавство перетвориться на цінну методичну пораду, яку молодий вчитель зможе впевнено передати своїм учням для їхнього гармонійного розвитку.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що власна виконавська практика майбутнього вчителя є не лише обов'язковим складником фахової підготовки, а й стратегічно важливою умовою збереження ментального здоров'я та професійної життєстійкості. Систематичне вдосконалення вміння рефлексувати через музику та регулярне оновлення репертуару дозволяють молодому фахівцю сформувати

стійкість до професійних навантажень. Лише вчитель, який володіє навичками підтримання власного ресурсного стану, спроможний ефективно виховувати творче покоління, готове сприймати мистецтво як надійну життєву опору. Отже, підтримка виконавської форми є не лише професійною вимогою, а й необхідною умовою для збереження емоційної рівноваги та успішної самореалізації музиканта.

Література

1. Кондратенко Г. Г., Плохотнюк О. С. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. *Наукові записки* : науковий журнал. Вип. 197. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. В. Винниченка, 2021. С. 115–119.
2. Тушева В. Обґрунтування сутності професійного самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Professional Art Education* : науковий журнал. Вип. 6 (1 – 2025). 2025. С. 68–81.

ВПЛИВ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНУ СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ

Софія ДВОРНА, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Початкова освіта»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна

Аліна ЄНА, викладачка кафедри
педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна

Сучасна освітня парадигма ставить перед педагогом виклики, адже ця професія є емоційно насиченою та вразливою до стресу. Зростання вимог, інтенсивне спілкування та надстресові ситуації перевищують психічний потенціал учителя, що неминуче призводить до синдрому емоційного вигорання (СЕВ). СЕВ проявляється у виснаженні та деперсоналізації, хронічно знижує продуктивність і погіршує здоров'я. Опір стресу є ключовою умовою збереження благополуччя. Тому емоційна стійкість – це фундаментальна компетенція для ефективної реалізації трудових функцій, що дозволяє долати напругу та уникати деструктивних наслідків [5, с. 15, 22].

Збереження психічного здоров'я педагога є загальнодержавною проблемою. Для психологічної підтримки необхідні внутрішні ресурси, зокрема творчий потенціал. Творчість сублімує негативні емоції та відновлює сили. Проте механізми формування емоційної стійкості засобами творчості потребують глибшого вивчення. Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою у подоланні професійного стресу через активізацію креативності.

Проблема збереження ментального здоров'я та професійної ефективності вчителів ґрунтовно висвітлена в науковому дискурсі. Фундаментальні підходи до розуміння синдрому емоційного вигорання (СЕВ) закладені у працях В. Бойка, К. Маслач та інших дослідників. Сучасні науковці розглядають емоційну стійкість не просто як індивідуальну рису, а як ключову професійну компетенцію та системну якість особистості, необхідну для реалізації педагогічних функцій [6, с. 41–44].

Водночас пошук ресурсів для подолання виснаження все частіше фокусується на креативності. О. Лобода доводить, що творчий потенціал є фундаментом психічного благополуччя, а його відсутність та занурення виключно в буденність ведуть до дезадаптації [3, с. 1–2].

Прикладні аспекти використання творчості глибоко розкриті через методи арт-терапії. Дослідники підтверджують, що візуальне мистецтво виконує регулятивну функцію, будучи ефективною копінг-стратегією для зниження емоційної напруги [1, с. 33; 5, с. 24].

Застосування таких методів є особливо актуальним для педагогів групи найвищого ризику – зі стажем понад 15 років та віком від 45 років, які демонструють найвищі показники деперсоналізації [2, с. 37].

Окрім класичних методів, новітнім вектором стає цифрова творчість (розробка медіаматеріалів, використання платформ Moodle, Coursera), що розширює формати самовираження вчителя і слугує додатковим ресурсом профілактики СЕВ в епоху цифровізації [4, с. 145].

Професія педагога об'єктивно належить до видів праці з найвищою емоційною насиченістю. Сучасна освітня парадигма, постійне зростання вимог та інтенсивність міжособистісних контактів вимагають від вчителя безперервного психологічного аналізу та максимальної включеності [2, с. 15; 5, с. 18]. Тривалий вплив таких стресогенних факторів неминує призводити до розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ), який протікає динамічно: від фази напруження та тривоги до повного вичерпання когнітивної й емоційної енергії [2, с. 10–12].

За таких умов ключовою професійною компетенцією стає емоційна стійкість – системна властивість особистості, що дозволяє адекватно реагувати на стрес, долати напругу та зберігати емоційно безпечне середовище для здобувачів освіти [6].

Однак стійкість неможливо сформувати без залучення внутрішніх ресурсів. У сучасній психології здоров'я наголошується, що якщо життя людини зводиться до занурення в буденні проблеми, це створює жорсткий бар'єр для самореалізації. Фундаментом психічного благополуччя виступає креативність. Творчий потенціал – це прихована внутрішня енергія, яка завдяки механізмам сублімації здатна переводити внутрішні конфлікти та втому в соціально прийнятні, конструктивні форми. Творча активність дозволяє вчителю екологічно проживати складні почуття та здійснювати глибоку психологічну корекцію власного настрою [1, с. 6; 5, с. 23].

Перехід від теоретичного розуміння креативності до її практичного застосування потребує екологічних інструментів, серед яких провідне місце посідає арт-терапія. Її головна перевага полягає в тому, що увага зосереджується на процесі спонтанного самовираження, а не на художніх здібностях [1, с. 33].

Такі техніки, як інтуїтивний живопис, створення арт-колажів («Дошок візуалізації») чи монотипія, забезпечують зняття психоемоційного напруження, вивільнення накопиченого негативу (катарсис) та дозволяють по-новому поглянути на робочі проблеми [1; 5].

Оптимальним середовищем для таких практик є соціально-психологічні тренінги, що руйнують відчуття професійної ізольованості та зближують колектив [5, с. 40–42].

Проте сучасний освітній простір відкриває для вчителя ще один, абсолютно новий вимір творчої самореалізації – естетику та гейміфікацію самого освітнього процесу. Творчість педагога не обмежується лише полотном чи папером. Процес розробки авторських інтерактивних ігор, конструювання візуально досконалих

презентацій чи створення захопливого цифрового контенту для уроків дозволяє реалізувати власне художнє бачення. Коли педагог перетворює рутинну підготовку до заняття на захопливий процес дизайну, він отримує справжнє естетичне задоволення, що є потужною профілактикою редукції професійних досягнень.

Поєднання такої багатогранної творчої самореалізації з навичками усвідомленої саморегуляції (дихальні практики, установлення особистих кордонів) та підтримуючим середовищем з боку адміністрації формує надійний щит. Це гарантує збереження високої емоційної стійкості педагога навіть у найбільш кризових умовах сьогодення [2, с. 50; 6, с. 45].

Проблема збереження емоційної стійкості педагогів є вкрай гострою в умовах сучасних освітніх трансформацій. Інтенсивна та відповідальна професійна діяльність виступає потужним стресогеном, що за відсутності належної підтримки неминуче призводить до емоційного вигорання та вичерпання ресурсів особистості. Тому емоційна стійкість – це фундаментальна компетенція, необхідна для ефективної роботи та створення психологічно безпечного середовища для здобувачів освіти [6, с. 41, 45].

Практики візуального мистецтва та арт-терапії (живопис, колажі, монотипія) виконують діагностичні й відновлювальні функції, дозволяючи екологічно вивільнити напругу та трансформувати конфлікти в енергію зростання.

Найбільшу ефективність ці методи демонструють у межах соціально-психологічних тренінгів, які зближують колектив та долають професійну ізоляцію. Водночас створення інноваційного цифрового контенту та медіапрактики відкривають додаткові стимули для професійної самореалізації педагога [4, с. 145].

Важливо підкреслити, що звернення до творчості не повинно бути лише ситуативною реакцією на вже існуючий стрес – воно має стати невід’ємною частиною безперервного професійного розвитку. Педагог, який систематично інтегрує креативні підходи у своє життя, формує нову культуру самозбереження. Це не лише гармонізує його внутрішній стан, але й робить його більш гнучким, емпатійним та відкритим до інновацій, що слугує найкращою моделлю емоційної зрілості для здобувачів освіти. Отже, творча діяльність є незамінним фактором профілактики вигорання.

Література

1. Боярська-Хоменко А. В., Твердохліб Т. С., Прокопенко І. А., Чеботова Я. В. Візуальне мистецтво як засіб профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів: метод. рекомендації до проведення семінару-практикуму / за ред. І. А. Прокопенко. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 52 с.
2. Єпанча Ю. Ю. Психологічні особливості емоційного вигорання педагога: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр». Уман. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; наук. кер. О. О. Андрусик. Умань, 2025. 108 с.
3. Лобода О. В. Креативність як основа психічного здоров'я особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 84–88.
4. Сучасні підходи до реалізації самозбережувальних технологій. *Медіаосвіта та цифрові технології в сучасній освіті* : зб. нормат. та метод. матеріалів / уклад. та ред. кол. 2026. 423 с.
5. Хатітовська І. В. Розвиток стресостійкості педагогів засобами арт-терапії: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр». Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; наук. кер. Т. І. Дучимінська. Луцьк, 2024. 68 с.
6. Хуртенко О., Дмитренко С. Емоційна стійкість як чинник педагогічної діяльності. *Психологічні травелоги*. 2024. Вип. 1. С. 41–49.

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

*Альбіна ДЕГТЯР, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 «Психологія»*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

*Аліна ЄНА, викладачка кафедри
педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

Збройний конфлікт, що розгорнувся на території України, став однією з найбільших гуманітарних катастроф ХХІ ст. і завдав непоправної психологічної шкоди мільйонам мирних жителів, передусім дітям. Масова вимушена міграція, руйнування звичного середовища, втрата рідних і близьких, постійна загроза життю – усе це формує стійкі травматичні переживання, що можуть супроводжувати дитину впродовж усього подальшого життя. Саме тому проблема психологічного відновлення дітей в умовах воєнного часу набуває сьогодні особливої актуальності та вимагає пошуку ефективних, доступних і безпечних засобів терапевтичного впливу [1, с. 45].

У цьому контексті мистецтво – образотворче, музичне, театральне, літературне – постає як потужний ресурс психічного зцілення. Воно надає дитині можливість символічно опрацювати травматичний досвід, повернути відчуття контролю над власним життям і відновити втрачені соціальні зв'язки. Незважаючи на зростаючий науковий інтерес до цієї проблематики, питання систематизації та обґрунтування механізмів арт-терапевтичного впливу в умовах збройного конфлікту залишається недостатньо розробленим у психологічній науці [4].

Теоретичне підґрунтя застосування мистецтва в терапевтичних цілях закладено у роботах засновниці арт-терапії М. Наумбург, яка розглядала художнє самовираження як проекцію несвідомого, що уможливило його психоаналітичне дослідження. Пізніше Е. Крамер обґрунтувала терапевтичний потенціал самого творчого процесу, незалежно від змісту створеного твору.

У контексті допомоги дітям у зонах конфліктів особливої уваги набувають дослідження ЮНІСЕФ і ВООЗ, які засвідчують ефективність структурованих творчих програм для зниження рівня тривожності, депресії та поведінкових розладів у дітей із постраждалих регіонів. Вітчизняні науковці – О. Кочерга, Т. Яценко та ін. – також наголошують на необхідності впровадження арт-терапевтичних методик у систему шкільної психологічної служби в умовах воєнного стану [4, с. 23–25].

Психологічне відновлення – це складний, нелінійний процес повернення людини до відносно стабільного функціонування після пережитого стресу чи травми. У дітей він має свої специфічні особливості: дитина ще не має сформованих механізмів копіngu, її психіка є більш вразливою, але водночас і більш пластичною, ніж психіка дорослого [3, с. 67].

Механізми терапевтичного впливу мистецтва на дитячу психіку можна систематизувати за кількома напрямками.

По-перше, мистецтво забезпечує безпечну дистанцію від травми. Дитина, яка не може вербально описати пережите, здатна зобразити його у малюнку, виразити в танці чи розіграти у театральній сценці. Метафора і символ слугують своєрідним «захисним екраном» між свідомістю і болючим досвідом, що дозволяє поступово наближатися до його переосмислення [3].

По-друге, творчий процес відновлює почуття авторства і контролю. Ситуація війни позбавляє дитину будь-якої можливості впливати на події, що призводить до розвитку синдрому «вивченої безпорадності». Коли дитина сама обирає фарби, сюжет малюнка чи роль у виставі, вона повертає собі відчуття суб'єктності та внутрішньої сили [1].

По-третє, мистецтво виступає потужним засобом соціальної реінтеграції. Групові творчі заняття сприяють налагодженню контакту з однолітками, відновленню довіри до дорослих і формуванню нових соціальних зв'язків. Для дітей-переселенців, які опинилися у чужому середовищі, це має критичне значення для психологічної адаптації [4, с. 39].

По-четверте, мистецька діяльність активізує нейробіологічні механізми відновлення. Сучасні нейронаукові дослідження свідчать, що творча діяльність стимулює вироблення дофаміну та серотоніну, знижує рівень кортизолу і сприяє нормалізації роботи префронтальної кори, що порушується під впливом хронічного стресу.

Практичне застосування мистецтва в роботі з дітьми в умовах воєнного часу охоплює декілька ключових форм: арт-терапія (малювання, ліплення, колаж); музична терапія (слухання, спів, гра на інструментах); драматерапія і казкотерапія (розігрування сюжетів, маріонеткові вистави); бібліотерапія (читання та обговорення відповідних книжок). Кожна з цих форм має свої переваги залежно від віку дитини, характеру травми та умов, у яких проводиться робота [4, с. 28].

Для забезпечення ефективності арт-терапевтичних заходів необхідно дотримуватися ряду принципів: добровільність участі, безоцінювальної підтримувальної атмосфери, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, систематичність занять, залучення кваліфікованих фахівців – психологів і арт-терапевтів. Слід також пам'ятати, що мистецько-терапевтична робота не замінює, а доповнює медичну і психіатричну допомогу у випадках гострого ПТСР [2].

Мистецтво є одним із найефективніших екологічних методів психологічного відновлення дітей під час війни, допомагаючи трансформувати страх, агресію та тривожність у творчу енергію. Арттерапія знижує рівень стресу, гармонізує внутрішній стан та забезпечує безпечний простір для переживання травми.

Основні напрямки та переваги використання мистецтва:

- види арттерапії: малювання (ізотерапія), ліплення з глини чи пластиліну, казкотерапія (бібліотерапія), музикотерапія, танцювальна терапія та пісочна терапія;
- екологічність: методи дозволяють дитині виразити важкі емоції без слів, що особливо важливо, коли травма «заблокована»;
- подолання травми: творчість допомагає працювати з ПТСР, знижує тривожність, агресію та імпульсивність;
- ресурсність: арттерапія допомагає дитині знайти внутрішні сили та стабілізувати свій стан, що діє як профілактика важких психологічних наслідків війни.

Отже, мистецтво є дієвим, науково обґрунтованим і гуманістично орієнтованим засобом психологічного відновлення дітей в умовах воєнного конфлікту. Його терапевтичний потенціал зумовлений здатністю надавати безпечний простір для вираження травматичного досвіду, відновлювати суб'єктність і соціальні зв'язки дитини, а також запускати нейробіологічні процеси саморегуляції. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці стандартизованих протоколів арт-терапевтичного супроводу дітей із різними типами воєнних травм, а також у вивченні довгострокових ефектів систематичних мистецьких програм на психічне здоров'я дитячої популяції в умовах тривалого збройного конфлікту.

Література

1. Богданов С. О., Юрченко-Шеховцова Т. І. Психологічна допомога постраждалим у кризових та надзвичайних ситуаціях. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2015. 184 с.
2. Інклюзивна освіта: навч. посібник: Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
3. Мальтіак Н. В. Відновлення дитячої психіки через мистецтво у воєнний час. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2023. Вип. 4. С. 75–95.
4. Яценко Т. С. Арт-терапія як метод психологічної підтримки дітей в умовах воєнного стану. *Психологія: реальність і перспективи*. 2022. № 18. С. 31–42.

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ДОБРОБУТУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Юлія КЛИМЕНКО, доцентка кафедри
фізичної терапії, фізичного виховання, спорту та біології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Олександр НАГОРНИЙ, здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
ОП «Фізична терапія, ерготерапія»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

У сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення психосоціального добробуту дітей з інвалідністю. Психосоціальний добробут охоплює емоційне благополуччя, позитивне самосприйняття, здатність до соціальної взаємодії, участь у житті громади та відчуття власної значущості. Для багатьох дітей з інвалідністю характерними є труднощі соціалізації, обмеження комунікативної активності, зниження самооцінки та ризик соціальної ізоляції. У зв'язку з цим особливої уваги потребує пошук ефективних засобів психосоціальної підтримки, серед яких важливе місце посідають мистецькі практики [5].

Одним із перспективних напрямів є танцювально-рухова терапія (Dance Movement Therapy, DMT), яка поєднує можливості мистецтва руху, творчого самовираження та психофізичного розвитку особистості. Відповідно до визначення Американської асоціації танцювально-рухової терапії, цей підхід використовує рух як інструмент інтеграції емоційних, когнітивних, фізичних і соціальних аспектів функціонування людини [1].

Наукові дослідження свідчать, що танцювально-рухова терапія сприяє покращенню психоемоційного стану, розвитку соціальних навичок, підвищенню

впевненості у власних можливостях та формуванню позитивного образу тіла. Особливу цінність вона має для дітей з інвалідністю, оскільки дозволяє використовувати рух не лише як засіб фізичного розвитку, але й як форму невербальної комунікації та самовираження [3; 4; 5].

Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату танцювально-рухова терапія створює умови для безпечної рухової активності, розвитку координації рухів, рівноваги та просторового орієнтування. У дітей із розладами аутистичного спектра вона сприяє розвитку соціальної взаємодії, емоційного контакту та здатності до спільної діяльності. Для дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями рухові імпровізації допомагають розширювати досвід сприйняття навколишнього світу, стимулюють пізнавальну активність і формують позитивні емоції.

Важливою особливістю танцювально-рухової терапії є її інклюзивний характер. У процесі творчої рухової діяльності увага акцентується не на функціональних обмеженнях дитини, а на її можливостях та потенціалі. Спільна участь дітей із різними рівнями функціонування сприяє формуванню атмосфери прийняття, взаємоповаги та підтримки. Такі умови відповідають сучасним підходам до розвитку інклюзивного освітнього середовища та реалізації принципів соціальної справедливості.

Психосоціальний ефект танцювально-рухової терапії пояснюється комплексним впливом на особистість дитини. Поєднання музики, ритму та руху активізує механізми емоційної регуляції, знижує рівень тривожності та психоемоційного напруження. Виконання творчих рухових завдань стимулює розвиток уяви, креативності та суб'єктної активності. Участь у групових заняттях формує навички співпраці, взаємодопомоги та соціальної комунікації.

У практиці інклюзивної освіти та фізичної терапії можуть використовуватися різноманітні форми танцювально-рухової терапії: рухові імпровізації, ритмічні вправи, сюжетно-рольові танцювальні композиції, вправи на тілесне усвідомлення, дзеркальні рухи, парні та групові творчі завдання. Вибір конкретних засобів визначається віком дитини, видом порушення, функціональними можливостями та індивідуальними потребами.

Особливої уваги заслуговує використання танцювально-рухової терапії в діяльності міждисциплінарної команди супроводу. Співпраця фізичного терапевта, психолога, педагога та батьків дозволяє забезпечити комплексний вплив на розвиток дитини та створити умови для її повноцінної участі в освітньому процесі й суспільному житті.

Перспективи впровадження танцювально-рухової терапії охоплюють усі рівні освіти. У закладах дошкільної освіти вона може використовуватися для розвитку емоційної виразності, сенсомоторної інтеграції, навичок взаємодії з однолітками та формування базових соціально-емоційних компетентностей. У закладах загальної середньої освіти її доцільно інтегрувати в інклюзивне освітнє середовище через позакласну діяльність, корекційно-розвиткові заняття, програми соціально-емоційного навчання та адаптивного фізичного виховання.

У закладах фахової передвищої та вищої освіти танцювально-рухова терапія може бути складовою підготовки майбутніх фахівців спеціальностей «Терапія та реабілітація», «Фізична культура і спорт», «Психологія», «Спеціальна освіта», забезпечуючи формування компетентностей щодо використання творчих та мистецьких технологій у професійній діяльності. Водночас перспективним

є створення міждисциплінарних програм співпраці педагогів, фізичних терапевтів, психологів та мистецьких педагогів.

Попри значний потенціал, упровадження танцювально-рухової терапії в освітній процес супроводжується низкою труднощів. До них належать недостатня обізнаність педагогічних працівників щодо терапевтичних можливостей мистецтва руху, відсутність підготовлених фахівців, обмежене матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, нестача адаптованих програм для дітей різних нозологічних груп та недостатня міжвідомча взаємодія між освітньою і реабілітаційною сферами [4].

Окремою проблемою є поширення стереотипного уявлення про танець винятково як мистецьку діяльність, тоді як сучасні наукові дані підтверджують його психотерапевтичний, реабілітаційний та соціально-педагогічний потенціал. Подолання зазначених труднощів потребує розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій, підготовки кадрів та популяризації доказових практик використання ТРТ у роботі з дітьми з інвалідністю.

Одним із можливих варіантів є впровадження чотирикомпонентної моделі танцювально-рухової терапії.

Перший етап – емоційно-мотиваційний та передбачає створення безпечного середовища, встановлення довірливого контакту, використання музичних та рухових ігор для зниження емоційного напруження.

Другий етап – тілесно-руховий. Він спрямований на розвиток усвідомлення власного тіла, координації рухів, рівноваги, просторового орієнтування та рухової впевненості.

Третій етап – комунікативно-творчий, що передбачає виконання парних і групових вправ, рухових імпровізацій, дзеркальних рухів, сюжетно-рольових композицій, що сприяють розвитку соціальної взаємодії та невербальної комунікації.

Четвертий етап – рефлексивно-інтегративний – спрямований на усвідомлення власних переживань, закріплення позитивного досвіду та перенесення набутих навичок у повсякденне життя.

Ефективність такої моделі доцільно оцінювати за показниками емоційного благополуччя, соціальної активності, самооцінки, комунікативної компетентності та залученості дитини до освітнього процесу.

Отже, танцювально-рухова терапія є перспективним засобом формування психосоціального добробуту дітей з інвалідністю, який поєднує можливості мистецтва, освіти та реабілітації. Її впровадження в діяльність закладів освіти різних рівнів сприятиме розвитку емоційної стійкості, соціальної адаптації, комунікативних навичок та підвищенню якості життя дітей. Важливими напрямками подальших досліджень є розроблення стандартизованих програм ТРТ для різних категорій дітей з інвалідністю, визначення критеріїв ефективності та інтеграція танцювально-рухової терапії в систему соціально-емоційного навчання й інклюзивної освіти.

Література

1. American Dance Therapy Association. What is Dance/Movement Therapy? URL: <https://adta.org> (дата звернення: 28.05.2026).
2. Koch S. C., Kunz T., Lykou S., Cruz R. Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes: A Meta-Analysis. *The Arts in Psychotherapy*. 2014. Vol. 41(1). P. 46–64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>
3. Karkou V., Aithal S., Zubala A., Meekums B. Effectiveness of Dance Movement Therapy in the Treatment of Adults with Depression: A Systematic Review with Meta-

- Analyses. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00936>
4. Goodill S. W. *An Introduction to Medical Dance/Movement Therapy: Health Care in Motion*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2005. 272 p.
5. World Health Organization. *World Report on Disability*. Geneva : WHO, 2011. URL: <https://www.who.int> (дата звернення: 28.05.2026).
6. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York : United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org> (дата звернення: 28.05.2026).

ТВОРЧЕ САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ

*Аліна КОЗИР, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія (Кризова психологія)
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

*Аліна ЄНА, викладачка кафедри
педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

У реаліях українського сьогодення проблема збереження психічного здоров'я дітей набуває надзвичайної гостроти. Небезпечне, нестабільне та загрозливе життя в країні, що перебуває у стані збройного протистояння, сприймається дитячою психікою як потужний провокуючий фактор підвищення особистісної та ситуативної тривожності [5, с. 137].

Діти є дуже вразливими до втрати стабільності, руйнування безпечного середовища, переживання розлуки з рідними, а також реакцій дорослих на звуки повітряної тривоги чи вибухів. Унаслідок дії таких екстремальних стресорів у дитини може розвинутися психотравма – стан, що супроводжується гострим відчуттям безпорадності, втрати контролю, інтенсивним страхом та порушеннями у когнітивній та емоційній сферах. На фізіологічному та поведінковому рівнях травматичний досвід часто проявляється через порушення сну, нічні кошмари, агресивність, уникнення нових ситуацій та виникнення психосоматичних розладів. Дитяча тривожність, яка зазвичай передуює формуванню стійкого страху, значною мірою ускладнює розвиток особистості, соціальну адаптацію та навчальну діяльність дитини [1, с. 96–97; 3, с. 151].

Особливої уваги потребують діти молодшого віку та підлітки, які в силу своїх вікових особливостей або пережитого шоку не завжди здатні до вербального самовираження та раціонального осмислення власних переживань. За таких обставин творче самовираження за допомогою методів арт-терапії виступає не лише діагностичним інструментом, але й одним із найбільш природних, безпечних та дієвих засобів психологічної корекції, що сприяє подоланню стресу і відновленню цілісності дитячої особистості [1, с. 96; 4, с. 7; 3, с. 151].

Проаналізувавши останні дослідження науковців, помічено високий інтерес наукової спільноти до проблеми психологічної допомоги дітям засобами мистецтва.

О. Дацун ґрунтовно досліджує особливості корекції тривожності у дітей засобами арт-терапії, наголошуючи на її потенціалі м'якого і безпечного впливу на психоемоційний стан через створення малюнків, колажів та роботу з природними матеріалами [1, с. 96–98]. І. А. Хозраткулова зосереджує увагу на арт-терапевтичній роботі з підлітками, які зростають у реаліях війни на фоні хронічного стресу. Авторка доводить, що застосування ізотерапії та мандалотерапії сприяє емоційній стабілізації, зниженню тривожності та нормалізації життєдіяльності підлітків [5, с. 137, 140]. О. В. Дрозд та Я. В. Алексеева аналізують арт-терапію як фундаментальний засіб становлення особистості в підлітковому віці, розкриваючи її здатність сублімувати негативні емоції та попереджати віктимну поведінку [2, с. 54, 56].

Арт-терапія як напрям психокорекційної роботи та реабілітації відкриває унікальні можливості для безпечного втручання у внутрішній світ травмованої дитини. Основоположними терапевтичними механізмами цього методу є децентрування, екстерналізація (проекція) та символізація. Механізм децентрування забезпечує переключення уваги дитини, відхід від всепоглинаючого страху та подолання обмежень, пов'язаних із травматичними спогадами. Завдяки цьому активізуються творчі ресурси психіки. Екстерналізація полягає у «перенесенні» внутрішніх фізичних відчуттів і переживань на зовнішні об'єкти (малюнки, пісочні фігури, глину). Проектуючи власні страхи на матеріальні об'єкти, дитина дистанціюється від болісних емоцій і здобуває відчуття контролю над ситуацією та власними імпульсами. Символічний вимір арт-терапії створює комфортну відстань від травми, що дозволяє поступово опрацьовувати її без небезпеки ретравматизації, на відміну від прямого словесного опису жаклих подій [4, с. 60–61; 3, с. 151].

Найбільш доступним і природним для дитини видом творчого самовираження є образотворча діяльність (ізотерапія). Малювання не вимагає виняткових вольових зусиль, воно близьке до гри і слугує аналогом невербальної комунікації, де художні образи виступають заступниками реальних страшних об'єктів. Малювати можна будь-де і будь-на-чому, використовуючи олівці, крейду, фарби чи навіть малюючи паличкою на ґрунті [1, с. 97]. Для подолання стану заціпеніння та утвердження факту свого існування після травматичного шоку ефективно використовується техніка малювання карлочок. Цей метод знімає скутість та вивільняє пригнічені емоції. Глибокий терапевтичний вплив має також метод серійного малювання (за К. Г. Юнгом). Метод може бути як директивним, так і недирективним. Обов'язкова умова для психолога це спостерігати, задавати питання та відповідати взаємністю дитині. При аналізі дитячих малюнків психолог має звертати увагу не лише на загальне враження, але й на наявність дивних пропорцій, перешкод, бар'єрів або відсутність важливих деталей [4, с. 139].

Окремої уваги заслуговує пісочна терапія, яка не потребує жодних художніх навичок, що суттєво зменшує опір дитини. Обмежений простір пісочниці виконує функцію захищеного контейнера, у якому дитина за допомогою піску, води та мініатюрних фігурок моделює свій внутрішній світ. Проектування переживань на фігурки допомагає зняти напругу. Спеціаліст може оцінити глибину травматизації за тим, як дитина використовує матеріали: намагання щільно утрамбувати пісок, створення надмірної кількості бруду, поляризація пісочниці на «хорошу» і «погану». Фахівець допомагає дитині знайти у створеній композиції «безпечне місце» і зосередитися на ньому, актуалізуючи внутрішні ресурси самозцілення [4, с. 111–112].

Кризові події завжди фіксуються в тілі дитини у вигляді м'язових панцирів, затисків та соматичних розладів (порушення дихання, біль у животі, нервові тики). Тому творче самовираження має обов'язково містити тілесно-орієнтовану та танцювально-рухову терапію, яка допомагає розрядити накопичені афекти через виразний рух [4, с. 35].

Доповненням до тілесної роботи є використання колискових пісень. Слухання та виконання народних колисанок актуалізує на найглибшому позасвідомому рівні архетип материнського захисту, відновлює спокійний ритм дихання, знижує м'язовий тонус та має потужний знеболювальний і заспокійливий ефект [4, с. 157].

Організація арт-терапевтичної роботи з тривожними дітьми вимагає від психологів і педагогів дотримання низки суворих етичних та методологічних принципів. Фундаментальними серед них є принцип добровільності та безпеки, який унеможливорює будь-який примус до творчості, а також принцип безоцінності – дитячі твори категорично заборонено критикувати чи аналізувати з точки зору естетики або техніки виконання [1, с. 98]. Найважливішим є сам процес вільного самовираження, а не кінцевий результат. Фахівець під час сесії повинен виступати надійним «контейнером» для дитячих страхів, витримуючи сильні негативні реакції та уникаючи поспішних чи директивних інтерпретацій малюнків. Фахівець має супроводжувати дитину з повагою, надаючи їй стільки часу на подолання кризи, скільки вимагає її травмована психіка [4, с. 68].

У контексті соціальної адаптації дітей-біженців арт-терапія розкриває свій додатковий потенціал через участь у громадських мистецьких проєктах. Вимушена міграція супроводжується втратою звичного оточення та кризою ідентичності. Залучення дітей та їхніх батьків до спільних мистецьких ініціатив допомагає створити перехідний простір для інтеграції минулого і теперішнього. Творчість виступає універсальною мовою, яка долає культурні та мовні бар'єри у приймаючих країнах, знімає психосоціальний стрес і дозволяє зберегти національну ідентичність в умовах перебування за кордоном [6, с. 137].

Творче самовираження за допомогою методів арт-терапії є одним із найефективніших, найбезпечніших та найгуманніших засобів психологічної допомоги дітям і підліткам, які опинилися у кризових ситуаціях. Використання малювання, ліплення, пісочної терапії, тілесно-орієнтованих ігор та казкотерапії дозволяє обійти жорсткі захисні бар'єри свідомості дитини. Екстерналізуючи свої страхи та тривоги на творчі об'єкти, діти здобувають здатність безпечно відреагувати накопичені деструктивні емоції без ризику повторної травматизації. Практична цінність арт-терапевтичного втручання полягає у його комплексному впливі: воно усуває психосоматичні прояви, відновлює порушені комунікативні навички, знижує рівень загальної тривожності та стимулює розвиток механізмів адаптації. Для психологів та педагогів арт-терапія надає унікальний інструментарій, здатний не лише пом'якшити наслідки травматичного стресу, але й активізувати глибинні ресурси самозцілення, сприяючи повноцінному особистісному становленню дитини в умовах сучасних викликів.

Література

1. Дацун О. Особливості корекції тривожності у дітей засобами арттерапії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*, 2021. С. 96–103.
2. Дрозд О. В., Алексєєва Я. В. Арт-терапія як засіб становлення дітей підліткового віку. *Габітус*, 2024. Вип. 66. С. 54–57.

3. Ковалевська А. О. Ефективність використання засобів образотворчої діяльності для психокорекції страхів молодших школярів. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*, 2019. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 151–154.
4. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: метод. посіб. З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І. М. Біла, Г. П. Лазос та ін.; за заг. ред. З. Г. Кісарчук. Київ, 2015. 232 с.
5. Хозраткулова І. А. Арттерапевтична робота з тривожними підлітками під час воєнних дій в Україні. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2022. Вип. 4. С. 137–141.
6. Швед М. П. Арт-терапія як метод психосоціальної підтримки дітей-біженців з травматичним досвідом. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2025. Том 36 (75), № 2. С. 133–138.

КОЛЬОРИ ЗАМІСТЬ СЛІВ: АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МІСТ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ВПО

Світлана ЛАБУНСЬКА, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Реабілітаційна психологія»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна

Світлана ЛУПАРЕНКО, докторка
педагогічних наук, професорка
кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна

З початком повномасштабної війни українці зіткнулися з безпрецедентним викликом: як зберегти психічне здоров'я в умовах хронічного стресу? Найбільш вразливою категорією є діти, а особливо діти-переселенці (ВПО), які через війну втратили не лише домівки, а й звичний ритм життя та відчуття безпеки.

Одним з ефективних способів подолання психічних травм є арт-терапія. Цей метод діє на випередження, адже педагоги і психологи не лише працюють із наслідками стресу, а й формують стійке, здорове світобачення. Сьогодні це не просто метод лікування, а сучасний інструмент психологічної гігієни, що повертає контроль особистості над власним життям. При використанні арт-терапії не важливо, чи є в людини художні навички. Головна мета – екстерналізація, тобто виведення внутрішнього болю на поверхню, щоб його можна було побачити, назвати і перетворити [5; 6] .

Арт-терапія має глибоке коріння. Її започаткували Адріан Гілл і Герберт Рід. Саме А. Гілл у 1945 р. у своїй праці «*ArtVersusIllness*» упровадив термін «арт-терапія» [1]. Будучи арт-педагогом у британських лікарнях, А. Гілл не зупинився лише на практиці. Він став справжнім амбасадором методу, активно просуваючи ідею зцілення мистецтвом, доводячи, що творчість – це потужний інструмент реабілітації.

В Україні арт-терапія як професійний напрям пройшла шлях від допоміжної методики до потужної системи реабілітації. Біля її витоків стояла низка фахівців, які і зараз продовжують розвивати ідеї арт-терапії, зокрема: Олена Вознесенська – президент ВГО «Арт-терапевтична асоціація», кандидатка психологічних наук, під

керівництвом якої розроблено безліч програм для роботи з травмою війни та кризових станів у дітей; Людмила Підлипна – психолог, арт-терапевт, гештальт-терапевт, супервізор, дійсний тренер Національної асоціації гештальт-терапевтів України, робота якої базується на використанні глинотерапії та малюнкових технік для стабілізації емоційного стану людини.

Сьогодні досвід українських арт-терапевтів акумулюється у великих проєктах. Це проєкт «Голоси дітей» (Voices of Children): фонд, який активно використовує арт-терапевтичні практики у прифронтових зонах та центрах для ВПО. Їхня робота з вільною ліпкою та малюванням допомагає дітям висловити те, що неможливо передати словами.

Можна з впевненістю сказати що український досвід є унікальним, тому що на відміну від класичних європейських моделей, українська арт-терапія сьогодні – це терапія в дії. Українські фахівці навчилися проводити сесії в бомбосховищах, використовувати підручні матеріали та працювати в умовах обмеженого часу. Це зробило метод максимально адаптивним. Фахівці роблять фокус на стійкості (resilience): не просто лікування травми, а розвиток здатності дитини адаптуватися до нових умов.

Отже, арт-терапія в Україні – це не лише теорія, а жива, дієва практика, що рятує ментальне здоров'я нації прямо зараз. Сучасна арт-терапія базується на моделі трибічної комунікації, яка кардинально змінює традиційний підхід до лікування. У класичній психотерапії взаємодія обмежується лише діалогом між терапевтом і клієнтом, тоді як в арт-терапії з'являється третій учасник – арт-об'єкт. У цій системі взаємодія будується між трьома ключовими точками [1]. Спочатку дитина безпосередньо працює з матеріалом, виливаючи свої емоції на папір або надаючи їм певну форму. При цьому зберігається зв'язок між клієнтом і терапевтом, заснований на класичній підтримці та фасилітації. Завершує цей трикутник взаємодія терапевта з матеріалом, де спеціаліст аналізує створений образ і реагує на нього, допомагаючи розшифрувати приховані символи підсвідомості [6].

Ця модель дозволяє реалізувати процес екстерналізації – винесення внутрішнього болю, страху чи агресії назовні. Коли дитина виливає свій страх або малює «монстра», вона перестає бути частиною її внутрішнього світу, а стає об'єктом, який лежить на столі [3]. Його можна розгледіти, змінити, розплющити чи «приручити». Це перший крок до того, щоб назвати своє відчуття, усвідомити його та почати ним керувати. Власна творчість учасників дозволяє доторкнутися до творчого «Я», знайти ресурси на відновлення [2; 4].

Терапевт тут виступає не як суддя, а як провідник, що допомагає дитині «подружитися» з її власним творінням, перетворюючи аморфний внутрішній біль на конкретний об'єкт, із яким можна працювати.

У цьому контексті арт-терапія трансформувалася з допоміжного методу на один із найефективніших інструментів «психологічної гігієни», що дозволяє особистості не просто пережити травму, а й повернути відчуття контролю над власним життям.

Дітям часто важко сказати: «Мені страшно через вибухи». Але вони можуть обрати темну фарбу або сильно натиснути на олівець, розриваючи папір. Акварельні фарби допомагає працювати з емоціями, які важко втримати (вони «розтікаються» і стають менш лякаючими).

Працюючи із дітьми на прифронтових територіях Харківщини, можна говорити про характерну кольорову динаміку відновлення. Підсвідомість дитини часто «говорить» через колір раніше, ніж дитина знаходить сили говорити словами.

Перші етапи терапії часто супроводжуються використанням монохромної палітри: чорного, темно-синього, коричневого кольорів – це мова підсвідомості, що сигналізує про депресивний стан, високий рівень тривоги або стан психологічного заціпеніння. Проте регулярність занять запускає «кольоровий прорив»: із часом темрява поступається місцем жовтим, помаранчевим та зеленим барвам. Зміна палітри – це візуальний доказ того, що дитина знаходить внутрішній ресурс і повертається до життя.

Особливою є також робота з глиною та пластиліном – так звана тактильна терапія «заземлення» [7].

Якщо малювання – це робота з образом, то ліплення (глина, пластилін) – це робота з тілом. Для дитини, яка пережила травму, ці матеріали мають кілька переваг.

1. Зняття м'язової напруги. Дитина, яка пережила обстріли, часто перебуває у стані фізичного стиснення. Ліплення допомагає вивільнити цей фізичний затиск.

2. Контроль та трансформація. Маючи змогу «зламати» глиняну фігурку свого страху і переліпити її у щось безпечне, дитина повертає собі втрачене відчуття впливу на реальність. В арт-терапії дитині дозволено бити глину, розривати її на шматки, кидати або стискати. Це соціально прийнятний спосіб випустити гнів, не завдаючи шкоди собі чи оточуючим. Після того, як дитина «виплеснула» гнів на шматок матеріалу, вона часто починає створювати з цих уламків щось нове, що символізує перехід до творення та зцілення.

3. Когнітивне відновлення. Стрес блокує роботу префронтальної кори, погіршуючи пам'ять і концентрацію. Дрібна моторика, задіяна в ліпленні, «розморожує» когнітивні функції, активуючи мовні та мисленнєві центри мозку. Створення 3D-об'єктів змушує мозок працювати активніше, ніж при малюванні на площині, що сприяє швидшому відновленню когнітивних навичок після «завмирання» від стресу.

У контексті тріади (терапевт – дитина – матеріал) глина стає посередником. Терапевт не оцінює естетичність виробу. Він спостерігає за процесом: Наскільки сильно дитина тисне на матеріал? Чи боїться вона забруднити руки? Чи легко вона руйнує створене? Відповіді на ці запитання допомагають фахівцю зрозуміти глибину травми та динаміку одужання без зайвих розпитувань.

Отже, глина та пластилін – це не просто засоби для творчості, а терапевтичні інструменти глибинної дії. Вони дозволяють дитині пройти шлях від хаосу до форми, від агресії до творення і від заціпеніння до дії. У роботі з дітьми, які постраждали від війни, ці матеріали є незамінними для повернення відчуття безпеки та цілісності власного «Я».

Для дітей із порушенням концентрації зараз добре працюють техніки, що мають чіткі межі та структуру (наприклад, створення колажів або робота всередині мандали/кола) [4]. Це дає мозку сигнал: «Усе під контролем, я в безпеці».

Фототерапія та колажування «Минуле – Теперішнє – Майбутнє» також позитивно впливають на особистість. Травма часто розриває відчуття цілісності життя дитини. Вона пам'ятає життя «до» і бачить незрозуміле «зараз». Використання вирізок із журналів допомагає дитині візуалізувати свої мрії та плани. Це перемикає мозок із режиму спогадів про жахи на побудову перспектив майбутнього.

Діти ВПО часто почуваються чужинцями в нових громадах. Спільна творчість руйнує ці бар'єри. Колективні малюнки на великих рулонах паперу сприяють зближенню дітей. Коли група дітей ВПО та місцевих дітей малюють щось спільне (наприклад, «Місто майбутнього»), це знімає напругу, учить домовлятися без слів і відчувати причетність до спільноти.

Метод «Терапевтичної подорожі» передбачає створення мапи, де дитина позначає свій шлях. Це допомагає інтегрувати досвід переїзду не як катастрофу, а як частину особистої історії, яку вона подолала.

Творчість допомагає переключити мозок із режиму «виживання» (бий або біжи) у режим «пізнання». Творчість дозволяє мозку вийти з режиму «виживання» і знову ввімкнути режим «пізнання».

Відповідно, для дітей ВПО арт-терапія – це спосіб безпечно прожити горе втрати та знайти нові опори. Використовуючи структуровані техніки (мандали, колажі), ми даємо мозку сигнал, що межі існують, контроль повернуто, а безпека можлива.

Досвід арт-терапевтичної роботи з дітьми ВПО доводить, що коли дитина замість чорного олівця обирає помаранчевий – це не просто творчий акт. Це маленька, але фундаментальна перемога життя над темрявою війни. Арт-терапія допомагає дитині перестати бути жертвою обставин і знову стати автором свого майбутнього. Це можливість «відгорювати» втрачене та знайти сили рухатися далі, формуючи прогресивне, здорове світобачення навіть у найтемніші часи.

Отже, сучасна арт-терапія для дітей ВПО – це не про «лікування хвороби», а про навчання жити далі [5]. Це перетворення внутрішнього крику на видимий образ, з яким можна вести діалог; це шлях від заціпеніння до гри, від ізоляції до спілкування.

Література

1. Арт-терапія : навчальний посібник / уклад. В. І. Станішевська. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. 172 с.
2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. № 3 (29). С. 40–47.
3. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практ. посіб. К. : Золоті ворота, 2015. 148 с.
4. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям: практ. посіб. К. : HumanRightsFoundation, 2015. 50 с.
5. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.
6. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Ч. 1. 232 с.
7. Маслова В., Лубківський І. Метод творчої реабілітації в роботі з учасниками бойових дій. *Простір арт-терапії* : зб. наук. праць. К. : Золоті ворота, 2015. Вип. 2 (18). С. 65–80.

МИСТЕЦТВО ЯК РЕСУРС ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ І ПЕДАГОГІВ

*Олена ПЕРЕВЕРЗЄВА, концертмейстерка
кафедри освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна*

У сучасних умовах, коли освітній процес супроводжується високим рівнем стресу, традиційні методи навчання потребують доповнення інструментами психоемоційної підтримки. Психосоціальне благополуччя дітей і педагогів є фундаментом, без якого неможливе якісне засвоєння знань. Мистецтво в цьому контексті виступає не просто як навчальна дисципліна, а як універсальна мова саморегуляції. Воно перестає бути лише об'єктом естетичного споглядання, перетворюючись на потужний інструмент підтримки, реабілітації та саморозвитку і діє на людину комплексно, залучаючи когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. Основний механізм його впливу базується на арт-терапевтичних принципах. Сублімація – перетворення негативних переживань (страху, агресії, тривоги) у творчий продукт. Дистанціювання – можливість подивитися на власну проблему «з боку», втіливши її в малюнку чи метафорі. Катарсис – емоційне розрядження через проживання художнього досвіду. Для дітей мистецтво є природною мовою самовираження, особливо коли вербалізація почуттів ще ускладнена. Для педагогів це засіб профілактики професійного вигорання та відновлення внутрішнього ресурсу [4].

Мистецтво також виступає засобом гармонізації дитячого розвитку. Дитяча психіка надзвичайно пластична, але водночас вразлива. Використання мистецьких практик у школі чи садочку дозволяє вирішувати низку завдань. Зниження рівня тривожності та подолання стресу. У ситуаціях кризи (війна, соціальна ізоляція) малювання, ліплення або музикування стають «безпечним простором» [1]. Дитина отримує контроль над аркушем паперу або шматком глини, що повертає їй відчуття стабільності. Через аналіз творів мистецтва та власну творчість діти вчаться розпізнавати власні емоції, емпатії (розумінню почуттів інших), екологічному вираженню гніву чи суму. Мистецтво сприяє соціалізації та груповій динаміці. Колективні види (театральні постановки, спільне створення муралів, хоровий спів) формують навички співпраці та дають відчуття причетності до спільноти.

Ресурсний потенціал мистецтва для педагога має абсолютне значення. Педагоги часто перебувають у стані хронічного стресу через високу відповідальність та емоційне навантаження. Мистецтво для вчителя – це не додаткове навантаження, а інструмент самопомогі. Приміром, метод ізотерапії має вагомий вплив на педагога, адже відбувається зняття м'язових затисків, візуалізація втоми та її «трансформація» [1; 2]. Або метод музикотерапії. За його застосуванні відбувається регуляція психоемоційного стану (релаксація або активація енергії). Ефективним є метод казкотерапії [3]. Педагог може переосмислити професійні сценарії та знайти нові рішення. Робота з цілепокладанням та пошук прихованих ресурсів ефективно відбувається при методі колажування. Профілактику вигорання можна досягнути через регулярне залучення до творчості, це дозволяє педагогу зберігати «живий» інтерес до професії та уникати емоційного зачерствіння.

Аби мистецтво працювало як ресурс, не обов'язково бути професійним художником. Важливим є процес, а не результат. Тут можна порекомендувати такі техніки:

- метод «Нейрографіка» (адаптований): використання ліній та кольорів для гармонізації внутрішнього стану;
- робота з природними матеріалами: пісочна терапія або створення мандал із листя/камінців (заземлення);
- музичні паузи: використання класичної або ембієнт-музики під час виконання самостійних робіт;
- драматизація: програвання складних ситуацій через ляльковий театр або рольові ігри [5].

Ефект від мистецтва посилюється, коли воно виходить за межі кабінету. Створення спільних мистецьких проєктів (виставки, благодійні ярмарки, шкільні фестивалі) створює позитивне психосоціальне середовище. Це допомагає зміцнити зв'язок «учитель–учень–батьки», сформувати позитивний імідж закладу освіти, відчувати колективну стійкість.

Отже, мистецтво – це універсальний ключ до внутрішнього світу людини. Для дитини воно є щитом проти зовнішніх негараздів і засобом пізнання себе. Для педагога – невичерпним джерелом натхнення та професійного довголіття. Інтеграція мистецьких ресурсів у повсякденне життя закладу освіти є не розкішшю, а необхідною умовою створення психологічно здорового та безпечного середовища.

Інтеграція мистецьких ресурсів у діяльність закладу освіти – це стратегічний крок до зміцнення ментального здоров'я громади. Для дитини арт-техніки стають «вікном» у світ безпеки та самопізнання, а для педагога – надійним щитом проти професійного вигорання.

Використання метафори «внутрішнього острова» або «візуалізації страхів», про які писала Оклендер, допомагає трансформувати пасивне переживання кризи в активну творчу дію. Таким чином, мистецтво як ресурс психосоціального благополуччя забезпечує не лише миттєве розвантаження, а й формує довготривалу життестійкість, необхідну для гармонійного розвитку особистості в мінливому світі.

Література

1. Бретт Е. Арт-терапія з дітьми, що зазнали насильства або стресу. Київ, 2000. 160 с.
2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія в роботі з дітьми: методичні рекомендації. Київ: Логос, 2007. 120 с.
3. Зінкевич-Євстигнєєва Т. Д. Основи казкотерапії. Київ: Сфера, 2003. 280 с.
4. Оклендер В. Вікна в світ дитини: Гештальт-терапія з дітьми. Київ: Психологія, 2005. 336 с.
5. Роджерс Н. Творча експресія: Терапія мистецтвом. Київ, 2004. 256 с.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСОНАЛІЇ ВІДРОДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ В УКРАЇНІ 1980–2000-х РОКІВ

**Володимир СМІРЕНСЬКИЙ, доцент
кафедри мистецтво співу
Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради
«Академія мистецтв імені Павла Чубинського», Україна**

**Раїса БУРИК, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Спів»
Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради
«Академія мистецтв імені Павла Чубинського», Україна**

Українська музична культура протягом століть формувалась як джерело духовності та натхнення, відбиваючи глибинні релігійні традиції нації. Внесок митців у розвиток сакрального мистецтва є неоціненним, адже саме духовна музика є тим фундаментом, що зберігає національну ідентичність крізь віки.

Історична трансформація українського музичного простору у XX столітті була позначена складними викликами. Радянський період (1960–1980-ті рр.) характеризувався жорсткою цензурою та витісненням духовної музики в «езопову мову» інструментальних творів або винятково в закрите церковне середовище. Панівний атеїзм унеможлилював підтримку релігійного мистецтва на державному рівні; духовні твори були вилучені з навчальних програм та концертних планів. Шедеври Бортнянського чи Березовського виконувалися з підміною релігійних текстів світськими (про природу, рідний край), що руйнувало первісну семантику творів. Композитори (Є. Станкович, В. Сильвестров, І. Карабиць) передавали духовні сенси приховано – через інструментальні твори, використовуючи дзвоноподібні ефекти та модальні інтонації. Та попри заборони, традиція зберігалася в церковному середовищі та академічних хорових школах (П. Муравський, В. Іконник), що стало підґрунтям для майбутнього відродження [6].

Творчий шлях митців того часу не був легким – їм доводилось працювати в умовах ідеологічних обмежень, проте прагнення до самовираження допомогло зберегти неповторні риси нашої духовності.

Поштовхом до справжнього відродження стали суспільно-політичні зміни кінця 1980-х років. Політика «гласності» та святкування 1000-ліття Хрещення Русі стали ключовими чинниками легалізації сакральної тематики, дозволивши українській музиці вийти на новий рівень популяризації. Ця подія стала офіційним поштовхом до визнання християнської традиції частиною загальнонаціональної культури; духовна музика почала відкрито звучати у філармоніях. Розпочалася активна науково-дослідна робота з виявлення маловідомих партитур М. Леонтовича, К. Стеценка, А. Веделя, що раніше перебували під забороною. Сакральні жанри (літургії, псалми, концерти) стали обов'язковою частиною підготовки професійних вокалістів та диригентів.

Справжньою колискою відродження стало хорове мистецтво. Хоровий спів ввібрав у себе багатовікові традиції та став головним чинником популяризації сакрального репертуару. Колективний спів історично сприймався українцями як природний засіб молитовного стану, тому саме хори стали першими провідниками змін.

Функції хорового відродження:

1. Відновлення історичної пам'яті (старовинні розспіви).
2. Творча лабораторія для сучасних авторів (експерименти з текстом і сонорикою).
3. Соціальна згуртованість навколо вічних цінностей.

Хоровий колектив у цей період почав виконувати подвійну функцію: з одного боку, він сприяв збереженню історичної пам'яті, а з іншого – став майданчиком для сучасних композиторських експериментів.

Камерний хор «Київ» під керівництвом М. Гобдича поєднав архівні знахідки (А. Рачинський, М. Березовський) з натхненням сучасників на створення нових шедеврів, а хоровий колектив «Хрещатик», заснований у 1994 р. Л. Бухонською, встановив нові стандарти камерного, прозорого звучання духовної музики.

Стильове розмаїття періоду 1980–2000-х років вражає своєю багатогранністю. Відродження відбувалося через звернення до традицій бароко (необароко), залучення фольклорних інтонацій (неофольклоризм) та формування унікальної естетики «тихої музики» й філософської медитативності, що отримала назву «нова сакральність» [1].

Ключові стильові напрями 1990–2000 роки:

1. Українське необароко: звернення до досвіду майстрів XVIII століття через призму сучасного мислення.

2. Неофольклоризм: введення в духовну музику інтонацій народних пісень, плачів та колядок, що зробило її більш «національною» за звучанням.

3. «Нова сакральність»: відмова від зовнішньої урочистості на користь тиші, медитативності та особистого діалогу людини з Богом.

4. Жанрове розмаїття: поява масштабних симфоній-реквіємів, хорових концертів та авторських циклів Літургій [4].

Особливу роль у цьому процесі відіграла творчість провідних українських композиторів. Розглянемо внесок деяких постатей:

1. Мирослав Скорик – його «Літургія святого Іоанна Златоуста» поєднує канонічну структуру з сучасною гармонічною мовою та національним мелосом, роблячи твори доступними для широкого слухача.

2. Євген Станкович – через духовні жанри (наприклад, «Панахида за померлими з голоду») втілює трагічні та драматичні сторінки української історії.

3. Леся Дичко – чия творчість стала втіленням необарокових тенденцій у хоровій музиці. Відродила монументальний жанр «Урочистої Літургії», використовуючи український переклад та барокову символіку (наприклад, висхідні ходи як образ ангелів).

4. Валентин Сильвестров – автор естетики «тихої музики», де кожна фраза сприймається як інтимне молитовне відлуння.

5. Ганна Гаврилець – представниця паралітургійної музики, що майстерно поєднує духовний текст із фольклором Галичини та образом Богородиці як оберега [2; 5].

Важливо зазначити, що розвиток музики супроводжувався формуванням особливої виконавської школи. Сучасна інтерпретація духовної музики поставила нові вимоги до вокальної майстерності: від виконавців вимагається особлива чистота інтонації, стриманість звуку та глибока увага до сакрального слова, де виконавці акцентують увагу на чіткій вимові тексту для глибокого розуміння слухачем змісту молитви. Ці зусилля дозволили донести духовні ідеї до найширшої аудиторії, впливаючи на формування суспільних цінностей, та сприяло популяризації виступів у соборах та монастирях, де архітектурна акустика підсилює духовний резонанс, а події на кшталт «Золотоверхого Києва» стали майданчиками для діалогу між композиторами, диригентами та науковцями.

Отже, відродження духовної музики у 1980–2000-х роках стало періодом переходу від ідеологічних обмежень до творчої свободи. Період 1980–2000-х років став часом інтенсивного самоствердження української музики. Сакральне мистецтво трансформувалося з релігійного обряду в самостійний концертний жанр та важливу частину національної ідентичності. Цей процес об'єднав відновлення давніх традицій

із сучасним композиторським мисленням, відкриваючи нові горизонти для майбутніх поколінь артистів та митців України. Духовне мистецтво пройшло шлях від підпілля та «езопової мови» до статусу самостійного концертного жанру, що визначає міжнародний імідж України та є фундаментом національної музичної освіти.

Література

1. Антоненко М. М. Православна духовна музика в системі української культури кінця XX – початку XXI століття. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2020. 211 с.
2. Кияновська Л. О. Мирослав Скорик: людина і митець. Львів: НКЧ «І», 2008. 592 с.
3. Костюк Н. Літургія Іоанна Златоуста: еволюція та семантика жанру. *Українське музикознавство*. 2000. Вип. 29. С. 52–64.
4. Пахомова Є. П. Українське хорове неobaroko в контексті національного музичного відродження : монографія. Київ: НАКККІМ, 2015. 182 с.
5. Скорик М. М. Літургія святого Іоанна Златоустого: для мішаного хору а cappella. Київ: Камерний хор «Київ», 2005. 64 с.
6. Стеценко К. Хорові духовні твори / концепція вид., упорядкування та спецред. М. Юрченка. Київ : Гроно, 1997. 128 с. URL: https://ufdm.org.ua/wp-content/uploads/2018/11/Stets_A4.pdf (дата звернення: 03.05.2026).

ВІДНОВЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПОСТТРАЖДАЛИХ ВІД КІБЕРСТАЛКІНГУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Неллі ТАРАСЕНКО, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна

Вероніка ТОМОРКО, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Соціальна робота» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна

Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій та зростанням кількості випадків кіберсталкінгу, який є однією з форм онлайн-насилення. Постраждалі від кіберсталкінгу зазнають психологічного тиску, тривожності, страху, порушення відчуття безпеки та соціальної ізоляції. У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку ефективних засобів відновлення ментального здоров'я, серед яких особливе місце займають арт-терапевтичні підходи.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей використання мистецтва як засобу відновлення ментального здоров'я осіб, які постраждали від кіберсталкінгу.

Кіберсталкінг визначається як систематичне переслідування, контроль або домагання особи за допомогою цифрових технологій, що супроводжується психологічним насильством та порушенням особистих меж [1, с. 29]. Такий вплив може спричиняти розвиток тривожних розладів, депресивних станів, зниження самооцінки та симптомів посттравматичного стресу [4].

Особливістю кіберсталкінгу є його постійність та доступність через цифрове середовище, яке не має чітких часових і просторових меж. Це призводить до

хронічного стресу, відчуття безпорадності та втрати контролю над власним життям [1].

У цьому контексті важливим напрямом соціально-педагогічної роботи є відновлення ментального здоров'я постраждалих, яке передбачає стабілізацію емоційного стану, розвиток навичок саморегуляції та відновлення соціальної активності. Одним із ефективних засобів такої роботи є мистецтво, яке використовується в межах арт-терапії.

Арт-терапія розглядається як метод психосоціальної підтримки, що передбачає використання різних видів творчої діяльності (малювання, музика, театр, письмо) для вираження емоцій та переживань [2]. Вона дозволяє клієнту безпечно опрацьовувати травматичний досвід, знижувати рівень тривожності та відновлювати внутрішні ресурси.

Механізм впливу мистецтва на психічний стан полягає у символічному вираженні переживань, що сприяє їхньому усвідомленню та трансформації. Творчий процес активізує емоційну сферу, сприяє саморефлексії та формує відчуття контролю над власним станом [3].

У роботі з постраждалими від кіберсталкінгу можуть використовуватися різні види арт-терапії. Зокрема, ізотерапія (малювання) допомагає візуалізувати внутрішні переживання та знижує рівень напруження. Музикотерапія сприяє регуляції емоційного стану та зменшенню тривожності. Драматерапія дозволяє відтворювати складні ситуації та знаходити нові моделі поведінки [2].

Ефективним є також використання письмових практик, зокрема терапевтичного письма, яке допомагає структурувати переживання, усвідомити власний досвід та знизити рівень емоційного напруження.

У контексті соціально-педагогічної роботи важливо поєднувати арт-терапію з іншими формами підтримки, такими як психоедукація, індивідуальне консультування, групова робота. Соціальний працівник або соціальний педагог виконує роль фасилітатора, який створює безпечне середовище для самовираження та підтримує процес відновлення.

Групові форми арт-терапії сприяють зниженню соціальної ізоляції, формуванню підтримуючого середовища та розвитку комунікативних навичок. Вони дозволяють учасникам усвідомити, що їхній досвід не є унікальним, що знижує відчуття самотності та підвищує рівень психологічного комфорту.

Важливим аспектом є також розвиток цифрової грамотності та навичок безпечної поведінки в онлайн-середовищі, що дозволяє запобігати повторній віктимізації.

Очікуваними результатами використання мистецтва у відновленні ментального здоров'я є зниження рівня тривожності, покращення емоційного стану, підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції та відновлення соціальної активності постраждалих.

Отже, мистецтво виступає ефективним інструментом соціально-педагогічної роботи з особами, які постраждали від кіберсталкінгу. Його використання дозволяє забезпечити безпечне опрацювання травматичного досвіду, сприяє відновленню ментального здоров'я та інтеграції особистості у соціальне середовище.

Література

1. Карєв І. Ю., Фурашев В. М. Кіберсталкінг: відображення у національному законодавстві. *Інформація і право*. 2021. № 1(36). С. 29–34. URL: https://ippi.org.ua/sites/default/files/5_20.pdf (дата звернення: 01.05.2026).

2. Цикунова А., Католик Г., Куций О. Арт-терапевтичні техніки і практики в роботі з кризовими клієнтами. *Львівський державний університет внутрішніх справ МВС України*, 2022. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream.pdf> (дата звернення: 01.05.2026).
3. Янкова О.О. АРТ-терапія як засіб оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі, 2025. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstreams/ba553357-956b-414b-8371-dba7704230e1/download> (дата звернення: 01.05.2026).
4. WHO. Mental health and digital use for youth. 2026. URL: <https://www.who.int/westernpacific/newsroom/events/overview/item/2026/04/16/western-pacific-events/mental-health-and-digital-use-for-youth> (дата звернення: 01.05.2026).

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

*Інна ТРОЯН, здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна*

*Анатолій РОЗДИМАХА, доцент
кафедри природничих та мистецьких дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна*

Проблема вокального розвитку учнів початкової школи залишається однією з ключових у сучасній мистецько-педагогічній практиці. Музична педагогіка постійно перебуває у пошуку нових шляхів, ефективних засобів та методів удосконалення цього процесу, адже саме початкова школа закладає фундамент музичних здібностей дитини. Практика показує, що в багатьох загальноосвітніх закладах питання розвитку співацького голосу не отримує належної уваги. Почасту вчителі не мають достатньої підготовки або не володіють сучасними методиками формування вокально-хорових навичок. Це призводить до того, що учні не завжди можуть повною мірою розкрити свій творчий потенціал, розвинути музичний слух, відчуття ритму та інтонації.

Недостатня методична база та відсутність системної роботи над вокальним розвитком ускладнюють формування вокально-виконавської майстерності. Водночас саме спів є одним із найважливіших засобів музичного виховання, адже він сприяє розвитку емоційної чутливості, комунікативних навичок та творчої уяви. Тому актуальним завданням сучасної музичної педагогіки є створення умов для цілеспрямованого й послідовного розвитку вокальних здібностей учнів, використання інноваційних методик, інтеграція ігрових та творчих форм роботи, що дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і результативним.

Вокальна музика сприймається поколіннями як безцінний культурний спадок, що формує емоційний світ людини та впливає на всі аспекти її духовного розвитку. Особливо важливим є вокально-хоровий спів, адже він постає як найбільш доступний і природний вид виконавської діяльності для учнів початкової школи. Сучасний музичний простір, у якому перебувають діти, часто насичений творами примітивного рівня та сумнівної художньої якості. Це призводить до поступового зниження культурних і музичних цінностей, формує поверхове ставлення до мистецтва. Саме тому надзвичайно важливо, щоб творча робота з молодшими школярами була спрямована на розвиток їхньої музичності, виховання художнього смаку та залучення до справжніх зразків вокальної культури.

Вокальне мистецтво сьогодні посідає провідні позиції серед інших видів музичної діяльності. Це зумовлено зростанням інтересу з боку інформаційних ресурсів, популярністю телевізійних програм музичного спрямування та доступністю слухового сприйняття. Вокальна музика приваблює дітей своєю сценічністю, емоційною яскравістю та здатністю безпосередньо впливати на особистість. Вона не лише формує виконавські навички, а й сприяє розвитку комунікативних здібностей, емоційної чутливості та творчої уяви. Таким чином, системна робота з вокально-хоровим мистецтвом у початковій школі має стати важливим чинником формування музичної культури учнів, їхнього естетичного світогляду та духовного збагачення.

Вокальна музика, на думку Н. Овчаренко, пізнається через осмислення її змісту, який розкривається у процесі діалектичного становлення двох провідних чинників – мистецтва поезії та мистецтва музики. Авторка підкреслює, що музичні образи завжди сприймаються з художніх позицій, що визначає сутність вокальної культури та особливості виконавського процесу. Виконавська діяльність у вокальній музиці має виразний інтерпретаційний характер, адже вона передбачає здатність читати й відтворювати авторський задум. Саме тому співак постає подібним до актора, який не лише відтворює музичний образ, а й прагне його глибоко зрозуміти та передати через власне емоційне й художнє сприйняття. Таким чином, у взаємодії поезії та музики окреслюються дві основні тенденції. Перша полягає у прагненні до конкретної деталізації образної структури, створенні внутрішніх контрастів та сюжетно-образного розвитку. Це більшою мірою властиво поетичним формам, які висувають відповідні вимоги до музичних засобів, що покликані втілити поетичний зміст. Друга тенденція полягає у музичному узагальненні та символічному відображенні поетичних образів, що дозволяє розширити їхнє емоційне та смислове наповнення [2].

Отже, вокальна музика є синтезом двох мистецтв – поезії та музики, де кожне з них взаємно збагачує одне одного, створюючи цілісний художній простір, у якому виконавець виступає посередником між авторським задумом і слухачем.

У своєму дисертаційному дослідженні О. Майба детально окреслює структуру формування духовних цінностей у молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання. На думку авторки, ця структура ґрунтується на єдності трьох взаємопов'язаних складових:

- загальне – художньо-естетичні знання, погляди, уявлення та ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, що формують світогляд учнів;
- особливе – специфіка та зміст вокально-хорового навчання, яке виступає засобом розвитку музичної культури та духовного світу дитини;
- одиничне – вікові та психологічні особливості учнів початкових класів, що визначають індивідуальний підхід до формування їхніх цінностей [1, с. 64].

Таким чином, вокально-хорове навчання постає не лише як мистецька діяльність, а й як важливий педагогічний інструмент, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Воно поєднує загальнолюдські культурні орієнтири з конкретними освітніми завданнями та враховує індивідуальні особливості дітей. Завдяки цьому процесу учні поступово засвоюють духовні та естетичні цінності, розвивають здатність до художнього мислення, емоційної чутливості та творчого самовираження.

Отже, ураховуючи сутність поняття «вокально-хорова діяльність здобувачів початкової освіти», слід зазначити, що вокальний спів, на відміну від інших видів музичного виконавства, має низку специфічних виховних особливостей.

До них належать:

- міжособистісне спілкування – у процесі колективного співу формуються загальні норми поведінки, виробляються погляди та судження, що сприяють соціалізації учнів;
- естетичні та морально-етичні проблеми – зміст вокальних творів містить багатий виховний потенціал, який допомагає дітям осмислювати цінності та розвивати емоційну чутливість;
- самовираження та саморозкриття – спів у колективі створює умови для індивідуального прояву творчості, водночас формуючи відчуття єдності та взаємної підтримки.

Отже, вокальне мистецтво має потужний виховний вплив на особистість завдяки моральному авторитету, закладеному у репертуарі, і водночас залежить від художньої цінності творів та особливостей їхнього сприйняття.

Важливо враховувати специфіку вокального виконавства: воно реалізується у колективній формі, але потребує індивідуального оволодіння кожним елементом музичного матеріалу. Такий підхід забезпечує гармонійне поєднання особистісного розвитку учня з формуванням навичок співпраці, відповідальності та художнього мислення.

Література

1. Майба О. К. Методика формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 241 с.
2. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 547 с.

СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В РОБОТІ З ВОКАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ

*Сергій ЧУГАЙ, старший викладач
кафедри природничих та мистецьких дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна*

Сучасна педагогічна галузь, спрямована на формування автентичної, внутрішньо гармонійної особистості, зумовлює кардинальні зміни в системі освіти України. Оскільки соціальний та емоційний розвиток особистості є необхідною передумовою для успішного навчання, головним вектором процесу модернізації національної освітньої системи є нові концептуальні підходи до емоційної та соціальної складових навчання, які передбачають, поряд із необхідністю надання якісної освіти, збереження в центрі уваги гуманних, етичних цінностей людства, виховання високих моральних якостей особистості з розвиненою емоційною культурою та гуманістичним світоглядом, забезпечення емоційної підтримки здобувача освіти.

У цьому контексті важливого значення набуває впровадження в освітній процес соціально-емоційного навчання, визначеного як педагогічний підхід, що інтегрує в собі два компоненти – соціальний та емоційний, які перебувають між собою в певному співвідношенні. Цей складник освітнього процесу орієнтований на розвиток комунікативних здібностей, емоційної зрілості здобувачів освіти, на

формування навичок співпраці, самоусвідомлення та збереження власного емоційного благополуччя.

Компоненти моделі соціально-емоційного навчання очікувано привертають увагу вчених і набувають детального обґрунтування в науковій літературі.

Учені-педагоги О. Глоба, Л. Гриневич, Т. Дрожжина висвітлюють можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в межах реформи «Нова українська школа»; О. Андрусик, С. Дмитренко, І. Лядський, О. Хуртенко досліджують методи розвитку навичок емоційної стійкості; О. Елькін, О. Рассказова, О. Марущенко, В. Гринько пропонують актуальні напрями зміцнення освіти засобами соціально-емоційного навчання [1; 2; 6; 7].

Згідно з висновками науковців соціально-емоційне навчання визнано одним із провідних чинників розвитку емоційного інтелекту, соціальної адаптованості та забезпечення психоемоційного благополуччя здобувачів освіти. Аналіз наукових джерел, де чітко визначено механізм впливу емоційного навчання на здобувача освіти, виявив актуальність упровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес.

Відповідно до освітніх реформ щодо гуманізації освітнього процесу, зростає й виховний потенціал мистецтва, поновлюються критерії мистецької освіти, змінюються навчально-виховні завдання, упроваджуються сучасні підходи, спрямовані на підвищення ефективності навчання мистецьких дисциплін.

Соціальний аспект мистецької освіти реалізується через використання методів активного навчання, емоційний вплив здійснюється через емоційне сприйняття твору мистецтва та співвідношення його художнього образу з власними почуттями, тобто, через розвиток емоційного самоусвідомлення.

Значущий вплив мистецтва на розвиток емоційного інтелекту підкреслюють дослідники з педагогіки мистецтва О. Прядко, Д. Сабол; науковці А. Мащенко, Р. Нелюбов, Т. Пляченко акцентують на спільній роботі музичного колективу й визнають потужним засобом музично-естетичного виховання; О. Гребенщикова, Т. Потапчук, Ю. Терещенко наголошують на важливій ролі колективної мистецької діяльності у вихованні особистісних якостей, створенні психологічного комфорту, підвищенні ефективності формування морально-духовних цінностей та духовної культури здобувачів освіти [3; 5; 8].

Розглянемо стратегії формування соціально-емоційної культури в процесі групового навчання, тобто, педагогічні підходи, спрямовані на розвиток «м'яких» навичок (соціальної обізнаності, міжособистісних стосунків, самосвідомості, саморегуляції, відповідальності за прийняття рішень) в мистецькій освіті. Зокрема, у роботі з вокальним ансамблем народної пісні ми визначили такі:

- організація підтримувального навчального середовища;
- інтерактивні практики навчальної діяльності;
- створення умов для розвитку соціально-емоційної компетентності;
- генерування комунікативної активності;
- творча мистецька діяльність.

Специфіка колективної вокальної діяльності передбачає тісну вокально-музичну, комунікативну та емоційну взаємодію, відтак вокальний ансамбль виступає середовищем, де водночас вирішуються завдання як музично-естетичного, так і соціального напрямів навчання [10].

Колективний спів має на меті узгодження між учасниками власних емоцій із загальним настроєм дії, а саме, сприяє розвитку міжособистісних зв'язків задля формування соціальної адаптованості [12].

Поліфонічне або багатоголосне звучання вокального ансамблю потребує від кожного учасника точності інтонування своєї вокальної партії, злагодженої взаємодії з іншими голосами, розуміння музичного задуму композитора, узгодження власного виконання з інтерпретацією співучасників колективу, співпереживання та відповідальності за результат спільної діяльності.

Ураховуючи результати цілеспрямованих педагогічних впливів на формування компетентностей соціально-емоційної культури через колективне музичне виконання, безсумнівно, що вокальний колектив є соціокультурним простором міжособистісного спілкування та співпраці, де відбувається розвиток навичок самостійної та командної роботи, конструктивної взаємодії, емпатії, приємних партнерських стосунків, комунікативних здібностей, якостей, притаманних творчій особистості.

Організація підтримувального навчального середовища полягає в облаштуванні емоційно безпечної обстановки для навчання, репетицій, творчої діяльності, де панує позитивна атмосфера довіри, взаємоповаги та підтримки, де здобувачі освіти мають можливість відверто поділитися своїми поглядами, роздумами, емоційними станами та настроями, отримати та розвинути навички ефективного спілкування.

Завданням педагога-керівника вокального ансамблю є забезпечення здобувачів освіти педагогічною підтримкою, зацікавлення до співпраці, ураховуючи їхні вікові особливості та вокальні здібності, створення неформальної атмосфери та позитивного психологічного клімату в колективі, налаштування учасників на доброзичливі, комфортні взаємини.

Інтерактивні практики навчальної діяльності базуються на активній взаємодії учасників вокального колективу між собою та художнім керівником, який виступає в цій діяльності творчим партнером й однодумцем.

Серед видів інтерактивних методів поширеними в діяльності вокального колективу є виступи, обговорення, дебати, міркування, оцінні судження, діяльність в групах, ігрова діяльність. Наприклад, колективне розподілення пісенного репертуару для участі в різноманітних заходах – музичних, національних, громадських, святкових; прослуховування і аналіз музичного твору; емоційна оцінка художнього змісту та музичних образів пісенного твору; обговорення особистих ролей і вокальних партій певної пісенної музичної постановки. Інтерактивні практики покращують вокальні та артистичні здібності учасників ансамблю, сприяють формуванню толерантності, розвивають у них критичне мислення, уміння аргументувати власну пропозицію, прислухатися до іншої думки і домовлятися.

Створення умов для розвитку соціально-емоційної компетентності є важливим аспектом у формуванні співчутливих міжособистісних відносин учасників вокального колективу. Саме, вміння керувати своїми емоціями в позитивному русі є запорукою психологічного здоров'я та гармонійних міжособистісних стосунків.

Постійне спілкування здобувача освіти з різнохарактерними, різножанровими музичними творами, емоційне занурення в мелодію плекає здатність розпізнавати, розуміти, висловлювати власні емоції та керувати ними, заохочує до рефлексії, спонукає до саморегуляції. Емоційно насичений репетиційний процес, концертна діяльність вокального колективу, спільна робота над репертуаром, опрацювання та узгодження вокальних партій, розвиває вміння відчувати та враховувати емоційний

стан навколишніх, що дає можливість учасникам вокального ансамблю будувати здорові соціальні зв'язки.

Генерування комунікативної активності, як важливої стратегії формування соціально-емоційної культури, зумовлено сучасними концепціями викладання, які ґрунтуються на комунікативному підході та мають практичне спрямування на соціальний компонент навчання, оскільки провідною діяльністю здобувачів мистецької освіти в процесі навчання та за його межами є спілкування.

Постійний обмін емоційною інформацією у межах вокального колективу формує в учасників комунікабельність, а саме, вміння підтримувати дружні стосунки, виховує взаємоповагу, сприяє розвитку соціальної обізнаності. Отже, вокальний колектив можна вважати комфортним середовищем соціалізації та потужним виховним інструментом культури спілкування.

Відтак, поєднуючи принципи соціально-емоційного навчання з цілеспрямованими методичними прийомами, сучасна мистецька освіта розглядається як середовище соціалізації та особистісного розвитку, де систематична колективна мистецька діяльність виступає дієвим способом соціальної єдності [10].

Роль керівника вокального ансамблю в контексті акценту на виховання соціально-емоційної культури виходить за межі музично-теоретичних аспектів навчання вокалу, педагог постає модератором міжособистісної комунікації в колективі. Творча робота фахівця полягає у доборі музичних творів для прослуховування, пісенного репертуару, із яскраво вираженим емоційним наповненням, задля розвитку вмінь учасників опрацьовувати музичний матеріал, розпізнавати та висловлювати особисті почуття, критично мислити; включення в процес обговорення репертуару чи концертної програми суперечливих ситуацій, задля формування навичок вести перемовини, знаходити компроміс, приймати колективні рішення; додавання до репетиційного процесу ігрових, діалогових завдань, що дозволяє учасникам колективу працювати із захопленням та виявляти свої найкращі комунікативні, вокальні й артистичні здібності.

Приклади діалогових пісень для ігрових завдань: «Тиша навкруги», «Чом ти не прийшов», «Ти ж мене підманула», «А мій милий вареничків хоче», «Несе Галя воду», «Грицю-Грицю, до роботи», «Била мене мати».

Творча мистецька діяльність, спільний процес створення креативного продукту обумовлює інтеграцію різних видів мистецтва у справу вокального колективу, що має очевидний виховний потенціал. Музичний супровід, оригінальне аранжування, танцювальні композиції та хореографічні замальовки, художність, яскравість і краса українського костюму, виготовлення власноруч головних уборів, аксесуарів й етнічних елементів до національного вбрання є ефективним важелем оволодіння скарбами художньої культури рідного краю, впливу на особистісний розвиток, на соціально-емоційне самоусвідомлення здобувачів освіти.

Таким чином, поєднання художньо-естетичних цілей мистецької освіти з педагогічними стратегіями соціально-емоційного навчання, впровадження інтерактивних підходів, заохочення творчої та комунікативної активності дозволяє створити комплексний підхід до виховання у вокальному колективі, де кожен учасник навчається конструктивно взаємодіяти, удосконалювати виконавські навички, культивувати якості цілісної, гармонійно розвиненої особистості.

Література

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for

- SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Андрусик О. О. Розвиток емоційної стійкості майбутніх вчителів. *International scientific journal «Internauka»*. 2023. № 14(32). С. 585–699. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-585-699](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-585-699).
 3. Воронка М. І. Соціально-емоційне та етичне навчання в системі професійної підготовки вчительства: педагогічні умови реалізації. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 57(11). С. 425–434.
 4. Гасанова Л. І. Соціально-емоційне навчання як сучасна освітня парадигма. *Актуальні дослідження суспільних наук : матеріали X Всеукр. наук. конф., м. Умань, 28 берез. 2024 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького та ін. ; голов. ред. А. Л. Бержанір ; редкол.: Я. М. Балановський, В. І. Пархета. Умань : Візаві, 2024. С. 16–19.*
 5. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. № 27(2). С. 186–192. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203552>.
 6. Елькін О., Рассказова О., Марущенко О., Гринько В. Зміцнення освіти через соціально-емоційне навчання: актуальні напрями дослідження в Україні та світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 1(58). С. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.299183>.
 7. Лядський І. К. Методи розвитку meta skills у працівників: social intelligence, self-management, innovation, employability. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*. 2024. № 20. С. 258–268. DOI: <https://doi.org/10.32782/2708-0366/2024.20.31>
 8. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Педагогіки теорія і методика професійної освіти*. 2023. № 63. Т. 2. С. 91–94. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/19.pdf. (дата звернення: 02.05.2026).
 9. Хуртенко О. С., Дмитренко С. В. Емоційна стійкість як чинник професійної діяльності педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 2. С. 152–163. DOI: <https://doi.org/10.31558/2412-9208.2024.2.15>
 10. Чугай С. М., Хващевська О. О. Колективна мистецька діяльність як інструмент формування соціальної єдності здобувачів освіти. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Слов'янськ, м. Дніпро, 04–05 грудня 2025 року / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ–Дніпро, 2025. С. 107–110.*
 11. Váradi J. A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*. 2022. №12(1). С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>.
 12. Halsey C. Social-Emotional Learning in the Choral Classroom : Doctoral dissertation, Liberty University. Liberty University Digital Commons, 2022.

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРЧОСТІ Й АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ І ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

***Ганна ЯНГАЄВА, магістр психології,
викладачка КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна***

Злата ШЕВЧЕНКО, магістр психології, Україна

Умови війни стають особливо травматичними для дітей усіх вікових категорій. Наслідками переживання стресу можуть бути: психосоматичні захворювання (безпричинні болі в животі та голові тощо), затримки у розвитку, стресові розлади та ПТСР, депресія та дисоціативні розлади, серед яких: «найпоширенішими дисоціативними розладами є добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром» [2]. Переживання такого травматичного досвіду в майбутньому може призвести до схильності до девіантної та злочинної поведінки, залежностей різного характеру тощо. У перспективі, травматизація дітей та підлітків є потенційною небезпекою для майбутнього України та її населення, оскільки пережиті в дитинстві травми особливо впливають на подальше життя людини [8]. Тому, якщо залишити це без уваги, у майбутньому ця тенденція може мати негативний вплив як на наше суспільство, так і на наступні покоління, навіть коли подія, яка спричинила травму, уже завершиться.

Говорячи про дітей усіх вікових категорій, часто згадують їхніх батьків та однолітків, забуваючи про ще одну групу людей, які проводять з цими дітьми значну частину часу – педагогів. Викладач, за сутністю своєї професії, виконує дуже багатогранну роль: одночасно він джерело знань, вихователь, людина, що прищеплює соціальні норми й установки, а також – значущий дорослий. Діти дуже часто реагують на стрес так, як це роблять близькі до них дорослі люди: паніка, агресія, чи, навпаки, спокій стають для дитини прикладом. Педагог – не виняток. Часто вони стають для дітей точкою опори, контейнером для травм і переживань. Але вчитель теж жива людина зі своїми спричиненими війною травмами, турботами та нестачею ресурсу. Тому коли до цього додаються робочі стреси, а ще травматичні переживання дітей, яких у класі може бути до двадцяти, або навіть більше, і з якими також може виникнути резонанс травми через схожий досвід, навантаження стає надмірним, призводячи до вигорання, травматизації та нових стресів. У цих обставинах виникає потреба в ресурсі.

Традиційно одним із найбільш ресурсних видів діяльності вважають творчість. Саме визначення цього терміну дещо двоїсте, як ми бачимо зі «Словника української мови»: «ТВОРЧИСТЬ. 1. Діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. 2. Те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось» [9].

Тож, як ми бачимо, творчість виступає одночасно як процесом, так і результатом цього процесу, і обидва ці її аспекти можуть виступати ресурсом для зміцнення та підтримки. В умовах, де панують війна, спричинені нею постійні невизначеність та відчуття небезпеки, питання ресурсу стоїть дуже гостро. Творчість у цьому випадку дозволяє людині гармонізувати свій стан, усвідомити та прожити емоції в безпечному середовищі творчого процесу і, таким чином, отримати ресурс для подолання стресу. Творчість є унікальним явищем, оскільки впливає на всі рівні психіки: когнітивний, тілесний, а також емоційний [4].

Загалом, можна умовно виділити дві великі групи спрямування творчості на роботу з травмою та зміцнення стресостійкості. Першим виступає арт-терапія, другим же – творча діяльність довільного спрямування, від професійних робіт художників до дитячих і підліткових малюнків. Різниця між ними полягає в тому, що арт-терапія, у всьому її різноманітті, відбувається під керівництвом психолога-професіонала, у той час як індивідуальна творчість більш інтуїтивна, та часто не має чіткого вектору спрямування: її зміст та вплив залежить винятково від того, що хотів передати її автор, а ефект може бути непередбачуваним.

Важливо враховувати, що процес арт-терапії керований – це в першу чергу, терапія, у якій творчість виступає лише інструментом, а не самоціллю, і яку проводить досвідчений фахівець з урахуванням особливостей клієнта, техніки безпеки та етичного кодексу. Якщо компетенцій психолога недостатньо, чи, наприклад, людина бажає самотужки опрацювати травматичну ситуацію, не маючи належних знань і досвіду, арт-терапевтична методика може нашкодити – «розпаковані» негативні емоції, якщо не знати, як із ними впоратися, можуть спричинити вторинну травматизацію.

Арт-терапія довела свою ефективність не лише у роботі з травмою, але й у ресурсуванні під час стресових подій. Ресурс є зовнішнім або внутрішнім джерелом, яке людина використовує для подолання стресу, адаптації та вирішення труднощів [4]. Серед переваг цього методу також є той факт, що арт-терапія є влучним методом для роботи з клієнтами всіх вікових категорій. Особливо важливим це є для дітей, які, через вікові особливості розвитку мозку, такі, як ще недостатнє критичне мислення через те, що префронтальна кора перебуває у процесі формування. Але арт-терапія, на відміну від інших способів терапії, що потребують раціоналізації, працює з образами, емоціями та підсвідомим, стираючи вікові бар'єри втручання [6].

Для дошкільнят творчість стає методом ресурсування та подолання стресу, розвитку дрібної моторики, творчих здібностей, гармонізації, а також виступає одним із найбільш зручних і доступних методів комунікації та реагування на реалії, що їх оточують. Арт-терапевтичні елементи використовуються у випадку, коли стрес, який пережила дитина, був надмірним і її рефлексії недостатньо для самостійного подолання. Дитина дошкільного та раннього шкільного віку має свої процеси рефлексії та розмірковування про те, що відбувається, зокрема, про війну та її наслідки. Але її лексичний та соціальний досвід ще не здатний охопити таку складну тему, тому в умовах, де емоції є, а слів для них не вистачає, арт-терапія і процес творчості допомагають надати емоційним переживанням місце [5; 10].

У роботі з підлітками, наприклад, арт-терапія стає у пригоді, оскільки дозволяє ефективно перенести емоційний стан у символічну форму. Для цієї вікової категорії це надзвичайно важливо, оскільки підліткам, у більшості випадків, притаманні емоційність та імпульсивність, їхній психоемоційний стан нестабільний через гормональні зміни, перехід до іншого соціального і вікового статусів (уже не дитина, але ще не дорослий), протиставлення себе світу через загострення сепарації, комплекси, періоди соціалізації та взаємодії в цих нових якостях тощо. На ці процеси накладається стрес від війни. Далеко не завжди всі ці емоції та переживання можуть бути виражені словами – їхній словниковий запас уже значно більший, аніж у дошкільників, але далеко не всі почуття можуть бути вербалізовані загалом.

Тому творчість стає елементом гармонізації та упорядкування цього емоційного хаосу, даючи ресурс для більш спокійного та врівноваженого сприйняття себе та світу, а арт-терапія допомагає структурувати та стає інструментом для зцілення, якщо чистої

творчості стає недостатньо. Для вчителів це важливо, оскільки підліткам притаманна висока конфліктність, а наявність арт-терапевтичного ресурсу також може її зменшити [7; 11].

Але ресурсний потенціал творчості не обмежується арт-терапією, яка використовує творчі процеси як інструмент. Саме по собі створення чогось, зокрема, малюнку, музики чи скульптури тощо, також є потужним джерелом ресурсу. Так, наприклад, навіть пасивна взаємодія з музикою та візуальним мистецтвом демонструє ефективність у подоланні болю та стресу, активуючи амігдалу [10]. Творчі процеси також, за проведеними дослідженнями, значно знижують рівень кортизолу, який відповідає за стрес [3].

У педагогічному процесі цей вплив опосередковано сприяє покращенню психоемоційного стану вчителів. Зменшення стресу учнів, гармонізація їхнього стану та збільшення психологічного ресурсу покращує поведінку й концентрацію уваги, сприяє зменшенню конфліктів. Як результат, навантаження на педагога стає меншим, що запобігає подальшій травматизації.

Література

1. Fekete A. et al. Does art reduce pain and stress? A registered report protocol of investigating autonomic and endocrine markers of music, visual art, and multimodal aesthetic experience. *PloS one*. 2022. Т. 17. №. 4. С. e0266545.
2. Joshi P. T., O'Donnell D. A. Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2003. Vol. 6, № 4. P. 279–291. DOI: <https://doi.org/10.1023/b:ccfp.0000006294.88201.68>
3. Kaimal, Girija, Kendra Ray, and Juan Muniz. "Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making". *Art therapy*. 33.2 (2016): 74–80.
4. Арт-терапевтичні ресурси та відновлення – Простір Психологів. Простір психологів / Інформація. Фахівці. Допомога. URL: <https://psychology.space/psypedia-post/art-terapevtychni-resursy-ta-vidnovlennya/> (дата звернення: 24.05.2026).
5. Біла Н. В., Булат О. Л. Застосування арт-методів у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. 2018. URL: http://www.dnz36.zp.sch.in.ua/innovacii/art-pedagogika/zastosuvannya_art-metodiv_u_korekciynij_roboti_z_ditimi_doshkilnogo_viku_iz_zagalnim_nedorozvitkom_movlennya/ (дата звернення: 27.04.2026).
6. Білоус О. В. Психологічні особливості переживання стресу дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки*. Херсон, 2021. № 4. С. 80–85.
7. Кочерга Є. В. Засоби арт-педагогіки та арт-терапії як основа профілактики емоційного вигорання. *Психологія кризових станів: наука і практика* : зб. матеріалів Міжнародної науково-практ. онлайн-конф. (м. Київ, 4-6 листоп. 2021 р.). Київ, 2021. С. 82–84. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744961/1/Art%20Therapy%20Space-22%20Proceedings%20%282025%29.pdf>.
8. Попович І. С. Вплив війни в Україні на психічний стан дітей. *Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни* : матеріали науково-практ. серпн. зустрічей, м. Київ, 30 серп. 2022 р. Київ, 2022. С. 52–56.
9. Творчість – тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. Словник – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн. URL: <https://slovyk.ua/index.php?sword=творчість> (дата звернення: 24.05.2026).
10. Холмецька Д. І. Арт-терапія як ефективний засіб розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки*:

- матеріали науково-практичної конференції (м. Чернігів, 16–17 вересня 2022 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 106–109.
11. Чепань М. І. Технології арт-терапії у практиці психолога: навч.-метод. посіб. Київ: Каравела, 2017. 208 с.

КУЛІНАРНЕ МИСТЕЦТВО ЯК РЕСУРС СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ

*Наталія ЯРОЦЬКА, викладачка спецпредметів
ДНЗ «Ржищівський професійний ліцей», Україна*

Сучасний етап розвитку професійної освіти в Україні характеризується не лише оновленням змісту навчання, а й посиленням уваги до психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу. В умовах воєнного стану, дистанційного та змішаного навчання, інформаційного перевантаження й постійного емоційного напруження особливої актуальності набуває соціально-емоційне навчання (СЕН), спрямоване на розвиток емоційної стійкості, емпатії, навичок комунікації та соціальної взаємодії [3, с. 104].

Для закладів професійної освіти проблема соціально-емоційної підтримки студентів має особливе значення, адже професійне становлення майбутнього фахівця безпосередньо пов'язане не лише з формуванням професійних компетентностей, а й із розвитком особистісних якостей, здатності працювати в команді, відповідально взаємодіяти з людьми та ефективно реагувати на виклики сучасного суспільства.

У професіях сфери громадського харчування соціально-емоційна складова є невід'ємною частиною професійної діяльності. Кулінарія поєднує творчість, культуру спілкування, естетичне сприйняття, турботу про інших і вміння працювати в колективі. Саме тому кулінарне мистецтво може виступати не лише засобом професійної підготовки, а й ефективним ресурсом соціально-емоційного розвитку студентів.

Водночас в умовах дистанційного або обмеженого очного навчання виникає потреба у пошуку нових форм організації освітнього процесу, які дозволили б підтримувати емоційний контакт між викладачем і студентами та зберігати відчуття єдності студентського колективу. Одним із таких форматів стало використання цифрового освітнього контенту.

У Ржищівському професійному ліцеї було реалізовано цифровий проєкт «Кулінарний адвент-календар», який поєднав елементи мікронавчання, візуального сторітелінгу та соціально-емоційної взаємодії [4]. Проєкт передбачав створення серії коротких тематичних відео, присвячених гастрономічним традиціям різних країн світу, особливостям національних страв, культурі харчування та професійним кулінарним прийомам.

Основною метою проєкту було не лише ознайомлення студентів із теоретичними аспектами кулінарного мистецтва, а й створення позитивного емоційного середовища, яке б сприяло психологічній стабілізації, розвитку комунікативних навичок і формуванню почуття приналежності до спільноти [2, с. 78].

Структурованість адвент-календаря та регулярність виходу відеоматеріалів створювали для студентів відчуття передбачуваності й емоційної стабільності. У кризових умовах саме наявність зрозумілого ритму діяльності часто допомагає знижувати рівень тривожності та підтримувати внутрішню організованість.

Цифровий формат проєкту дозволив реалізувати низку важливих аспектів соціально-емоційного навчання.

По-перше, відбувався розвиток когнітивної емпатії та толерантності. Ознайомлення з гастрономічними традиціями різних народів сприяло усвідомленню культурного різноманіття світу та формуванню поваги до інших культур. Через кулінарію студенти вчилися бачити за стравами історію, традиції та спосіб життя людей.

По-друге, проєкт стимулював емоційну рефлексію. Візуальна естетика страв, музичний супровід і захопливі історії про походження кулінарних традицій створювали позитивний емоційний фон. Обговорення побаченого під час онлайн-комунікації дозволяло студентам ділитися власними враженнями, емоціями та асоціаціями.

По-третє, важливим результатом стало формування почуття соціальної приналежності. Навіть перебуваючи поза межами закладу освіти, студенти відчували себе частиною єдиного освітнього простору. Спільне очікування нових відео, участь в обговореннях і взаємодія в цифровому середовищі сприяли підтриманню командної атмосфери.

По-четверте, розвиток у студентів логічного мислення та дедукції, а також авізуального синтезу. Студенти в процесі роботи над Адвент-календарем угадують страви методом виключення або за певними ознаками, тренують аналітичні навички, а також зорову пам'ять.

Крім того, адвент-календар сприяв розвитку навичок самоорганізації та самоосвіти. Щоденна взаємодія з контентом формувала відповідальне ставлення до власного навчання, розвивала вміння планувати час і підтримувати регулярність освітньої діяльності [1, с. 62].

Особливу роль у реалізації проєкту відігравав викладач, який виступав не лише джерелом інформації, а й фасилітатором емоційної взаємодії. Під час обговорень увага студентів акцентувалася на цінностях гостинності, взаємоповаги, турботи про інших, значенні традицій і культурної спадщини. Це дозволяло переводити професійне навчання з площини механічного засвоєння інформації у площину особистісного осмислення.

Практичний досвід реалізації проєкту засвідчив позитивний вплив цифрового кулінарного контенту на навчальну мотивацію студентів. Учасники проєкту демонстрували вищу активність під час онлайн-взаємодії, охочіше долучалися до обговорень та виявляли більшу зацікавленість у професійній тематиці. Студенти відзначали, що перегляд відеоматеріалів допомагав їм переключити увагу з тривожного інформаційного фону на творчу та пізнавальну діяльність.

Важливо, що кулінарне мистецтво в межах проєкту сприймалося не лише як професійна дисципліна, а як універсальна мова культури та емоційної взаємодії. Саме це дозволило поєднати професійну освіту із завданнями соціально-емоційної підтримки студентської молоді.

Отже, досвід реалізації цифрового проєкту «Кулінарний адвент-календар» підтверджує ефективність використання кулінарного мистецтва як ресурсу соціально-емоційного навчання у закладах професійної освіти. Поєднання якісного цифрового контенту, емоційно орієнтованої комунікації та культурного компонента сприяє формуванню емоційної стійкості, розвитку емпатії, навичок взаємодії та підтриманню психосоціального благополуччя студентів.

Література

1. Дивнич Г. Метод навчальних проєктів як засіб розвитку soft skills майбутніх перекладачів. *New Pedagogical Thought*. 2025. № 123(3). С. 60–65.
2. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*. 2024. Вип.7 (2 – 2024). Том 1. 2024. С. 75–84.
3. Сергеева Л., Муранова Н., Купрієвич В. Позитивний досвід розвитку м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний вимір. *Професійна педагогіка*. 2023. № 1(26). С. 103–109.
4. Яроцька Н. С. Кулінарний адвент-календар [Електронний ресурс] : інтерактивний освітній проєкт. Genially. 2026. URL: <https://view.genially.com/69958575d578c37bc1180d86> (дата звернення: 08.05.2026).

Напрямок 4

Стратегії та програми для навчання майбутнього вчительства методикам соціально-емоційного навчання

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

*Оксана БУНЧУК, доцентка кафедри
освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна*

*Микола ЗАВГОРОДНІЙ, здобувач третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ОП «Освітні, педагогічні науки»
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна*

Завдання педагогічного виховання, пов'язане з прищепленням патріотичних цінностей, є одним із найскладніших. Його складність зумовлена самим поняттям патріотичного виховання та змістом, який у нього вкладають у певний період. Як слушно зазначає І. Д. Бех, патріотичне виховання є фундаментом, на якому будується цілісна особистість, здатна до самореалізації та служіння своїй державі [1, с. 17].

За останні десятиліття суспільство значно змінилося, що призвело до виникнення нових проблем, пов'язаних із вихованням. Через це виникла необхідність переосмислення сутності патріотичного виховання та його ролі в суспільстві. Сьогодні патріотичне виховання стало невід'ємною частиною програми підготовки молоді до виконання соціальних функцій у різних сферах життя.

Патріотизм, який є однією з основних моральних характеристик особистості, виникає у свідомості людини ще з дитинства. Спочатку це проявляється як беззастережна любов до рідної матері, а згодом перетворюється на більш глибоке й усвідомлене почуття. Це вроджене почуття патріотизму поєднується з його моральною цінністю як обов'язком і чеснотою. Ясне усвідомлення своїх обов'язків перед Батьківщиною та їхнє виконання формують основу патріотизму. Більшість авторів погоджується в тому, що патріотизм – це піднесене почуття любові до рідного дому, рідної землі та Батьківщини. Це високе почуття незмінно тягне за собою глибоке та усвідомлене бажання вчиняти дії на благо Батьківщини.

Виховання патріотизму у здобувачів закладів вищої освіти стає питанням державної ваги, оскільки саме патріотичне виховання має відіграти ключову роль у формуванні свідомих захисників України. У нормативних документах одним із ключових завдань є формування патріотизму, почуття гордості за свою Батьківщину, готовності до захисту інтересів України, відповідальності за її майбутнє на основі розвитку програм патріотичного виховання, у тому числі військово-патріотичного. Патріотичне виховання має бути спрямоване на формування у здобувачів громадянської відповідальності та готовності до захисту інтересів своєї країни, що включає усвідомлення значущості служби, виконання своїх обов'язків та захист національних інтересів. О. В. Оніщенко підкреслює: «Пріоритетним завданням

сучасних закладів освіти є гармонізація професійних компетенцій із глибоким внутрішнім переконанням у необхідності захисту національних інтересів» [2, с. 88].

Проблема виховання патріотизму у здобувачів вимагає сучасних засобів і методів, адекватних педагогічним реаліям. Ефективність виховного процесу залежить від того, наскільки вдало педагог поєднує теоретичні знання з інтерактивними методами роботи. О. І. Пометун зазначає, що тільки через діяльнісний підхід та залучення до соціально значущих проєктів здобувач може реально усвідомити свою роль у розбудові суспільства [3, с. 45]. Сутність патріотичного виховання полягає в організації цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток у здобувачів не тільки професійних знань і навичок, необхідних для виконання службових завдань, а й системи цінностей, пов'язаних із патріотизмом. Здобувач повинен бути готовий захищати Батьківщину без внутрішніх сумнівів, тому в нього необхідно сформувати глибоке почуття любові до своєї країни, зіставне з відданістю власному життю. Для цього необхідно забезпечити здобувачу ґрунтовні знання історії України, заохочувати його до роздумів про сьогодення Батьківщини та формувати віру в майбутнє України.

Роль педагога полягає в допомозі здобувачам усвідомити сутність усіх явищ і процесів, що відбуваються в нашому суспільстві, а також зрозуміти причини виникнення проблем, які заважають людям вести нормальне життя. Здобувачам потрібно сформувати почуття впевненості у здатності грамотно та ефективно вирішувати ці проблеми і показати, що вони мають можливість змінити дійсність на краще.

Мікросередовище, у якому навчається і виховується майбутній фахівець, як-от колектив освітнього закладу, сім'я та його оточення, відіграє вкрай важливу роль у патріотичному вихованні. Заклади освіти створюють умови для розвитку колективного духу та солідарності серед здобувачів. У колективі здобувачі взаємодіють один з одним, обмінюються досвідом і разом долають труднощі, що сприяє розвитку колективного духу та почуття приналежності до спільної мети – служби Батьківщині. Військові традиції також мають величезне значення для патріотичного виховання здобувачів. Заклади вищої освіти приділяють особливу увагу вивченню історії та традицій своєї організації та країни в цілому. Знання минулого допомагає здобувачам зрозуміти цінності та чесноти, які були визнані важливими під час бойових дій та служби. Військові традиції сприяють розвитку дисципліни серед здобувачів. Вони вчать пунктуальності, відповідальності, дотримання наказів та правил, а також зміцненню самоконтролю. Здобувачі вчаться бути справедливими, чесними, етичними та дбати про благо свого народу. Ці цінності є невід'ємною частиною професіоналізму та допомагають здобувачам приймати правильні рішення у складних ситуаціях.

Виховання патріотизму вимагає врахування внутрішніх факторів формування особистості здобувача, таких як ідеали, цінності, сенси, установки та переконання. Для більш ефективного розвитку патріотизму у здобувачів важливо, щоб педагог цілеспрямовано працював над формуванням цього почуття. Також необхідно забезпечити творчу активність здобувачів, спрямовану на теоретичне осмислення знань і самостійне вирішення навчальних та життєвих проблем. У закладі вищої освіти більшість загальних і фахових освітніх компонентів вирішують це важливе завдання.

Маємо підкреслити важливість таких принципів організації патріотичного виховання: 1) необхідність комплексного підходу до вибору навчального матеріалу

з різних предметів; 2) міждисциплінарна інтеграція, яка передбачає координацію та об'єднання зусиль викладачів суспільно-гуманітарних освітніх компонентів із використанням активних методів навчання.

Педагогам слід залучати здобувачів до творчої та соціально-перетворювальної діяльності, таких як науково-практичні конференції, зустрічі з ветеранами війни, конкурси творів та рефератів, акції, диспути, фотоконкурси, спартакіади, змагання та пам'ятні заходи, присвячені історичним датам України. Організація таких заходів вимагає тісної співпраці закладів вищої освіти з громадськими організаціями, ветеранськими організаціями, музеями, архівами та іншими відповідними структурами. Взаємодія з ними дозволяє створити насичене виховне середовище, збагатити освітній процес і посилити його патріотичну складову. Важливо відзначити, що організація патріотичного виховання має враховувати не тільки загальнодержавні інтереси, а й специфіку кожного закладу освіти.

Патріотичне виховання допомагає здобувачам відчути гордість за свою Батьківщину. Вони усвідомлюють свою причетність до історії та досягнень країни, що сприяє формуванню сильної патріотичної свідомості. Також це сприяє усвідомленню здобувачами своєї відповідальності за майбутнє та долю країни. Вони розуміють, що їхня діяльність та рішення можуть впливати на розвиток та процвітання України, тому приймають на себе цю відповідальність і прагнуть зробити свій внесок у розвиток суспільства. Загалом патріотичне виховання здобувачів має глибокий вплив на їхній інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток, сприяючи формуванню активних та відповідальних громадян, готових служити своїй Батьківщині.

Література

1. Бех І. Д. Патріотичне виховання як складова становлення особистості. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 15–22.
2. Оніщенко О. В. Формування патріотичної свідомості здобувачів у системі військової освіти : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2022. 240 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: SECQ І КОГНІТИВНЕ КАРТУВАННЯ

**Тетяна ГОЛОВАТЕНКО, доцентка кафедри
інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій та лідерства
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна**

За даними звіту Світового економічного форуму Future of Jobs 2025, серед необхідних навичок до 2030 визначено креативне мислення, стійкість, гнучкість та агільність, цікавість і навчання протягом життя, лідерство та соціальний вплив (World Economic Forum, 2025). Розвиток цих соціально-емоційних («м'яких») навичок є важливим фактором подальшого успіху при працевлаштуванні. Проте аналіз результатів PISA 2022 засвідчує, що сформованість креативного мислення в українських 15-річних нижче за середнє за країнами ОЕСР. Базового рівня креативного мислення досягли 59% українських 15-річних, тоді як середній показник OECD становив близько 79% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2022). За даними PISA 2022, попри умови воєнного часу, українські учні

демонструють вищий рівень стійкості, відчуття безпеки та належності до школи порівняно із середнім показником по OECD, що свідчить про потенціал освітнього середовища як ресурсу психосоціальної стійкості. Важливою умовою для цього є підготовка майбутніх педагогів до впровадження соціально-емоційного навчання. Проте їхня підготовка передбачає визначення поточного рівня сформованості соціально-емоційних навичок.

Мета дослідження – представити результати пілотного дослідження рівня сформованості соціально-емоційних навичок студентів педагогічних спеціальностей.

Застосовано змішану **методологію** (mixed methods design), що поєднала кількісний і якісний збір даних. Для оцінювання рівня соціально-емоційних компетентностей використано SECQ (Social-Emotional Competencies Questionnaire). Це валідизований інструмент, що охоплює шість субшкал: самоусвідомлення, розпізнавання емоцій інших, емоційний інтелект та емпатія, саморегуляція, соціальні навички та взаємодія, відповідальне прийняття рішень (ВПР). Відповіді фіксувалися за шестибальною шкалою Лайкерта. Опитування відбувалося анонімно в онлайн-форматі (Google Forms). Для моделювання уявлень студентів про структуру ВПР-компетентності застосовано когнітивне картування, яке дозволяє графічно відобразити суб'єктивні причинно-наслідкові зв'язки між концептами у вигляді ментальної карти. Когнітивні карти будувалися учасниками дослідження у спільному онлайн-середовищі Mental Modeler після завершення курсу як рефлексивне завдання. Ментальна карта слугувала основою для аналізу домінантних концептів і характеру зв'язків у колективному розумінні відповідального прийняття рішень.

Опитування відбувалося у весняному семестрі 2024–2025 навчального року на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Вибірку склали 32 студенти бакалаврського рівня вищої освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які навчаються за різними галузями знань: «Освіта» (32%), «Природничі науки, математика та статистика» (32%) та інші галузі (36%). В опитуванні взяли участь 56,3% жінок, 43,8% чоловіків. Вікова структура вибірки є неоднорідною: більшість учасників і учасниць належать до вікової групи 26–45 років (59,4%); 25% представники групи 17–20 років, 12,5% – 21–25 років; незначну частку (3,1%) складають особи віком 46–60.

Участь у груповому когнітивному картуванні засобами Mental Modeler взяли два здобувачі, які завершили 4-кредитний курс «Соціально-емоційні («м'які») навички XXI століття»: чоловік віком 46–60 років та жінка віком 17–20 років.

Результати та обговорення аналізу описової статистики SECQ (Social-Emotional Competencies Questionnaire). Результати описової статистики SECQ ($N = 32$, шкала 1–6) засвідчили загальний середньо-високий рівень соціально-емоційних компетентностей учасників і учасниць дослідження (загальний $M = 4.63$). Найвищий показник зафіксовано за субшкалою «Самоусвідомлення» ($M = 5.16$, $SD = 0.77$, $\alpha = .839$), найнижчий – за субшкалою «Саморегуляція» ($M = 4.24$, $SD = 1.08$, $\alpha = .892$), що узгоджується з результатами попередніх досліджень із застосуванням SECQ (Portela-Pino et al., 2024; Kupermintz et al., 2025). Субшкали «Відповідальне прийняття рішень» ($M = 4.78$, $SD = 0.91$, $\alpha = .910$) та «Соціальні навички та взаємодія» ($M = 4.76$, $SD = 0.92$, $\alpha = .862$) продемонстрували високі показники як рівня сформованості, так і внутрішньої узгодженості. Субшкали «Розпізнавання емоцій інших» ($M = 4.43$, $SD = 1.05$, $\alpha = .784$) та «Емоційний інтелект та емпатія» ($M = 4.44$, $SD = 0.78$, $\alpha = .692$) показали середній рівень; нижче значення α для останньої субшкали інтерпретується як обмеження пілотного дослідження з малою вибіркою. Розподіл відповідей за

більшістю субшкал відхиляється від нормального (тест Шапіро–Вілکا, $p < .05$), що відображає характерну для самооцінкових інструментів СЕН негативну асиметрію (концентрацію відповідей у верхній частині шкали). Такий результат може бути пов'язаний із тим, що респонденти демонструють соціально очікувані відповіді.

Отримані результати щодо загального середньо-високого рівня соціально-емоційних компетентностей та відхилення розподілу від нормального розподілу є типовим для подібних досліджень (Kupermintz et al., 2025). Такі результати є характерними для інструментів самооцінки соціально-емоційних навичок у педагогів. Джерела пояснюють це не лише соціальною очікуваністю реальної тенденції освітян оцінювати себе позитивно у сферах, які є визначальними для їхньої ролі.

Результати та обговорення кореляційного аналізу субшкал SECQ (Social-Emotional Competencies Questionnaire). Кореляційний аналіз між субшкалами SECQ (коефіцієнт Спірмена, $N = 32$) виявив статистично значущі позитивні зв'язки між більшістю компетентностей, що свідчить про їхню концептуальну взаємопов'язаність. Єдиний незначущий зв'язок зафіксовано між «Саморегуляцією» та «Розпізнаванням емоцій інших» ($r_s = .326$, $p = .069$), що може вказувати на відносну незалежність навичок емоційного самоконтролю від здатності зчитувати емоції інших.

Найсильніший зв'язок виявлено між «Відповідальним прийняттям рішень» і «Соціальними навичками та взаємодією» ($r_s = .805$, $p < .001$), що підтверджує нерозривний зв'язок між якістю міжособистісної взаємодії та здатністю приймати зважені рішення. Субшкала «Відповідальне прийняття рішень» також виявила сильні кореляції із «Саморегуляцією» ($r_s = .635$, $p < .001$) та «Розпізнаванням емоцій інших» ($r_s = .634$, $p < .001$), що узгоджується з теоретичною моделлю CASEL, де відповідальне прийняття рішень спирається на самоконтроль і соціальну чутливість. «Соціальні навички» також сильно пов'язані з «Розпізнаванням емоцій» ($r_s = .799$, $p < .001$) та «Емоційним інтелектом і емпатією» ($r_s = .686$, $p < .001$), утворюючи щільний кластер соціально орієнтованих компетентностей.

Сильний зв'язок між «Відповідальним прийняттям рішень» та «Соціальними навичками» перегукується з даними джерел, де соціальна обізнаність та навички взаємодії утворюють щільний «інтерперсональний домен» (Kupermintz et al., 2025).

Тест Манна–Уїтні не виявив статистично значущих гендерних відмінностей за жодною субшкалою SECQ ($W = 82.0$ – 160.5 , $p = .097$ – 1.000), що свідчить про відносну гендерну однорідність рівня соціально-емоційних компетентностей у цій вибірці. Водночас спостерігається незначуща тенденція до вищих показників саморегуляції у чоловіків ($r = -.35$, $p = .097$), що потребує перевірки на більшій вибірці. Цей результат узгоджується з даними досліджень, де чоловіки також демонстрували вищу саморегуляцію (Ksiksou et al., 2025; Portela-Pino et al., 2024).

Порівняльний аналіз за віковими групами та курсом навчання не проводився через нерівномірний розподіл підгруп ($N = 1$ – 19), що є обмеженням пілотного дослідження і предметом подальших досліджень.

Результати когнітивного картування. За результатами групового когнітивного картування (Mental Modeler, $N = 2$) учасники сконструювали модель відповідального прийняття рішень, що охоплює 12 взаємопов'язаних концептів (рис. 1).

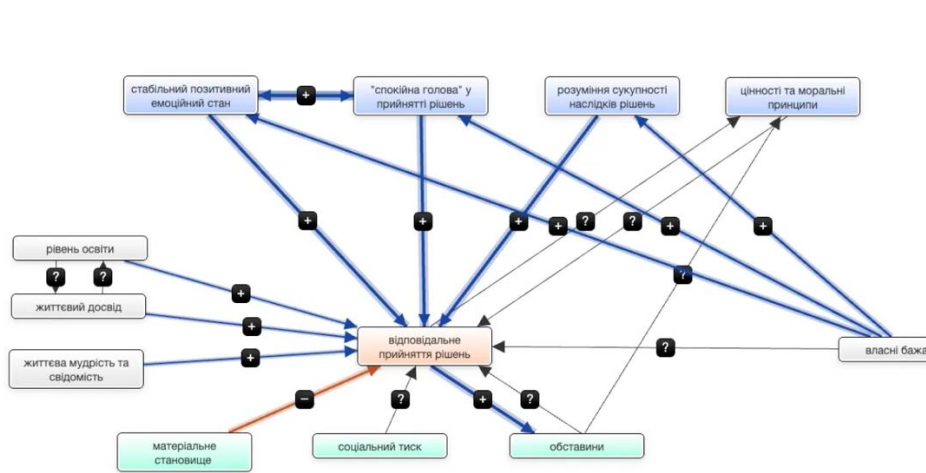


Рис. 1. Результати когнітивного картування компетентності відповідального прийняття рішень

Центральним вузлом карти є сам конструкт відповідального прийняття рішення, до якого сходяться зв'язки від 11 чинників-детермінант. Карта охоплює дванадцять концептів. Центральним вузлом є сам конструкт відповідального прийняття рішень, до якого сходяться зв'язки від одинадцяти чинників-детермінант. Учасники одностайно визначили як найсильніші позитивні детермінанти «спокійну голову у прийнятті рішень» та «розуміння сукупності наслідків рішень» (обидва оцінені на 10/10). «Стабільний позитивний емоційний стан» отримав помірно позитивну оцінку (4/10). Чинники «рівень освіти», «життєвий досвід», «життєва мудрість та свідомість», «цінності та моральні принципи» і «власні бажання» розглядалися як позитивні детермінанти. «Матеріальне становище» визначено як чинник з негативним впливом. «Соціальний тиск» та «обставини» отримали невизначений статус через їхню амбівалентну природу. Загальна структура карти демонструє домінування внутрішніх регуляторних чинників – емоційних, ціннісних та досвідних – над зовнішніми, що узгоджується з теоретичною моделлю CASEL, згідно з якою RDM спирається насамперед на самоусвідомлення та саморегуляцію (CASEL, 2015).

Висновки. Пілотне дослідження засвідчило загальний середньо-високий рівень соціально-емоційних компетентностей майбутніх педагогів. Профіль компетентностей є нерівномірним: найрозвиненішими виявилися самоусвідомлення та відповідальне прийняття рішень, найслабшою – саморегуляція, що відтворює тенденцію, зафіксовану в міжнародних дослідженнях із застосуванням SECQ. Кореляційний аналіз підтвердив інтегровану природу CEK: виявлено щільний кластер соціально орієнтованих компетентностей та сильний зв'язок між відповідальним прийняттям рішень і саморегуляцією, що узгоджується з моделлю CASEL. Гендерних відмінностей не виявлено. Результати когнітивного картування доповнюють кількісні дані: учасники конструюють відповідальне прийняття рішень переважно через внутрішні чинники. Отримані результати обґрунтовують доцільність цілеспрямованого розвитку саморегуляції в курсах СЕН педагогічної освіти та потребують перевірки на більших вибірках.

Література

1. World Economic Forum. (2025, January 8). *Future of jobs report 2025: The jobs of the future – and the skills you need to get them.*

- <https://www.weforum.org/stories/2025/01/future-of-jobs-report-2025-jobs-of-the-future-and-the-skills-you-need-to-get-them/>
2. Organisation for Economic Cooperation and Development. (2022). *Ukrainian regions (18 of 27)*. In *PISA results 2022 volume III factsheets*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/ukrainian-regions-18-of-27_cf0d21f0-en.html
 3. Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., & Alvariñas-Villaverde, M. (2024). Can We Measure the Level of Socio-Emotional Competencies of Adolescents? *Education Sciences*, 14(4), 395. <https://doi.org/10.3390/educsci14040395>
 4. Kupermintz, H., Tesler, E. K., Gleit, H., & Kopelman-Rubin, D. (2025). Measuring adults' social and emotional competencies: Development and validation of a new self-report questionnaire – Social and emotional competencies questionnaire - Hebrew (SECQ-H). *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, Article 100168. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100168>
 5. Ksiksou, J., Maskour, L., Alaoui, S., & Bouali, R. (2025). Validity and Reliability Assessment of the Arabic Version of the Social and Emotional Competencies Questionnaire in a Moroccan Nursing Student Population. *Iranian Journal of Psychiatry*, 20(1), 59–76. <https://doi.org/10.18502/ijps.v20i1.17402>

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ

*Олена ДЕРЕВ'ЯНКО, учителька
Слов'янської спеціальної школи № 23
Донецької обласної ради, Україна*

Ми проводимо велику частину свого життя на роботі. Робота дає нам можливість реалізувати себе професійно, прожити змістовне, плідне життя, вона є джерелом нашого прибутку, важливим середовищем соціального життя. Утім часто робота і є самим стресом – великим та виснажливим. Власне, професійний стрес у поєднанні з іншими факторами може вести до професійного вигорання – психологічного стану, пов'язаного з відчуттям емоційного виснаження, втрати ентузіазму щодо праці, розвитку негативного сприйняття своєї роботи. Професійне вигорання є значною проблемою, оскільки охоплює велику частину людей, веде до порушення психологічної рівноваги, погіршення працездатності, може спричиняти проблеми у сфері фізичного та психічного здоров'я, впливати на усі сфери життя людини [3].

Діти потребують від учителя дорослої мудрості та підтримки, аби пройти через усі виклики і випробування. Звісно, часом буває непросто, але ці завдання нам треба розв'язувати мудро і в ідеалі спокійно. Щоб допомогти дітям, учителі мають потурбуватися спершу про себе. Бо якщо педагог виснажений, знервований і роздратований – йому буде важко дати відчуття підтримки і безпеки навколишнім. Тож не забуваємо про базові кроки турботи про власне психологічне благополуччя – узаємопідтримку, зв'язок із цінностями, інформаційну гігієну, планування дня, фізичну активність, сон і здорове харчування, ресурсні активності та ін.

Ми живемо в еру зміни парадигми щодо моделі праці. Значення психологічного добробуту фахівців, їхнього активного, творчого залучення в робочий освітній процес дітей та реалізації своєї місії, плекання здорових стосунків та здорової психологічної

атмосфери у колективі стає усе більше у фокусі уваги досліджень. На питання, чи можна роботу організувати так, аби вона була ресурсом, місцем розвитку та творчої самореалізації учителя – тобто не «вигорання», а «розцвітання», – ми маємо все більше обґрунтованих відповідей, що виходять із досвіду наукових досліджень фахівців команди УІКПТ, Інституту психічного здоров'я УКУ [3].

На нашу думку, легше впоратися з педагогічним вигоранням, коли не наодинці зі страхами, невпевненістю, зневірою, втому, а разом із колегами досягати розуміння проблеми вигорання, професійного стресу та його впливу на життя, а також сучасної моделі копіngu (способу подолання людиною стресової ситуації), протидії вигоранню та плекання індивідуальної та командної стресостійкості. Учителі навчаються оцінювати та моніторити рівень професійного вигорання, розробляють індивідуальну та командну програми протидії вигоранню, оволодівають базовими техніками когнітивно-поведінкової терапії та майндфулнес-підходу (підходу для вирішення психологічних труднощів людей, головна мета якого є звільнення людей від схильності автоматично реагувати на думки, емоції, події життя) та можливістю застосування їх для власного психологічного добробуту, само- та взаємодопомоги [4].

Звернути на це увагу слід при:

- посттравматичному стресовому стані;
- психогенному головному болю;
- порушенні сну;
- загальному відчутті напруги, тривоги;
- відчуттях паніки;
- хронічній втомі;
- депресивних станах;
- при роботі з образами, горем [2].

На жаль, перші сигнали професійного вигорання часто ми пропускаємо (порушення сну, відчуття напруги, тривоги, хронічна втома, давляча образа). Настає період, коли стан набуває фізичного травматизму для здоров'я (стрибки тиску, головні болі, депресивний стан) і вже слід звертатися до лікарів.

Крім досвіду самоаналізу, пропонуємо розробку майстер-класу «Робота з професійним стресом та вигоранням» для колективного проведення, обговорення та налаштування на початок самодопомоги.

Мета: розвиток самоусвідомлення, саморефлексії, самоаналізу як необхідних складових здоров'я педагога.

1. Вступ.

Усім педагогам знайомий стан, коли несподівано відчуваєш себе дуже стомленим, з'являється вкрай дивне відчуття, ніби всередині щось зламалося. Психологи називають його синдромом професійного вигорання, і він стосується тих людей, які працюють у системі «людина – людина»: професія педагога посідає одне з перших місць. Нині він має вже діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані із труднощами управління власним життям». СЕВ – стан емоційного та фізичного виснаження, порушення фізичної, емоційної, інтелектуальної, соціальної сфер [1].

Діяльність учасників: Рефлексія

Час: 30 сек.

2. Проблемні ситуації. Надання інформації. Самодіагностика «Асоціація».

І що робити в таких ситуаціях? Останнім часом застосовують лікування танцями, малюванням для відволікання уваги від буденності, стресу, проблем. Але для того, щоб оцінити свій емоційний стан і можливі симптоми професійного вигорання, необхідно скласти про них чітке уявлення. У психології прийнято розділяти симптоми професійного вигорання на три групи: психофізичні, соціально-психологічні, поведінкові.

Самодіагностика «Асоціація». Намалювати предмет або пляму з асоціацією до вашої роботи, обравши олівець з кольором (5 сек.). Пропонуються олівці лише зеленого, червоного та жовтого кольорів. Далі обрати олівець із найулюбленішим кольором та надати цій плямі або предмету щастя, радості, бажання дивитися на малюнок, забавності, життя. Дайте ім'я та подружіться з ним, познайомте нас (зелений – бажаєте домогтися більшого, червоний – на впевненість впливає думка інших, жовтий – бажання досягти такої ж сили, як і страх невдачі).

Діяльність учасників: рефлексія. На аркуші білого листа малювати кольоровими олівцями червоного, зеленого та жовтого кольорів.

Час: 1 хв.

3. Методи гармонізації психофізичного стану. Вправа на розслаблення «Мудрець».

Діяльність вчителя:

Вправа на розслаблення «Мудрець». Сядьте зручніше, закрийте очі. Уявіть собі галявину. Вдивіться у старий дуб на краю галявини. Під ним сидить мудрий старець, який відповість на будь-яке ваше запитання. Підійдіть до нього, запитайте та вислухайте відповідь. До дуба прибитий календар, подивіться, яка на ньому дата, запам'ятайте її. І ще раз озирніться довкола, помилуйтеся природою... Повертайтеся. Відкрийте очі і поділіться з групою своїми фантазіями або підсвідомим [1].

Діяльність учасників: рефлексія.

Час: 1 хв.

4. Підсумки заняття

Заняття закінчимо вправою «Перше, що спало на думку». Сподіваюся, що тренінгові вправи трошки розслабили вас. Розберімося, які ж підсвідомі емоції викликали у вас мої завдання. Я ставитиму запитання, а ви відповідайте перше, що спало на думку (що вам запам'яталося за сьогоднішній день? з ким зустрінетеся завтра? що мрієте отримати...) [5].

Діяльність учасників: Рефлексія

Час: 2 хв.

Сподіваюся, що цей майстер-клас допоможе навігувати у щоденних дорогах. І що в цей непростий час ми зможемо разом пройти і вийти з нього мудрішими і сильнішими.

Отже, педагогові необхідно насамперед зберігати внутрішню гармонію, аби якісно допомагати зберігати її дітям.

Література

1. Дербеньова А. Г. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. Х. : Вид. Група «Основа», 2010. 191 с.
2. Майстер-клас про професійне вигорання від rabota.ua. URL: <https://prohr.rabota.ua> (дата звернення: 22.05.2026).
3. Матеріали онлайн-курсу «Психічне здоров'я та психологічний добробут на робочому місці». URL: <https://clipr.cc/bD6z2> (дата звернення: 22.05.2026).

4. Психотерапевт. Нейропсихолог. Клінічний психолог. URL: <https://klinicheskij-psihiolog.com/uk/> (дата звернення: 22.05.2026).
5. Як вчителю запобігти емоційному вигоранню. URL: <https://osvitoria.media/lessons/yak-vchytelyu-zapobigty-emotsijnomu-vygorannnyu-2/> (дата звернення: 22.05.2026).

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

***Яна ЖЕЛТОПУП, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Початкова освіта»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна***

***Ольга ЄРЬОМЕНКО, докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна***

У сучасному світі проблема булінгу в закладах освіти набуває великого поширення. Відповідно до методичних рекомендацій щодо запобігання та протидії насильству п. 2.3. Шкільне насильство. Наслідки шкільного насильства: «булінг – це тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини» [2].

Булінг розглядається як чинник, що негативно впливає на навчальну мотивацію, психологічний стан та подальший особистісний розвиток дитини. Найвразливішими до булінгу є учні початкових класів, адже їхня несформована психіка та недосвідченість стають причиною гострого реагування на будь-який прояв булінгу.

Головним завданням сучасного вчителя є вміння вчасно виявляти прояви булінгу та організовувати профілактичну роботу в учнівському колективі. Саме тому в підготовці майбутніх учителів початкової освіти важливу роль відіграє формування готовності до профілактики булінгу в освітньому просторі.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу передбачає наявність знань про види, причини та наслідки булінгу, уміння виявляти конфліктні ситуації та застосовувати методи їхнього попередження. Важливими компонентами такої готовності є комунікативна компетентність, емоційний інтелект, емпатія, педагогічна толерантність і здатність до ненасильницької взаємодії. Зокрема, взаємодія учителя з дитиною має бути партнерською. Дитині необхідно відчувати серйозність дій дорослого та його поважне, доброзичливе ставлення до неї, проявлення емпатії. Учитель має бути здатен побачити потреби дитини та готовий до забезпечення захисту її прав та інтересів.

Д. Ячменьова зазначає, що професійна підготовка майбутніх педагогів до профілактики булінгу має здійснюватися через використання інтерактивних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій та практичних вправ [4]. Такі методи сприяють розвитку практичних навичок реагування на прояви

насильства та формують готовність майбутнього вчителя до роботи в сучасному освітньому середовищі.

Науковці В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна наголошують, що здійснення ефективної профілактики булінгу можливе лише за умови системного підходу, який охоплює взаємодію педагогів, учнів, батьків та адміністрації закладу освіти [1]. Дослідники підкреслюють, що важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя є формування навичок створення психологічно безпечного освітнього середовища та розвитку толерантних взаємин між учнями.

Для реалізації завдання щодо «сприяння запобіганню та протидії булінгу» відповідно до Наказу МОН України «Про затвердження плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькування) в закладах освіти» (2020 р.) педагогічному працівнику необхідно активізувати: 1) *інформаційно-просвітницьку діяльність* серед учасників освітнього процесу щодо булінгу (цькування) та нетерпимого ставлення до насильницької моделі поведінки у міжособистісних стосунках; 2) *профілактичну діяльність*, спрямовану на запобігання вчиненню дитиною та стосовно дитини булінгу (цькування); 3) *координаційну діяльність* та взаємодію між закладами освіти та іншими суб'єктами реагування на випадки булінгу (цькування) в закладах освіти; 4) *організаційно-практичну діяльність* щодо вжиття заходів з надання соціальних та психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти, які вчинили булінг (цькування), стали його свідками або потерпіли від булінгу (цькування) [3].

Це можна реалізувати шляхом проведення тематичних бесід та заходів із здобувачами освіти, пояснюючи, які саме дії є насильством і чому їх необхідно припинити; організації тематичних зборів, вебінарів, просвітницької роботи з дітьми та їхніми батьками щодо вивчення прав людини і виховання миролюбства; проведення практичних занять із навчання навичок ефективного спілкування та мирного розв'язання конфліктів; створення інформаційного куточку на сайті закладу, або в класі, щодо запобігання та протидії булінгу; підтримки позитивного соціально-психологічного клімату в класі; вироблення з учнями правил поведінки у класі; здійснення аналізу ситуації та з'ясування причини конфлікту (вислуховувати обидві сторони) спільно зі шкільним психологом; запровадження механізму повідомлення про випадки насильства, які забезпечать учням підтримку і конфіденційність [2].

Отже, особлива роль у профілактиці булінгу належить учителю початкових класів, який має створити атмосферу довіри, взаємоповаги та психологічного комфорту в класі. Учителю необхідно вміти підтримувати дітей, формувати нетерпиме ставлення до насильства та сприяти розвитку культури безпечного спілкування серед учнів. Від рівня сформованості професійних компетентностей учителя залежить ефективність створення безпечного освітнього середовища та попередження проявів насильства серед молодших школярів. Саме тому, важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування готовності до профілактики булінгу в освітньому середовищі.

Література

1. Бондар І., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. Вип 2. С. 3–11. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45842/> (дата звернення 03.05.2026).
2. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству: лист Міністерство освіти і науки України від 18.05.2018 р. № 1/11-5480. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18?utm_source#Text (дата звернення 03.05.2026).

3. Про затвердження плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладах освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 26.02.2020 р. № 293. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-spryamovanih-na-zapobigannya-ta-protidiyu-bulingu-ckuvannyu-v-zakladah-osviti> (дата звернення 03.05.2026).
4. Ячменьова Д. С. Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики булінгу серед підлітків у закладі загальної середньої освіти. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 300-річчю з дня народження Григорія Савича Сковороди (21.10.2022 р.). Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2022. С. 212–218. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/00d3c68f-88a5-4e74-8401-d9c29050c622/content> (дата звернення 03.05.2026).

ЕЛЕМЕНТИ СОЦІАЛЬНО ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ КОМПОНЕНТІ «ПЕДАГОГІКА З НАВЧАЛЬНОЮ ПРАКТИКОЮ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Алла КОЖЕВНИКОВА, доцентка кафедри
освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького, Україна**

В Україні соціально-емоційне навчання (СЕН) почали впроваджувати ще у 2016 році в межах реформи «Нова українська школа», ключовою метою якої є формувати в дітей не лише предметні знання, а й життєво необхідні «м'які навички»: уміння спілкуватися, працювати в команді, розв'язувати проблеми та піклуватися про власний добробут. Сьогодні, в умовах війни, ця складова освіти набуває особливої ваги, адже майбутній учитель повинен володіти знаннями, уміннями та навичками щодо специфіки соціально-емоційного навчання, яке допомагає суб'єктам освітнього процесу долати стрес, зберігати психологічну стійкість, підтримувати взаємоповагу й толерантність у класі. Таким чином, формування соціально-емоційних компетентностей у майбутніх учителів постає не лише як складова їхньої професійної підготовки, а й як стратегічний чинник формування внутрішньої стійкості педагогів, здатних підтримати дітей у подоланні травматичного досвіду війни, розвитку готовності до життя в умовах невизначеності та сприяти відновленню освітнього простору України.

Соціально-емоційне навчання досліджували вітчизняні вчені –Л. Гриневич, О. Глоба, В. Гринько, Т. Дрожина, О. Елькін, Т. Євтухова, В. Панченко, О. Рассказова, А. Філіпової та закордонні – П. Бартоло, Р. Вайсберг, Т. Гуллотте, Дж. Дурлак, К. Домітровіч, Дж. Дурлака, В. Кавіоні, К. Колін, Дж. Махоні, які розглядали компетентності та м'які навички, складові соціально-емоційного навчання.

Погоджуємося із В. Панченко, що в сучасному світі зростає роль соціально-емоційної компетентності як однієї з ключових складових успішного особистісного розвитку [2, с. 92].

В. Панченко зазначає, що СЕН наголошує на використанні активного навчання – виявленні загальних навичок, які є спільними для різних частин навчальної програми, а також контекстів, у яких ці навички можна практикувати для розвитку позитивного життєвого підходу, поведінки і мислення. Викладачеві варто створювати завдання, які вимагають обміну ідеями, уважності до ідей інших, взаємодії та можуть бути вирішені лише через активну співпрацю всієї групи. На початку семестру можна запропонувати здобувачам скласти план свого особистого та професійного розвитку, визначити свої цілі та способи їхнього досягнення як в контексті певної дисципліни в короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі [2, с. 94].

А соціально-емоційна навчання та соціально-емоційна культура педагога є ключовим компонентом цього процесу, бо саме вона сприяє ефективній комунікації, розвитку емпатії та формуванню стійкості до стресу. В умовах війни ця культура набуває ще більшої ваги: педагоги повинні не лише навчати, а й бути опорою для своїх учнів, допомагати їм справлятися з труднощами та знаходити мотивацію до навчання [1, с. 20].

Ключовими компетентностями СЕН є: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна обізнаність, навички взаємодії, відповідальне ухвалення рішень. Щоб сприяти формуванню зазначених компетентностей соціально-емоційного навчання, ми пропонуємо на лекційних та практичних заняттях з освітнього компонента «Педагогіка з навчальною практикою» такі заходи:

1) Візуалізаційна вправа «Кульбабка». Візуалізація: Уявіть у руці об'ємну пухнасту кульбабу (можна сфокусувати погляд на кінчику ручки чи олівця). Дихальний цикл: Зробіть енергійний, глибокий вдих через ніс, фокусуючись на об'ємі легенів. Цільовий видих: Видихайте повітря через вузький отвір губ тривало й плавно, спрямовуючи потік точно на «квітку». Ваша мета – умовно здути всі пухлячки за 1–3 цикли. Результат: Такий розподіл дихання (1:3 або 1:4) миттєво знижує частоту серцебиття та повертає когнітивний контроль.

2) «Віртуальні обійми». Візьміть у руки подушку, згорнутий плед чи куртку, іграшку, будь-яку м'яку об'ємну річ. Обіймайте її, одночасно притискаючи, наче ту рідну людину, що на великій відстані від вас. Так ви допомагаєте своїй уяві, додаючи тактильних стимулів.

3) «Паперова вежа». Викладач пропонує студентові зім'яти папір, порвати його на шматочки, побудувати вежу зі шматочків паперу.

4) «М'язовий детектор» 1. Принцип: Щоб розслабити м'язи, які затиснулися від стресу, його треба «дотиснути» до межі. 2. Дія: Сидячи за столом, пройдіть «хвилину напруження» від кінчиків пальців ніг до верхівки голови. Стискайте кожну зону на 3–5 секунд і різко відпускайте. 3. Секрет непомітності: Поки ви гортаєте журнал або слухаєте відповідь учня, ваше тіло під столом виконує інтенсивну роботу. Зовні ви виглядаєте зосередженим, але всередині відбувається повне перезавантаження нервової системи. 4. Фінал: Відчуйте, як після піку напруження тіло стає важким і спокійним. Це ваш «ресурсний нуль», із якого можна продовжувати конструктивний діалог.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів перша педагогічна практика – навчальна. Вона входить до освітнього компоненту «Педагогіка з навчальною практикою» і є критичним етапом професійної адаптації студента, що супроводжується високим рівнем емоційного напруження. І саме впровадження рефлексивного щоденника емоцій у цей період дозволяє змістити фокус із простого опису проведених уроків на глибокий аналіз внутрішніх станів. Це допомагає

студенту-практиканту вербалізувати приховані страхи, ідентифікувати тригери стресу (наприклад, порушення дисципліни чи страх публічного виступу) та запобігти передчасному професійному вигоранню через усвідомлення своїх реакцій.

Методологічна цінність зазначеного рефлексивного щоденника полягає у використанні технік систематичної фіксації подій за схемою «подія – емоція – реакція – аналіз». Замість стихійного переживання невдач практикант отримує інструмент для їхньої трансформації у професійний досвід. Такий підхід сприяє розвитку емоційного інтелекту, оскільки вчить розрізняти спектр почуттів (від розгубленості до тріумфу) та розуміти їхній вплив на якість взаємодії з учнями. Щоденник стає безпечно-емоційним простором для чесної самооцінки, де помилка розглядається не як фіаско, а як зона зросту.

Доцільно відзначити, що регулярна рефлексія власних емоцій під час роботи в закладі загальної середньої освіти формує суб'єктну позицію майбутнього педагога. Студент вчиться не лише контролювати зовнішні прояви почуттів, а й свідомо керувати емоційним кліматом у класі. Таким чином, рефлексивний щоденник виступає мостом між теоретичними знаннями з психології й педагогіки та живою професійною практикою, закладаючи фундамент для подальшого професійного самовдосконалення та психологічної стійкості вчителя.

Література

1. Кожевникова А. В. Соціально-емоційна культура як ключовий компонент соціально-емоційного навчання особистості майбутнього педагога в умовах війни. *Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції* (4 червня 2025 р.) / за заг. ред. Т. Євтухової. Слов'янськ–Дніпро: ДВНЗ «ДДПУ». 2025. С. 20–22.
2. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 65. Том 2. 2023. С. 91–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.19>

ДІЯЛЬНІСНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Наталія КОРЯГІНА, асистентка кафедри
природничих та мистецьких дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна**

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах тривалого стресу, кризових подій та високого рівня невизначеності. Це вимагає від педагогічної науки пошуку дієвих, екологічних та доступних інструментів стабілізації емоційного стану всіх учасників освітнього процесу. Підтримка психологічного благополуччя здобувачів освіти та викладачів стає не просто супутнім завданням, а базовою передумовою для реалізації будь-яких освітніх цілей.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати практичний потенціал діяльнісних методів вивчення природи як інструменту емоційної стабілізації, зниження когнітивного навантаження та розвитку соціально-емоційних навичок (СЕН) в умовах кризи.

Психологічне благополуччя суб'єктів освітнього процесу – це не лише відсутність стресу, а й складне багатofакторне явище. Спираючись на модель

К. Ріфф, виокремимо ключові компоненти, що актуалізуються під час взаємодії з природою:

- самоприйняття – усвідомлення власних емоційних реакцій та можливостей під час дослідницької діяльності, позитивна оцінка свого досвіду;
- позитивні відносини – здатність до емпатії та конструктивної співпраці у групових природничих проєктах, формування відчуття приналежності до спільноти;
- автономія – здатність самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях (наприклад, під час польової практики), незалежність мислення та здатність протистояти соціальному тиску через впевненість у власних знаннях.

Згідно з ґрунтовними дослідженнями О. Лозової та О. Камінської, психологічне благополуччя виступає фундаментальною запорукою та рушійною силою успішного професійного становлення вчителя. Зокрема, такі складні компоненти вищезгаданої моделі, як «управління середовищем» та «автономія», можуть максимально ефективно розвиватися саме через залучення діяльнісних методів вивчення природи, оскільки вони перманентно вимагають від студента активної, суб'єкт–суб'єктної взаємодії з оточенням.

Авторки справедливо стверджують, що психологічне благополуччя є не просто внутрішнім суб'єктивним станом студента, а базовим фундаментом для формування його стійкої професійної ідентичності. Без високого рівня самоприйняття майбутній студент-педагог не спроможний повноцінно, автентично та ефективно опановувати й транслювати складні педагогічні ролі [1, с. 48].

Водночас, спираючись на глибокий теоретичний аналіз Л. Тітової, ми розглядаємо зазначений процес через методологічну призму евдемонічного підходу, тому безпосередня, скоординована робота з різноманітними природними об'єктами суттєво сприяє інтенсивному особистісному зростанню студентів, регенерації їхніх внутрішніх адаптаційних резервів та пошуку глибинного відчуття сенсу майбутньої професійної діяльності, що є критично важливим для подолання кризи в умовах війни [3].

Перехід від пасивного споглядання до стратегії «навчання через дію» є критичним для емоційного розвантаження студентів та учнів. Активна маніпуляція природними об'єктами (посадка рослин, виготовлення препаратів, вимірювання) дозволяє перенаправити надлишкову нервову енергію у конструктивне русло.

У пасивному спостереженні студент є об'єктом впливу інформації, тоді як у діяльнісному підході він стає дослідником. Це дає відчуття контролю над ситуацією, що є базовою потребою для психічного здоров'я. Безпосередня дія задіює всі органи чуття (дотик, нюх, зір), що сприяє швидшому «заземленню» та виходу зі стану когнітивної втоми порівняно з роботою перед монітором.

Системна інтеграція ігрових методик у процес вивчення природничих наук виконує функцію потужного, еластичного психологічного буфера. Цей ефект досягається через синергію трьох ключових чинників:

1. Зниження когнітивного навантаження через простір «безпечної помилки». Гра за своєю природою долає страх перед невдачею. Помилка або невдалий дослід більше не загрожують поганою оцінкою – вони стають просто несподіваним і цікавим поворотом у грі.

2. Радість як нейробіологічний каталізатор. Спираючись на масштабні міжнародні дослідження фонду LEGO Foundation, ми констатуємо, що щира радість

від безпосереднього відкриття та покрокового пошуку потужно стимулює ендогенне виділення дофаміну. Це не лише оптимізує когнітивні процеси, покращує довготривалу пам'ять та пластичність мозку, а й ефективно та швидко нівелює гостру емоційну напругу, викликану хронічним зовнішнім стресом [4].

3. Природна соціальна взаємодія. Ігрові природничі методики природно стимулюють постійну мікрогрупову взаємодію. Комунікація між студентами під час ігрового дослідження (наприклад, квести, екологічне моделювання) відбувається спонтанно, автентично, без жодного зовнішнього чи дидактичного примусу. Це суттєво зміцнює соціальний капітал групи, трансформує атмосферу в колективі в бік емпатії та солідарності, що автоматично підвищує загальний індекс психологічного благополуччя.

Для реалізації зазначеного потенціалу в межах підготовки майбутніх учителів початкових класів було апробовано такий практичний інструментарій, розподілений за рівнями психоемоційного та дидактичного впливу.

Метод / Інструмент	Психологічний ефект	СЕН-навички та компетентності
Кейс «Мікросвіт у банці»	Екологічне фокусування уваги, стабілізація емоційного фону, деескалація тривоги	Уважність, системне мислення, саморегуляція
Фенологічний моніторинг	Заземлення через природні ритми, відчуття стабільності	Терплячість, аналітичні навички, емоційне самозаспокоєння
Колективні еко-проекти	Подолання соціальної ізоляції, вихід із депресивних станів через спільну працю	Командна взаємодія, кооперація, взаємодопомога, емпатія
Цифрова гейміфікація	Стимуляція дофамінової відповіді, перемикання уваги на безпечний дослідницький азарт	Цифрова компетентність, гнучкість мислення, дослідницька мотивація

Для майбутніх учителів початкових класів такий методологічний підхід має подвійну ефективність. З одного боку, студенти безпосередньо під час навчання здійснюють терапевтичне відновлення власного психоемоційного ресурсу, знижують рівень особистісного вигорання та тривожності. З іншого – вони не просто засвоюють суху теорію, а на власному досвіді інтегрують та проживають дієвий інструментарій, який у найближчому майбутньому безпосередньо застосують у практичній роботі з дітьми в межах реалізації концепції Нової української школи, зокрема під час викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Отже, психологічне благополуччя учасників освітнього процесу в кризових умовах є базовим системним чинником їхньої життєстійкості. Перехід до стратегії «навчання через дію» забезпечує якісне мультисенсорне заземлення, повертає здобувачам освіти суб'єктне відчуття контролю над процесом та екологічно нейтралізує надлишкову нервову напругу. Ігрові природничі технології виступають буфером проти когнітивного виснаження, мінімізуючи страх помилки, стимулюючи дофамінову регуляцію та зміцнюючи соціальний капітал групи через природну

взаємодію. Для майбутніх вчителів початкових класів діяльнісне вивчення природи має подвійний прагматичний ефект, поєднуючи експрес-реабілітацію особистісного ресурсу майбутнього вчителя із випереджальним освоєнням ним СЕН-технологій для Нової української школи.

Література

1. Лозова О. М., Камінська О. В. Психологічне благополуччя як чинник професійного становлення майбутніх учителів. *Психологічний часопис*. 2023. Вип. 9. С. 45–56.
2. Тітова Л. А. Теоретичний аналіз концепцій психологічного благополуччя особистості. *Габітус*. 2021. № 21. С. 114–119.
3. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, No. 6. P. 1069–1081.
4. Zosh J. M., Hopkins E. J., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis S. L., & Whitebread D. *Learning through play: a review of the evidence*. Billund: LEGO Foundation, 2017. 36 p.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМ ОРКЕСТРОМ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

*Микола МИРОШНИЧЕНКО, здобувач третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, Україна*

У наш час актуальність проблеми формування соціально-емоційної компетентності учасників освітнього процесу зумовлена сучасними вимогами до особистості педагога. Ці вимоги передбачають не лише його фахову підготовку, а й розвиток здатності до конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції, емпатії, відповідальності та рефлексії.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва ця проблема має особливу вагу, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з творчою комунікацією, емоційною взаємодією та організацією колективних форм музикування.

У працях зарубіжних авторів Р. Коллі [1], Г. Лосано-Пенья [2], Р. Райан соціально-емоційна компетентність розглядається як здатність особистості усвідомлювати власні емоції, регулювати їх, розуміти емоційні стани інших і вибудовувати ефективну взаємодію. У площині мистецько-педагогічної освіти ці положення набувають особливого змісту, оскільки художня діяльність за своєю природою є емоційно насиченою та соціально зумовленою. Дослідники Л. Масол, С. Сорочинська, О. Ростовський підкреслюють, що професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва має ґрунтуватися на єдності художнього, педагогічного, комунікативного й особистісного розвитку. Саме така цілісність створює підґрунтя для формування соціально-емоційної компетентності як важливого складника професійної підготовки.

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва учнівським оркестром народних інструментів (УОНІ) соціально-емоційна компетентність виступає одним із ключових складників професійної підготовки. Від

рівня її сформованості залежить здатність педагога налагоджувати продуктивну взаємодію з учнівським колективом, підтримувати сприятливий психологічний клімат, мотивувати до спільної творчої діяльності, вирішувати конфліктні ситуації та організовувати репетиційний процес як простір співпраці, взаємної підтримки й художнього самовираження [5, с. 279].

Саме підготовка до керівництва УОНІ має значний соціально-емоційний потенціал. Колективне музикування ґрунтується на взаємному слуханні, узгодженості дій, емоційному включенні, відповідальності за спільний результат. Науковці Є. Дуднік [3] і О. Рябова розглядають колективні форми музичної діяльності як важливе середовище розвитку взаємодії, співпраці, художньої чутливості та відповідальності.

За таких умов майбутній учитель музичного мистецтва виконує не лише організаційну або методичну функцію, а й функцію комунікатора, лідера, фасилітатора творчої взаємодії. Саме тому формування соціально-емоційної компетентності слід розглядати як важливу передумову ефективного керівництва оркестровим колективом.

У контексті підготовки до керівництва УОНІ соціально-емоційна компетентність виявляється в кількох взаємопов'язаних аспектах. Насамперед йдеться про емоційне самоусвідомлення, тобто здатність майбутнього педагога розуміти власні емоційні реакції та їхній вплив на професійну поведінку.

Не менш важливою є саморегуляція, що дає можливість зберігати врівноваженість, діяти виважено й конструктивно реагувати на труднощі. Суттєвим складником є емпатія, яка дозволяє розуміти емоційний стан учнів і вибудовувати взаємодію на засадах підтримки та поваги. Важливими також є комунікативні вміння, уміння домовлятися, пояснювати, переконувати, підтримувати дисципліну без руйнування творчої атмосфери. Окрему роль відіграє рефлексія, завдяки якій студент осмислює результати власних дій, оцінює їхню ефективність і визначає шляхи подальшого професійного вдосконалення.

Соціально-емоційна компетентність у цьому процесі не формується ізольовано, а розвивається в єдності з мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивним складниками професійної підготовки. Майбутній керівник оркестру має не лише знати зміст і методику роботи з колективом, а й уміти застосовувати ці знання в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Саме тому підготовка студентів повинна передбачати умови, за яких професійна мотивація, комунікативна готовність, здатність до співпраці, самоконтролю та самоаналізу розвиваються як цілісна система.

Особливого значення в цьому контексті набувають оркестровий клас та інші форми колективної музичної діяльності, які моделюють реальні умови майбутньої професійної практики. Саме тут студенти вчаться координувати дії, враховувати індивідуальні особливості учасників колективу, нести відповідальність за спільний художній результат, поєднувати вимогливість із підтримкою. Навіть за умов дистанційного навчання, коли повноцінна очна репетиційна практика обмежена, зміст професійної підготовки може бути спрямований на розвиток соціально-емоційної компетентності через аналіз педагогічних ситуацій, рефлексивні завдання, моделювання професійних рішень, обговорення музичного матеріалу та осмислення функцій керівника оркестрового колективу.

У змістовому аспекті така підготовка має орієнтуватися не лише на засвоєння знань про оркестрову діяльність, а й на розвиток умінь емоційно доцільної

педагогічної взаємодії. Доцільним є залучення студентів до аналізу ситуацій, у яких керівник оркестру має реагувати на зниження мотивації учасників колективу, труднощі в опрацюванні твору, порушення ансамблевої злагодженості, необхідність підтримання дисципліни без руйнування творчої атмосфери. Такі завдання формують не лише методичне мислення, а й здатність до емоційно виваженого професійного реагування.

Важливим засобом формування соціально-емоційної компетентності виступає робота з музичним репертуаром. Аналіз художньо-образного змісту творів, визначення можливих виконавських труднощів, пошук способів досягнення ансамблевої виразності та емоційної переконливості виконання сприяють розвитку чутливості до емоційного змісту мистецтва, уміння передавати його колективу та організовувати спільну художню взаємодію. Художній матеріал у такому разі виконує не лише навчальну, а й особистісно-розвивальну функцію.

Не менш важливою є рефлексивна складова підготовки. Соціально-емоційна компетентність не формується без здатності майбутнього педагога аналізувати власні дії, оцінювати ефективність взаємодії, усвідомлювати причини труднощів і визначати шляхи самовдосконалення. Саме тому в процесі підготовки до керівництва УОНІ доцільно систематично залучати студентів до самооцінювання, аналізу виконаних завдань, осмислення власного професійного досвіду. Така робота створює підґрунтя для формування емоційної зрілості, педагогічної чутливості та професійної відповідальності.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва УОНІ може розглядатися як ефективний простір для формування соціально-емоційної компетентності ще й тому, що вона поєднує художню діяльність із педагогічною взаємодією. У межах такої підготовки студент поступово переходить від позиції виконавця до позиції організатора, від індивідуального музичного досвіду до колективного, від сприймання музичного змісту до його цілеспрямованої педагогічної інтерпретації. Саме в цьому переході формується здатність бачити в оркестровому колективі не лише виконавський склад, а й соціально-емоційну спільноту, яка потребує підтримки, координації та педагогічно грамотного керівництва.

Отже, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва УОНІ має значний потенціал для формування соціально-емоційної компетентності. Її розвиток забезпечується через поєднання професійної мотивації, комунікативної взаємодії, рефлексивного осмислення, моделювання педагогічних ситуацій, аналізу музичного матеріалу та залучення до колективно-творчих форм діяльності. Соціально-емоційна компетентність у цьому контексті постає не додатковим елементом підготовки, а її змістово значущим складником.

Література

1. Collie R. J. Perceived social-emotional competence: A multidimensional examination and links with social-emotional motivation and behaviors. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 82. P. 101656. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101656>
2. Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality / G. Lozano-Peña et al. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 21. P. 12142. URL: <https://doi.org/10.3390/su132112142>
3. Дудник Є. І. Сутність колективного музикування. *Світ наукових досліджень. Випуск 37* : матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополь, Польща, 23-24 січня 2025 р). С. 157–159. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6045/>

4. Кожевнікова А. Соціально-емоційна культура як ключовий компонент соціально-емоційного навчання особистості майбутнього педагога в умовах війни. *Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу. Міжнародної науково-практичної конференції* (4 червня 2025 р.). Слов'янськ–Дніпро. С. 20–22. <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/14203/1/КожевніковаА.В.pdf>
5. Мирошніченко М. Переосмислення ролі керівника оркестру народних інструментів у контексті сучасної мистецької освіти. *Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 29–30 січня 2026 р. С. 278–281. URL: <http://doi.org/10.33842/conf.stpo.2026>

THE USE OF LANGUAGE LEARNING PLATFORMS AS A TOOL FOR SOCIALISATION AND EMOTIONAL SUPPORT OF STUDENTS

*Svitlana NYKYPORETS, the senior
English language lecturer, Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Technical University, Ukraine*

The accelerating digitalisation of higher education over the past decade has fundamentally transformed the practice of language instruction. Platforms such as Duolingo, Busuu, Moodle-based language modules, and interactive virtual classrooms have emerged not merely as instructional repositories but as dynamic social environments in which learners communicate, collaborate, and form affective bonds. This shift has become especially pronounced in contexts where face-to-face instruction has been disrupted by crises – most notably the global COVID-19 pandemic and, subsequently, the full-scale war in Ukraine – forcing students and educators alike to reconceive the very purpose of the digital learning space.

Whilst the linguistic affordances of online language platforms have been extensively documented, their capacity to function as instruments of socialisation and emotional sustenance remains comparatively under-theorised. Students who engage with these platforms do not merely acquire vocabulary and grammatical structures; they also negotiate identities, seek peer validation, experience enjoyment or anxiety, and, in many cases, derive a sense of belonging that transcends the boundaries of the formal classroom. The present paper examines this dual function, arguing that language learning platforms, when thoughtfully integrated into pedagogical practice, can serve as meaningful sites of social interaction and emotional scaffolding.

The overarching aim of this paper is to synthesise current empirical evidence on the socialising and emotion-regulating capacities of digital language learning environments, with particular attention to the experiences of university-level students. In doing so, it seeks to identify the mechanisms through which platform-mediated interaction fosters positive affect, reduces foreign language anxiety, and supports learner well-being, especially in conditions of social fragmentation and educational disruption.

Since 2020, research on online language learning has increasingly emphasised emotion, motivation, social connectedness, and their influence on pedagogical outcomes. Sadoughi and Hejazi (2021) examined EFL contexts through a large-scale quantitative study and found that teacher support improved academic engagement indirectly through positive academic emotions, especially gratitude and enjoyment. Their publication is important because it links supportive instruction with affective outcomes that are also relevant to

online learning environments. Li (2022), in a literature review on social networking applications in EFL education, showed that collaborative tasks, peer commenting, and community forums can strengthen learners' commitment and enjoyment. Li's review also argued that social features in digital platforms reduce learner isolation and create a stronger sense of shared academic purpose. Huang (2023) studied 502 Chinese undergraduates in online English courses and investigated how peer support influences foreign language emotions through self-efficacy. The study found that peer support increased learners' perceived competence, raised enjoyment, reduced anxiety, and encouraged more active participation. Liu and Zhou (2024) focused on teacher emotional support in online EFL learning among Chinese university students. Their publication showed that responsive communication, encouragement, and acknowledgement of learners' difficulties significantly predicted online engagement, with enjoyment acting as a key mediator. Austin and Yanovych (2024) provided evidence directly related to Ukrainian learners by surveying 387 adult English learners. Their study found that peer support was associated with lower foreign language anxiety and greater willingness to communicate.

Overall, the reviewed publications suggest that online language platforms should be designed not only as tools for individual study, but also as emotionally supportive social environments, especially for learners affected by educational disruption and psychological stress. Collectively, these studies converge on a central theme: the social and emotional affordances of digital learning environments are neither peripheral nor supplementary to language learning. They are, in fact, constitutive of the conditions under which effective and sustained acquisition takes place.

Language learning platforms are increasingly designed to incorporate features that extend beyond adaptive exercises and vocabulary drills. Discussion boards, peer-review modules, collaborative writing tasks, leaderboards, and achievement-sharing mechanisms collectively constitute a social architecture that invites interaction and cultivates a sense of community. When students engage with these features, they participate in identity negotiation, mutual scaffolding, and shared accomplishment – processes that are socially generative in character.

The socialising function of language platforms manifests most clearly in activities that require learners to communicate with others: peer feedback on written tasks, synchronous conversation practice with native speakers or fellow students, and participation in community challenges. Such interactions generate what social psychologists' term 'social presence' – the perception that one is interacting with real, responsive human beings rather than engaging with an inert digital interface. Where social presence is established, learners tend to exhibit greater motivation, more sustained engagement, and a reduced sense of alienation from the learning process (Huang, 2023; Li, 2022).

The emotional support function of these platforms operates through multiple channels. Gamification elements – streaks, points, and badges – can mitigate the anxiety that frequently accompanies language learning by reframing error as a natural component of progress rather than as a source of shame. Peer encouragement, whether expressed through explicit commentary or simple acts of acknowledgement within a platform community, has been shown to enhance learners' self-efficacy and to buffer against demotivation (Huang, 2023). Instructor-generated emotional support, delivered through personalised feedback, responsive messaging, and visible presence within the digital environment, further reinforces learners' sense of being seen and valued (Liu & Zhou, 2024; Sadoughi & Hejazi, 2021).

The Ukrainian educational context lends particular urgency to these considerations. Since February 2022, Ukrainian higher education has operated under conditions of unprecedented disruption: air raid alerts interrupt synchronous sessions, students and staff are displaced across the country and abroad, and the psychological burden of conflict exerts a pervasive toll on concentration, motivation, and emotional availability. In this context, language learning platforms have assumed a role that extends well beyond formal instruction. For students who are isolated – whether geographically or psychologically – the peer communities and instructional relationships sustained through digital platforms may constitute among the most consistent sources of social contact and normalcy in their daily lives.

Evidence from Austin and Yanovych (2024) suggests that Ukrainian learners place considerable weight on peer support as a determinant of their willingness to communicate and their capacity to manage anxiety. This finding implies that language learning platforms serving Ukrainian student populations carry a heightened responsibility to cultivate supportive community dynamics, not merely to optimise linguistic outcomes. Educators and platform designers working with or for this population ought to prioritise the integration of social interaction features, ensure that instructor presence is visible and responsive, and develop mechanisms through which students can access peer support in a structured yet non-threatening manner.

It is equally important to acknowledge the limitations and potential risks associated with this model. Platform-mediated social interaction, however carefully designed, cannot fully substitute for the depth and spontaneity of in-person human contact. Poorly moderated community spaces risk becoming sites of comparison, performance anxiety, or exclusion rather than support. Furthermore, unequal access to reliable internet connectivity – a persistent challenge (Nykypporets, 2026) in conflict-affected and underserved regions – means that the benefits of platform-based socialisation are not equitably distributed. These constraints must inform both the design of platforms and the pedagogical choices of the educators who deploy them.

A further dimension worthy of attention is the role of instructor training. The evidence reviewed by Liu and Zhou (2024) and Sadoughi and Hejazi (2021) suggests that the affective quality of a digital learning environment is substantially shaped by the manner in which instructors engage with students online. Yet many language educators have received (Kravchenko et al., 2025) little formal preparation for the affective demands of online teaching. Professional development programmes that equip instructors with the skills to provide emotional support in digital environments are therefore a necessary complement to any platform-level intervention. Recognising the emotional dimension of online pedagogy (Sachaniuk-Kavets'ka et al., 2025) as a professional competence, rather than a personal trait, is a prerequisite for systematic change.

Conclusion. The present paper has argued that language learning platforms, by virtue of their social architecture and instructional design, possess a significant capacity to function as vehicles of socialisation and emotional support for university students. Drawing on current empirical research, it has been shown that peer interaction, teacher emotional support, and community-building features embedded within digital platforms are associated with increased engagement, reduced anxiety, enhanced self-efficacy, and a greater sense of belonging among language learners.

These findings carry several practical implications. First, platform developers should prioritise the integration of peer interaction and community features as structural, rather than optional, components of their products. Second, language educators deploying digital

platforms should attend deliberately to the affective dimensions of online presence, recognising that instructional and emotional support are mutually reinforcing rather than distinct concerns. Third, in contexts of educational disruption – such as that experienced by Ukrainian higher education during the ongoing conflict – the social and emotional functions of language platforms merit explicit institutional recognition and strategic support.

Future research would benefit from longitudinal studies tracking the emotional trajectories of students engaged with specific platforms over extended periods, as well as context-sensitive investigations that account for the particular socio-political circumstances of learner populations. Research designs that incorporate qualitative methods alongside quantitative measures would deepen understanding of the subjective dimensions of platform-mediated social experience. Ultimately, treating language learning platforms not merely as linguistic tools but as social environments with genuine affective consequences represents both a theoretical advance and an ethical imperative in contemporary language education.

References

1. Austin, G., & Yanovych, A. (2024). Affect and conation in second language learning: Survey data from Ukrainian learners of English. *Data in Brief*, 52, 110090. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2024.110090>.
2. Huang Y. (2023). Examining the relationship between peer support and foreign language emotions in online learning: the mediating effect of self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 14, 1148472. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148472>.
3. Kravchenko, K., Ketsyk-Zinchenko, U., Suduk, I., Nykyporets, S., & Cherednychenko, V. (2025). Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 19(3), 303–314. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.19>.
4. Li, B. (2022). Boosting EFL learners' commitment and enjoyment in language learning through social networking: A literature review. *Frontiers in Psychology*. 13: 999586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.999586>.
5. Liu, Q., & Zhou, W. (2024). The impact of teachers' emotional support on EFL learners' online learning engagement: The role of enjoyment and boredom. *Acta Psychologica*, 250, 104504. [10.1016/j.actpsy.2024.104504](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104504).
6. Nykyporets, S. S. (2025). Effects of English-mediated project work on soft-skills development and quality-of-life outcomes in early-career engineers: A mixed-methods evaluation. In T. Pokusa & T. Nestorenko (Eds.), *Quality of Life in the Global Uncertainty Dimensions* (pp. 233–245). Publishing House of the Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18229725>.
7. Nykyporets, S. S. (2026). Creative thinking in engineering education: Project-based English instruction with generative AI tools. In *Transformations in conditions of turbulence: Selection of adaptation models and mechanisms: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Kielce, Poland, February 25, 2026). Research and Educational Innovation Center of Social Transformations. <https://doi.org/10.54929/REICST-Conf-2026-02-25-03-04>.
8. Sachaniuk-Kavets'ka, N. V., & Nykyporets, S. S. (2025). Developing critical thinking in students of technical specialties through the mathematics of uncertainty and educational debates in English: An integrated experimental-methodological model. *Bulletin of Science and Education. Series "Pedagogy"*, 11(41), 1524–1541. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-1524-1541](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1524-1541).

9. Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2021.101060>.

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНОГО ЦИКЛУ

**Олександр НЕПША, старший викладач
кафедри географії та туризму
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна**

Сучасна система освіти орієнтується не лише на формування професійних знань і фахових компетентностей, але й на розвиток універсальних навичок, які забезпечують успішну професійну діяльність та ефективну соціальну взаємодію. Особливо актуальним це питання є у підготовці майбутніх учителів географії, професійна діяльність яких передбачає активну комунікацію, організацію навчальної діяльності, роботу в колективі, уміння швидко адаптуватися до змін та приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.

У сучасному науковому дискурсі такі навички прийнято називати «soft skills» або «м'які навички». Їхнє формування є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки саме вони забезпечують ефективність педагогічної діяльності, здатність до самоосвіти, критичного мислення та професійного розвитку [1].

Проблема формування soft skills у майбутніх фахівців є предметом досліджень багатьох науковців. У працях вітчизняних науковців розглядаються питання розвитку комунікативних здібностей, критичного мислення, лідерських якостей, емоційного інтелекту та навичок командної роботи. Значна увага приділяється компетентнісному підходу у професійній підготовці педагогів [2–5].

Особливе місце у формуванні soft skills посідають дисципліни фізико-географічного циклу, які поєднують теоретичну підготовку з практичною діяльністю, польовими дослідженнями, груповою роботою та елементами дослідницької діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії важливе місце посідають дисципліни фізико-географічного циклу: «Геологія з навчальною практикою», «Картографія з основами топографії та навчальною практикою», «Метеорологія і кліматологія з навчальною практикою», «Гідрологія з навчальною практикою», «Геоморфологія з навчальною практикою», «Загальне землезнавство», «Фізична географія України», які поєднують теоретичну підготовку з практичною діяльністю, польовими дослідженнями, груповою роботою та елементами дослідницької діяльності. Їхні зміст і методика викладання створюють сприятливі умови для розвитку як професійних компетентностей, так і soft skills.

Однією з ключових навичок, що формуються під час вивчення фізико-географічних дисциплін, є комунікативна компетентність. Виконання практичних робіт, участь у дискусіях, захист результатів польових досліджень сприяють розвитку навичок усного мовлення, аргументації власної позиції та вміння працювати з аудиторією.

Особливо важливу роль у формуванні soft skills відіграє дисципліна «Картографія з основами топографії та навчальною практикою». Робота з картографічними матеріалами, створення маршрутів, орієнтування на місцевості розвивають аналітичне мислення, уважність, здатність приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Під час вивчення дисциплін «Метеорологія і кліматологія», «Гідрологія», «Геоморфологія» студенти набувають навичок дослідницької діяльності. Аналіз природних процесів, спостереження за погодними явищами, робота з науковими джерелами сприяють розвитку критичного мислення, уміння аналізувати інформацію та робити висновки.

Дисципліна «Фізична географія України» формує здатність до комплексного аналізу природних умов і ресурсів держави, сприяє розвитку екологічного мислення, громадянської відповідальності та патріотичного виховання.

Важливим чинником формування soft skills є використання інтерактивних методів навчання: проблемного навчання, проєктної діяльності, кейс-методів, тренінгів, дослідницьких завдань. Такі методи активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають самостійність, ініціативність і творчий підхід до вирішення професійних завдань.

Одним із найефективніших засобів розвитку soft skills є навчальні польові практики. Вони забезпечують безпосередній контакт студентів із природним середовищем, формують навички адаптації до різних умов, організації власної діяльності, планування часу та відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків. Під час польових досліджень студенти працюють у групах, виконують спільні завдання, проводять спостереження та аналізують результати досліджень. Така діяльність формує відповідальність, взаємодопомогу, уміння координувати дії та досягати спільної мети.

Формування soft skills у майбутніх учителів географії також тісно пов'язане з цифровізацією освіти. Використання геоінформаційних систем, цифрових карт, онлайн-ресурсів та інтерактивних платформ сприяє розвитку інформаційної грамотності, навичок самоосвіти та цифрової компетентності.

Отже, дисципліни фізико-географічного циклу мають значний потенціал для формування soft skills у майбутніх учителів географії. Поєднання теоретичної підготовки з навчальними практиками, дослідницькою діяльністю та інтерактивними методами навчання сприяє розвитку комунікативних, організаційних, аналітичних і соціальних навичок студентів. Ефективне формування soft skills забезпечує підготовку конкурентоспроможного вчителя географії, здатного до професійного саморозвитку, творчої педагогічної діяльності та успішної адаптації до сучасних вимог освітнього середовища.

Література

1. Беляєв С. Б., Ільїна О. О. Формування soft skills у майбутніх учителів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 79. Т. 1. С. 13–16. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.2>
2. Гришко С., Прохорова Л., Непша О., Зав'ялова Т. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів географії як умова формування їх професійної компетентності. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 11(17). С. 639–650. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-639-650](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-639-650)

3. Котик Л. І. До проблеми формування soft skills майбутніх вчителів географії. *Інтеграція фундаментальних та прикладних досліджень в географічній, екологічній та хімічній освіті* : зб. матеріалів VII Всеукраїнської наук. -практ. інтернет-конф., 26 листоп. 2021 р. / відп. за вип. Браславська О. В., Совгіра С. В.; редкол.: Браславська О. В., Совгіра С. В., Миколайко В. П. та ін. Умань : Візаві, 2021. С. 78–82.
4. Маслова Н. М., Мирза-Сіденко В. М., Сільченко Ю. Ю. Формування «Soft skills» у майбутніх вчителів географії в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Наукові записи. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 211. С. 180–190. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-180-190>
5. Немець Л. М., Сегіда К. Ю., Кравченко К. О., Логвинова М. О. Формування Soft Skills у процесі підготовки географів у класичному університеті. *Проблеми сучасної освіти*, 2020. Вип. 11. С. 28–41.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ

Володимир ПРИСТИНСЬКИЙ, професор
кафедри теорії і методики фізичної культури та здоров'язбереження
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Тетяна ПРИСТИНСЬКА, старша викладачка
кафедри фізичної терапії, фізичного виховання, спорту та біології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Сучасна освіта орієнтована не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості здобувача освіти. Особливого значення набуває формування соціально-емоційних компетентностей майбутнього педагога, які забезпечують ефективну взаємодію з учнями, колегами та батьками. У цьому контексті актуальним є пошук інноваційних підходів до розвитку таких компетентностей.

Так, вважається доцільним використання гейміфікації як ефективного чинника формування емоційного інтелекту, емпатії, навичок комунікації та саморегуляції. Адже використання ігрових механік, принципів та мислення сприяють підвищенню залученості, мотивації та ефективності.

Проблематика соціально-емоційного навчання активно досліджується на сучасних наукових теренах. Зокрема, питання соціально-емоційного навчання, розвитку емоційного інтелекту та його ролі у формування соціально-емоційної культури та у професійній діяльності педагога висвітлюються в наукових дослідженнях і працях Д. Гоулмана [1]; О. Елькіна [2]; Л. Михайлової, І. Семенишиної, І. Краснощок, С. Ступенькова [7]; В. Пристинського та Т. Пристинської [8]; Ю. Русіна [9]; Т. Євтухової [10]. Різні аспекти гейміфікації освітнього процесу викладено у публікаціях Д. Касьянова [3]; Л. Козубцова, І. Козубцової, В. Ліщини, С. Штаненка [4]; Л. Констанкевича, М. Радкевича, Т. Лехіцького [5]; С. Литвинової [6].

Аналіз та узагальнення даних літературних джерел та наш власний науково-педагогічний досвід дають підстави зауважити, що фізична культура і спорт є потужними чинниками формування соціально-емоційної культури здобувачів вищої освіти. Адже соціально-емоційні компетентності передбачають здатність до

самопізнання, саморегуляції, емпатії, відповідального прийняття рішень, ефективної комунікації. Для майбутнього педагога ці компетентності є значущими, оскільки визначають успішність професійної діяльності.

Використання гейміфікації в підготовці майбутніх педагогів дозволяє створювати безпечне середовище для розвитку емоційної чутливості, моделювати професійні ситуації взаємодії, формувати навички командної взаємодії, розвивати критичне мислення та рефлексію.

Ефективними формами гейміфікації є рольові ігри (імітація педагогічних ситуацій), освітні квести, цифрові платформи з елементами гри, кейс-методи з ігровими сценаріями.

Вважається, що особливу увагу варто приділяти рефлексивному компоненту, який дозволяє майбутньому педагогу усвідомити власні емоції, поведінку та результати діяльності.

Наш багаторічний досвід викладання спортивних ігор дає підстави зауважити, що технології гейміфікації, які застосовуються у форматі командної гри (наприклад, модифікований волейбол або естафета з елементами квесту) є ефективними у соціально-емоційному навчанні здобувачів вищої освіти.

Зокрема, у процесі занять з фізичного виховання пропонуємо студентам об'єднатися у команди по 4-6 осіб, кожна з яких отримує завдання пройти серію етапів (станцій), де потрібно виконати не лише фізичні вправи, а й соціально-комунікативні завдання (наприклад, домовитися про стратегію, підтримати учасника, вирішити конфліктну ситуацію, яка штучно моделюється викладачем). Гейміфікаційними елементами наразі є нарахування певних балів за командну взаємодію (а не лише за результат); «бонуси підтримки» (додаткові бали за прояв емпатії); рівні складності завдань; рольовий розподіл (лідер, мотиватор, аналітик, координатор тощо).

Соціально-емоційні компетентності розвиваються завдяки *емоційній саморегуляції*, коли під час гри виникають ситуації психоемоційного напруження (поразка, помилки тощо), і студенти навчаються контролювати власні емоції, не проявляти агресію, бути толерантними, зберігати мотивацію. Прояв *емпатії* відбувається, коли учасники підтримують одне одного, особливо «слабших» гравців, що формує здатність розуміти емоційний стан інших. *Комунікативні навички* проявляються при необхідності швидко визначати тактику гри, що сприяє розвитку вміння слухати, аргументувати та досягати спільного рішення. *Командна взаємодія* дозволяє відчути, що успіх залежить від злагодженості дій, завдяки чому формується відповідальність за спільний результат. По завершенні гри реалізуємо *рефлексію*, коли проводиться обговорення (аналіз власних емоцій, поведінки, ефективність взаємодії тощо). Так, наприклад, пропонуємо дискусію з таких питань: «Що ви відчували під час програшу/виграшу?», «Як команда реагувала на помилки?», «Що допомогло вам досягти бажаного результату?» тощо).

Отже, засоби фізичної культури і спорту, зокрема спортивні ігри, які доповнені елементами гейміфікації, виступають ефективним чинником соціально-емоційного навчання майбутніх педагогів, оскільки поєднують фізичну активність із емоційно насиченою взаємодією та рефлексією.

Вдалим прикладом психолого-педагогічного інструментарію розвитку соціально-емоційних компетентностей є заняття баскетболом. При виконанні вправи «Командна атака з ролями» учасники об'єднуються в команди по 5 осіб і отримують чіткий розподіл ролей (ігрових функцій за амплуа): розігруючий, захисник, мотиватор

(лідер), стратег, спостерігач. Завдання – провести результативну атаку, дотримуючись визначених ролей (ігрових амплуа).

Гейміфікаційний компонент полягає в тому, що команди отримують бали (очки) не лише за влучні кидки, а й за ефективну комунікацію, підтримку партнерів, дотримання ролей (ігрових амплуа). Розвиток соціально-емоційних компетентностей полягає в тому, що відбувається *комунікація* (учасники узгоджують дії під час гри); проявляється *відповідальність*, коли кожен виконує певну роль у команді; *емпатія*, коли мотиватор (лідер) підтримує гравців у разі невдач; *саморегуляція*, коли відбувається контроль емоцій у стресових ситуаціях.

Як показала практика, ефективним чинником соціально-емоційного навчання є вправа, яку ми назвали «Гра з ускладненими умовами». Сутність її полягає в тому, що командам пропонується грати у баскетбол із додатковими умовами (наприклад, заборона ведення м'яча або обмеження часу на прийняття рішення, скажімо, 3 секунди).

Гейміфікація полягає в тому, що нараховуються додаткові бали (очки) за креативні рішення та злагоджену взаємодію. Гра сприяє прояву *гнучкості та критичності мислення* (швидка адаптація до нових ігрових умов, тактичне мислення); *емоційної стійкості* (подолання розгубленості); *співпраці* (пошук нових способів ігрових взаємодій для досягнення результату; *прийняттю ігрових рішень* (оперативність і відповідальність).

Як показала практика викладання, ефективною є також вправа «Підтримка в команді», сутність якої полягає в тому, що під час гри викладач штучно створює «ситуації помилки» (наприклад, зараховує втрату м'яча). Завдання команди – відреагувати конструктивно, відповідно до ігрової ситуації. Гейміфікація полягає в тому, що команда отримує «бонус підтримки», якщо гравці реагують без надмірної критики, а з підбадьоренням. Гра сприяє розвитку *емпатії* (розуміння емоцій партнера, тренера); *позитивній взаємодії* (формування безпечного і комфортного психологічного клімату в команді); *самоконтролю* (уникнення агресивних реакцій); *соціальної відповідальності* (підтримка командного духу).

У процесі проведення занять також використовуємо вправу «Капітан і стратегія», сутність якої полягає в тому, що у кожній команді обирається капітан, який відповідає за розробку і реалізацію тактики гри. Гейміфікаційний компонент передбачає нарахування балів (очків) за ефективність стратегії та залучення всіх учасників для досягнення успіху (перемоги у матчі).

Гра сприяє розвитку *лідерства* (організація командної діяльності); *комунікативних навичок* (пояснення стратегії); *рефлексії* (аналіз ефективності прийняття рішень); *відповідальності* (переживання за результати команди). По завершенні вправи проводиться коротке обговорення (3–5 хвилин) із таких питань: «Як ви реагували на помилки партнерів по команді?», «Що допомогло вам зберігати врівноваженість під час гри?», «Які емоції ви відчували у ролі лідера?», «Що було найскладнішим у взаємодії з партнерами для досягнення успіху?»

Очікуваний психолого-педагогічний результат такого навчання полягає в тому, що рефлексія допомагає усвідомити власні емоції, поведінкові реакції та розвивати й удосконалювати соціально-емоційні навички.

Отже, заняття спортивними іграми, зокрема і баскетболом, із використанням технологій гейміфікації створюють умови для природного розвитку соціально-емоційних компетентностей, оскільки поєднують фізичну активність, емоційне залучення, командну взаємодію та педагогічно організовану рефлексію. Гейміфікація

є ефективним психолого-педагогічним інструментом розвитку соціально-емоційних компетентностей майбутніх педагогів. Її впровадження в освітній процес з фізичного виховання сприяє формуванню емоційного інтелекту, підвищенню мотивації та ефективності навчання і тренування.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо використання конкретних засобів фізичної культури і спорту із застосуванням технологій гейміфікації.

Література

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Елькін О. Соціально-емоційне навчання як практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1 (10). С. 42–56.
3. Касьянов Д. В. Гейміфікація в сучасних українських дослідженнях. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2024. № 2 (30).
4. Козубцова Л. М., Козубцов І. М., Ліщина В. О., Штаненко С. С. Концепція навчально-тренувального комплексу підготовки фахівців на засадах гейміфікації. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*. 2022. № 2 (18). С. 49–60.
5. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Гейміфікація як інноваційний підхід в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 3 (111). С. 47–51.
6. Литвинова С. Г. Ігрові технології та гейміфікація у навчанні: методичні аспекти використання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81. № 1. С. 11–15.
7. Михайлова Л. М., Семенишина І. В., Краснощок І. П., Ступеньков С. О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання *Академічні візії*. 2023. Вип. 18.
8. Пристинський В. М., Пристинська Т. М. Формування соціально-емоційних навичок у процесі фізичного виховання учнівської молоді. *Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (4 червня 2025 р.) / за заг. ред. Т. Євтухової*. Слов'янськ-Дніпро: ДВНЗ «ДДПУ». 2025. С. 71–74.
9. Русін Ю. Синергетична модель гейміфікованого соціально-емоційного навчання як засіб урегулювання конфліктів молодших школярів. *Наука і освіта*. 2025. № 1. С. 99–103.
10. Соціально-емоційна культура учасників і учасниць освітнього процесу : *збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (4 червня 2025 р.) / за заг. ред. Т. Євтухової*. Слов'янськ-Дніпро: ДВНЗ «ДДПУ». 2025. 147 с.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

**Катерина ТАРАН, здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності А1 «Освітні науки»,
асистентка кафедри початкової і спеціальної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна**

Повномасштабна війна суттєво змінила систему вищої освіти України, яка вимушена працювати в умовах постійної небезпеки, підвищеної тривожності та

нестабільності. У зв'язку з цим у центрі уваги університетів перебуває вже не лише якість освіти, а й створення здорового освітнього середовища та збереження безконфліктної комунікації між учасниками освітнього процесу.

Окреслена тенденція знаходить своє відображення у результатах емпіричних досліджень 2024–2026 років. За даними дослідження спільноти університетів у межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», станом на 2025 рік середній та високий рівні стресу сьогодні фіксуються у 79 % здобувачів вищої освіти (зокрема 67,1 % – середній рівень) [3, с. 8]. Це свідчить про критичне зростання напруженості порівняно з жовтнем 2023 року, коли показник помірної та тяжкої тривоги становив 34,1 % [2, с. 10]. Як наслідок, понад половини здобувачів освіти наразі перебуває у стані емоційного виснаження або в групі ризику, що суттєво знижує їхній внутрішній ресурс для конструктивної комунікації та провокує конфліктогенність в освітньому середовищі.

Складною залишається ситуація і серед викладачів. Близько 58 % педагогів відзначають у себе симптоми професійного вигорання різного ступеня [3, с. 4]. Постійне навантаження, адаптація до нових форматів навчання та емоційне перенапруження негативно впливають на психологічний стан науково-педагогічних працівників.

У таких реаліях особливого значення набуває професійна підготовка магістрів спеціальності «Освітні науки», оскільки сучасний педагог має бути готовим до ефективної діяльності в умовах стресу й психоемоційної напруги, а також володіти інструментарієм конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів. Для досягнення вказаних цілей, у тому числі, виникає необхідність в використанні викладачами технологій соціально-емоційного навчання (СЕН), які визначають як системний процес засвоєння і практичного застосування комплексу соціальних, емоційних та когнітивних навичок для керування емоціями, розбудови позитивних стосунків і продуктивного виходу з критичних ситуацій, якими зокрема є педагогічні конфлікти [1, с. 2].

Ми визначаємо педагогічний конфлікт як невід'ємну складову освітньої взаємодії, що позбавлена функціональної оцінки. Вважаємо, що характер наслідків педагогічного конфлікту – деструктивний чи конструктивний, не є зумовленим його природою, а детермінується передусім обраною стратегією поведінки суб'єктів освітнього процесу [4, с. 15].

Під час воєнного стану педагогічні конфлікти в закладах вищої освіти набувають нових особливостей. Якщо раніше їхніми основними причинами були питання оцінювання або організації навчального процесу, то сьогодні вагому роль відіграють психоемоційний стан викладачів і здобувачів освіти, підвищений рівень тривожності, стрес, емоційне вигорання та зниження мотивації. За таких умов навіть незначні розбіжності можуть швидко переростати в педагогічні конфлікти.

В умовах сучасних викликів освітнє середовище має бути безпечним простором, що сприяє стабільності та зменшенню відчуття невизначеності. За умови відсутності вміння керувати конфліктом в учасників педагогічної взаємодії посилюється загальна тривожність та емоційне виснаження. Традиційні підходи до управління педагогічними конфліктами сьогодні виявляються неефективними, оскільки вони спрямовані на усунення лише їх зовнішніх проявів, залишаючи поза увагою глибинні психоемоційні детермінанти.

Застосування технологій соціально-емоційного навчання (СЕН) дозволяє трансформувати парадигму сприйняття педагогічного конфлікту. Даний феномен

перестає розглядатися як суто деструктивне явище, а стає інструментом розвитку та оптимізації освітнього процесу через розвиток емоційного інтелекту та підвищення комунікативної культури його учасників.

Упровадження СЕН є критично необхідним кроком для вирішення накопичених суперечностей у системі вищої освіти, що обґрунтовується низкою важливих чинників.

По-перше, вказані технології забезпечують академічне благополуччя та адаптацію першокурсників в університеті. Значна частина випускників закладів загальної середньої освіти стикається із серйозними труднощами під час переходу до навчання у ЗВО, що призводить до посилення внутрішньої тривожності, стресу та загальної дезадаптації. Традиційна система вищої освіти часто орієнтується винятково на академічну готовність здобувачів першого курсу, ігноруючи рівень їхньої емоційної зрілості. Водночас інструменти СЕН ефективно розвивають здатність студентів раціонально планувати час, долати психологічні перешкоди, суттєво знижують рівень екзаменаційної тривожності, що в результаті підвищує успішність та сприяє збереженню контингенту здобувачів у закладі вищої освіти.

По-друге, завдяки технологіям соціально-емоційного навчання у магістрів спеціальності «Освітні науки» формується стійкість та конфліктологічна готовність. Саме на педагогів покладається зобов'язання щодо забезпечення здорового безпечного освітнього середовища, яке важко виконувати в таких кризових умовах, як війна. Технології СЕН допомагають викладачам розвинути навички саморегуляції та тим самим убезпечити себе від професійного вигорання, яке разом із тим може спровокувати виникнення конфліктів. Усвідомлення власного емоційного стану, уміння зберігати спокій сприяє формуванню психологічної зрілості та стійкості, що є профілактикою виникнення педагогічних конфліктів у вищій школі.

Серед інструментів соціально-емоційного навчання важливе місце у підготовці майбутніх магістрів спеціальності «Освітні науки» посідають когнітивне переоцінювання та ненасильницьке спілкування. Когнітивне переоцінювання спрямоване на зміну способу сприйняття конфліктної ситуації. Як наслідок, агресивну або пасивну поведінку студента викладач розглядає не як прояв неповаги, а як наслідок емоційного виснаження чи стресу. Зі свого боку, це стримує негативну реакцію та сприяє пошуку компромісного рішення для розв'язання конфліктної ситуації.

Ненасильницьке спілкування передбачає використання чотирьох послідовних елементів: опису факту без оцінювання, висловлення власних почуттів, визначення потреби та формулювання конкретного прохання. Такий підхід сприяє взаєморозумінню між учасниками освітнього процесу та зменшує ймовірність ескалації конфлікту.

По-третє, СЕН докорінно змінює вибір стилю поведінки під час конфліктної ситуації. Володіння цими технологіями дозволяє учасникам освітнього процесу відійти від деструктивного протистояння на користь конструктивних підходів розв'язання суперечностей. Серед них слід виділити пошук спільного вирішення ситуації та взаємні поступки з метою збереження доброзичливих довгострокових відносин між викладачем та здобувачами.

З метою вирішенні педагогічних конфліктів використання соціально-емоційного навчання (СЕН) у закладах вищої освіти охоплює як удосконалення змісту підготовки магістрів спеціальності «Освітні науки», так і створення сприятливого психологічного середовища в освітньому закладі. Важливим

результатом професійної підготовки викладачів мають стати навички емоційної саморегуляції, емпатійної комунікації та конструктивного врегулювання конфліктів, що є виявами готовності магістрів до розв'язання педагогічних конфліктів.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, полягають у доцільному поєднанні теоретичної підготовки з практичними заняттями, зокрема з аналізом кейсів, рольовими іграми та моделюванням конфліктних ситуацій, розробці і впровадженні тренінгової програми «Конфліктологічна готовність та етичне спілкування на засадах СЕН». Такий підхід сприятиме розвитку навичок активного слухання, медіації та емоційної саморегуляції, що є важливими складниками професійної компетентності педагога.

Література

1. Muhemar R., Affouneh S., Burgos D. Technologically supported social-emotional learning for university teachers: A systematic review // *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. 1655634. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1655634> (дата звернення: 21.05.2026).
2. Дайджест досліджень ментального здоров'я українців : зведений каталог актуальних досліджень за 2024–2026 роки / Координаційний центр із психічного здоров'я Кабінету Міністрів України ; Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативою Олени Зеленської. Київ, 2026. 28 с. URL: <https://howareu.com/materials/daidzhest-doslidzhen-mentalnoho-zdorovia-ukraintsiiv> (дата звернення: 21.05.2026).
3. Психоемоційний стан викладачів та студентів: дослідження серед спільноти університетів «Ти як?» / Координаційний центр з психічного здоров'я Кабінету Міністрів України ; Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативою Олени Зеленської. Київ, 2025. 11 с. URL: <https://howareu.com/materials/opytuvannia-psykhoemotsiinyi-stan-vykladachiv-ta-studentiv-spilnoty-universytetiv-ty-iak?v=6800bc8f84a73> (дата звернення: 21.05.2026).
4. Сегеда Н. А., Таран К. О. Педагогічний конфлікт як міжособистісна проблема та структурний виклик для університетів: конвенційний і конкретнонауковий методологічні рівні наукової рефлексії. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 29. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1766> (дата звернення: 21.05.2026). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18807603>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Надія ШИП, старший викладач
кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання
Харківського національного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна*

*Дарина ВІХЛЯЄВА, здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Психологія»
Харківського національного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна*

Соціально-емоційне навчання (СЕН) – процес, завдяки якому діти вчать розпізнавати, аналізувати свої емоції, розуміти емоції оточуючих, будувати стосунки в колективі, приймати конструктивні рішення, бути толерантними, мати здатність до співпереживання тощо. Тільки розвинена в цьому напрямку людина може вважатись зрілою особистістю. Незалежно від вроджених рис характеру, домашнього оточення, інших факторів, що впливають на формування дитини, завдання педагогів докласти максимум зусиль, щоб у навчальному та позашкільному закладі вона отримала розвиток відповідних навичок у повному обсязі [1, с. 26]. Це навчить дітей правильно діяти в різних ситуаціях, залагоджувати конфлікти, вміти комунікувати з іншими, піклуватись про власне психічне здоров'я, допоможе знайти своє місце у суспільстві. Таким чином, сучасні вимоги до шкільної та позашкільної освіти: не тільки надати великий обсяг знань, а й виховати людину, що здатна себе успішно реалізувати у майбутньому, маючи розвинені соціально-емоційні навички. В умовах НУШ надання знань проводиться із застосуванням нових методик, які більшою мірою спрямовані на їхнє практичне застосування, використання знань для розв'язання різноманітних проблем. Також ці знання повинні допомагати дитині опановувати свої емоції, взаємодіяти з іншими [1, с. 34].

Основною ідеологією СЕН не є щось нове. Воно спрямоване на ознайомлення школярів із загальнолюдськими цінностями, виховання в них навичок, які допоможуть у майбутньому житті бути успішними. Мета СЕН у навчальних закладах: зменшення агресивних проявів, запобігання булінгу, створення доброзичливих відносин, атмосфери взаємної поваги між учасниками процесу, формування позитивного ставлення до навчання [1, с. 81].

Майбутні педагоги – учителі фізичної культури та тренери мають бути обізнаними з методиками СЕН. Їхня діяльність у цьому напрямку може бути доволі ефективною, адже спілкування з дітьми здійснюється в менш формальній обстановці. Під час тренувань та змагань школярі проявляють емоції на зовсім іншому рівні, по-іншому контактують один з одним. До того ж, на спілкування з учнями вчитель фізкультури або тренер мають більше часу під час тренувань та позашкільних заходів.

Якщо розглядати структуру СЕН, то можна виокремити такі ключові аспекти: самоусвідомлення, самоорганізація, соціальна свідомість, побудова стосунків, прийняття рішень. Дитина вирізняє свої власні емоції, усвідомлює, як вони можуть впливати на її поведінку. Це допомагає контролювати себе, підвищує впевненість. З цього випливає подальший аспект – саморегуляція: не тільки усвідомлення емоцій, але й здатність керувати ними та своєю поведінкою залежно від обставин, особливо у стресових ситуаціях. Дуже важливі такі навички для юних спортсменів, результат яких може значною мірою залежати від уміння керувати своїми емоціями.

Більш соціально спрямовані такі аспекти передбачають виховання співчуття до інших, уміння ставити себе на чиесь місце, прояв поваги та розуміння. Це буде запорукою добрих стосунків у колективі. Спільна діяльність будується на засадах спільного прийняття рішень у процесі колективного розв'язання завдань, залагодження конфліктів тощо. Завдяки цьому діти отримують досвід позитивної соціальної взаємодії [2, с. 188]. Сформовані таким чином навички дуже важливі при взаємодії гравців у командних видах спорту.

Звісно, для розвитку соціально-емоційних навичок знадобиться деякий час, зусилля дітей та дорослих. Але якщо приходячи в спортивну залу на урок фізкультури або в спортивну секцію, дитина відчуватиме позитивний настрій, атмосферу доброзичливості, толерантності до невдач, то й сама почне відповідно

відноситись до навколишніх, почуватися захищеною, і процес виховання відбуватиметься більш ефективно.

Для розвитку самоусвідомлення можна створити на місці занять дошку, на яку кожен учень може прикріплювати картинку, що символізує його настрій. Про емоції можна поговорити перед уроком чи тренуванням, навчити озвучувати емоції та ділитись своїми почуттями. Практичне значення для юних спортсменів має вміння регулювати свій внутрішній стан, свідомо розслаблюватись та мобілізуватись в потрібний момент. Для набуття цього вміння необхідно практикувати використання розслаблюючих вправ, технік йоги, дихальних вправ наприкінці заняття або тренування. Спонукаючи дітей до самостійного застосування цих вправ при стресі та перевантаженні. З метою розвитку соціальної свідомості можна знайомити учнів з історіями життя видатних спортсменів, наголошувати на прояві ними кращих людських рис [1, с. 205].

Для розвитку у вихованців навичок взаємодії треба прагнути до того, щоб на кожному занятті вони отримували завдання, які потребують співпраці. Такі ж завдання вони можуть виконувати в позаурочний час як додаткові. При підготовці та проведенні занять учням доручають перевірку стану спортивної зали або майданчика, вони мають обов'язки по догляду за інвентарем. Можна доручати дітям самим ремонтувати або виготовляти нескладний інвентар. Це сприятиме розвитку відповідальності та більш свідомому ставленню до занять.

При виникненні спірних питань доцільно провести загальне обговорення та дати кожному висловити свою думку і знайти компромісне рішення. Що дозволить уникнути конфлікту, зробить дітей більш упевненими в собі [2, с. 190].

Завдання педагога для ефективного СЕН: забезпечення атмосфери психологічного комфорту, доброзичливого ставлення в колективі, коли діти почувуються вільно і не бояться висловлювати свою думку. Своїм прикладом учитель повинен демонструвати здорові способи вираження емоцій і розв'язання конфліктів. Використовувати заходи з впровадження СЕН на кожному занятті. Співпрацювати з батьками, роз'яснювати їм необхідність соціально-емоційного виховання [3, с. 43].

У результаті запровадження СЕН виграють усі сторони педагогічного процесу. Воно сприяє тому, що діти стають більш впевненими, чуйними та відповідальними, готові до труднощів дорослого життя. При належній підтримці вчителів та батьків учні здобувають необхідні навички для щасливого й успішного життя. Дорослі практикують не повчання, а допомогу вихованцям у розумінні себе і власних емоцій, у керуванні своєю поведінкою. Реакції дорослих допомагають дітям відчувати свою важливість і вартість власних емоцій. Вони відкрито, без страху перед осудом та критикою виражають свої почуття. Між учасниками педагогічного процесу будується емоційний зв'язок. Це піднімає і соціально-емоційний рівень самих вихователів.

Психологічний стан людини тісно пов'язаний із її фізичним здоров'ям. Тож і соціально-емоційне навчання також має вагомий вплив на фізичне здоров'я. Особливо це важливо для дітей, що займаються спортом. Розвиток відповідних навичок дозволяє краще управляти стресом, легше переживати невдачі, не засмучуватись при поразках. Це дозволяє краще відновлюватись, запобігає виникненню захворювань, що пов'язані зі стресом. Низький рівень тривожності і розвинені соціально-емоційні навички допомагають зосереджуватись та концентруватись, раціонально розподіляти свій час, дотримуватись режиму, працювати в команді, що позитивно впливає на якість навчання [3, с. 45].

Неоціненна заслуга СЕН у боротьбі з булінгом. Діти навчаються реагувати на негативні соціальні ситуації, втручатися, надавати підтримку товаришам, звертатись по допомогу до дорослих. Вони вміють співчувати та приймати рішення. Це сприяє створенню більш безпечної та підтримуючої психологічної атмосфери у школі та спортивній секції. А ефективне навчання можливе тільки за умови, коли діти відчують психологічну безпеку, яка не менш важлива, ніж фізична.

При запровадженні СЕН діти отримують поняття про позитивні соціальні норми, знижується рівень агресії, краще розуміють почуття інших, уміють вислуховувати і поважати іншу точку зору, проявляють співучасть та допомагають один одному, відповідають за свої вчинки. Учні стають більш емоційно зрілими: упевненими, терплячими, здатними до раціонального спілкування і вирішення проблем [3, с. 54].

Отже, соціально-емоційне навчання є однією зі складових загального розвитку дитини, фактором, який сприяє успіху в житті, навчанні та спорті. Упровадження програм СЕН у навчальних закладах допоможе покращити соціальні навички учнів, зробити навчання і тренування більш ефективними та гармонійними за допомогою створення психологічно здорового, безпечного та підтримуючого середовища. СЕН сприяє подальшому життєвому успіху дитини, допомагає будувати здорові стосунки в колективі, адаптуватись до нових умов, розвиває життєстійкість, що дуже важливо в умовах сьогодення.

Література:

1. Гриневич Л., Калашнікова С. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа». Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27. Т 2. С. 186–192.
3. Елькін О.Б. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. Вип. 1(10). С. 42–56.

Наукове видання

ЗБІРНИК ТЕЗ
Міжнародної науково-практичної конференції
«Соціально-емоційна культура учасників і учасниць
освітнього процесу»

4 червня 2026 року

Відповідальна за випуск:

Тетяна ЄВТУХОВА

Макет і верстка:

Ігор ПУЧКОВ

Дизайн:

Олександр ПЛАХОТСЬКИЙ

