

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ольга Столярик

*Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>
e-mail: olgastolarik4@gmail.com*

Обґрунтовано доцільність впровадження інтерактивних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи крізь призму травмоінформованого підходу (ТПП). На основі аналізу наукової літератури виявлено стійку суперечність між декларативним рівнем підготовки (теоретичною обізнаністю студентів про генезис та механізми травми) та операційною готовністю майбутніх фахівців діяти в умовах травматичної реальності. Ефективним методологічним каркасом для подолання цього розриву слугує цикл емпіричного навчання Д. Колба. Обґрунтовано, що поетапна трансформація суб'єктивного досвіду студента – від безпосереднього занурення у контрольовану кризову ситуацію до критичної рефлексії та абстрактної концептуалізації – дає можливість перетворити теоретичні знання про травму на стійку професійну оптику, яка дає змогу впроваджувати безпечні практики у соціальній сфері. Деталізовано кожен етап циклу Колба (конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування) з огляду на потребу у формуванні травмоінформованих компетентностей майбутніх соціальних працівників. Презентовано алгоритм впровадження авторського інтерактивного кейс-методу “Травмоінформована відповідь”, що демонструє механізми професійного “контейнування” та запобігання вторинній травматизації здобувачів освіти, побудований на основі циклу емпіричного навчання. Продемонстровано, що його застосування сприяє розвитку професійної рефлексії, саморегуляції та здатності до “контейнування” емоцій, а також запобігає вторинній травматизації здобувачів освіти. Зроблено висновок, що інтерактивні методи навчання забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння знань до рефлексивного процесу формування травмоінформованих компетентностей, розвитку професійної рефлексії, саморегуляції та стійкості соціальних працівників.

Ключові слова: травмоінформований підхід, соціальна робота, інтерактивні методи навчання, цикл Д. Колба, професійна підготовка, вторинна травматизація, стійкість.

© Столярик О., 2026



*Матеріали поширюються на умовах міжнародної ліцензії
Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0*

Постановка проблеми. Сучасний соціокультурний контекст України, зумовлений тривалою військовою агресією, масштабною внутрішньою міграцією та соціальною нестабільністю, спричинив різке зростання кількості осіб, які мають досвід складних травмувальних подій. За таких умов традиційні моделі соціальної роботи є недостатньо ефективними. Виникає гостра потреба у впровадженні травмоінформованого підходу, який зміщує фокус із симптомів поведінки на розуміння глибинних причин травматичного досвіду.

Попри очевидну значущість травмоінформованої практики для сучасної системи соціального захисту України, у вищій педагогічній школі простежується суперечність між декларативним рівнем підготовки (вивчення теорій травми) майбутніх фахівців з соціальної роботи та операційним рівнем (здатність діяти в ситуації травмувальних обставин). Проблема полягає у переході від “знанневої” парадигми до “діяльній”, де знання про травму мають трансформуватися у конкретні навички етичної та безпечної взаємодії з клієнтами.

Формування навичок травмоінформованої роботи у майбутніх фахівців соціальної сфери потребує переосмислення дидактичних підходів у вищій школі, оскільки травмоінформованість – це не лише сума знань, а й специфічна професійна оптика та набір етичних установок, тому процес їхнього засвоєння має відбуватися на перетині когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів. Традиційна лекційно-семінарська система навчання часто неспроможна підготувати майбутнього соціального працівника до складних динамічних процесів, що виникають під час взаємодії з травмованою особистістю, а формальний підхід до навчання створює ілюзію компетентності, що в реальній практиці може призвести до ненавмисної ретравматизації вразливих груп населення через невміння розпізнавати тригери та ознаки вторинного стресу. Це потребує переходу від класичної трансляції знань до створення інтерактивного освітнього простору, який би за своєю структурою відповідав філософії та принципам травмоінформованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить, що впровадження травмоінформованого підходу (далі в тексті – ТП) у вищу освіту з соціальної роботи вийшло за межі простого опанування клінічних навичок. Сучасна академічна спільнота, зокрема Дж. Е. Сандерс, Дж. П. Мерскай, Дж. Топінез та Л. Брітц, розглядає ТП у навчальному процесі як комплексну стратегію, що має подвійне навантаження – підготовку компетентного фахівця, здатного працювати із клієнтами, що зазнали травмувального досвіду, та створення безпечного освітнього середовища, яке захистить здобувача вищої освіти від вікарної травми. Головним аспектом їхніх досліджень можна вважати твердження про те, що освітні програми не повинні ставати джерелом ретравматизації для студентів та викладачів. Дослідники наголошують на впровадженні специфічних методів викладання матеріалу із потенційно травмувальним змістом, оскільки належна освіта щодо травми мінімізує ризик неправильного тлумачення стратегій подолання стресу у майбутніх клієнтів [16; 18].

Важливий внесок у розуміння інтеграції травмоінформованого підходу в освітнє середовище зробили Дж. Кавенер та С. Лонбей. Їхній якісний аналіз досвіду викладачів і студентів доводить, що ТПП має бути інтегрований безпосередньо у методологію викладання. Це допомагає не лише покращити підготовку студентів, а й забезпечити їхнє психосоціальне благополуччя, захищаючи від вторинної травматизації ще на етапі навчання [10]. Натомість дослідники Дж. Карелло та Л. Батлер заохочують освітян до моделювання етичної взаємодії. Згідно з їхньою позицією, студенти мають прожити принципи ТПП, у стосунках із викладачами, оскільки таке моделювання ефективніше для засвоєння ТПП, ніж суто теоретичне вивчення концепцій [9].

Ця ідея розвивається у працях щодо польової освіти, відтак Л. Левіс та колеги стверджують, що ТПП має стати універсальним превентивним заходом під час польової практики. Тільки відчувши “атмосферу” травмоінформованості в освітньому та практичному середовищі, студент зможе ефективно транслювати ці цінності у майбутній професійній діяльності [14].

До важливих аспектів розбудови травмоінформованих підходів у системі соціальної підтримки варто віднести питання інклюзивності. Як зазначають Г. Айм та Л. Е. Свон, побудова інклюзивних сервісів вимагає від майбутніх фахівців системного переосмислення взаємодії, де кожен аспект сервісу – від фізичного простору до стилю комунікації – працює на зниження тривоги. Для професійної освіти це означає необхідність використання інтерактивних симуляцій, які б дали змогу студентам відпрацювати навички адаптації ТПП-принципів до потреб представників соціально вразливих груп [11].

Ефективність формування травмоінформованих умінь та навичок прямо залежить від активної ролі суб’єкта навчання. У контексті андрагогіки та сучасної педагогіки вищої школи найбільш релевантним для цієї мети є цикл *емпіричного навчання на основі досвіду* Д. Колба. Цикл, або ж, як сам автор його називає, модель, передбачає, що трансформація студента у компетентного фахівця відбувається через цикл, який містить такі етапи: “конкретний (безпосередній досвід), рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування” [12; 13]. Саме інтерактивні методи навчання дають змогу цілеспрямовано використати безпосередній досвід тих, хто навчається, у безпечному аудиторному середовищі.

У контексті професійної підготовки соціальних працівників це означає, що студент має не просто почути про “безпеку” чи “тригери”, а прожити їх у симульованих ситуаціях. Цей підхід тісно корелює із конструктивізмом Ж. Піаже (1976), який стверджує, що студенти активно конструюють власну модель світу через взаємодію з ним [17]. Ми поділяємо погляд інших авторів цього підходу [7] про те, що у травмоінформованій освіті є особливо актуальним – майбутній фахівець будує нові когнітивні структури, інтегруючи складний емоційний досвід у професійну схему дій.

Важливим доповненням до розуміння травмокомпетентності може слугувати підхід К. Адамсон, яка акцентує увагу на системних викликах освіти з соціальної роботи. Авторка зазначає, що стресостійкість фахівця формується не лише через опанування технік допомоги, а й через усвідомлення організаційного контексту та готовність до критичних інцидентів у професійній практиці [6]. Це актуалізує впровадження в навчальний процес методів кейс-стаді та організаційних інтерактивних симуляцій, які дають студентам можливість відпрацювати навички самозбереження та професійної навігації в умовах високого системного тиску.

Що стосується вітчизняного наукового дискурсу, то в ньому наявні поодинокі дослідження, які обґрунтовують необхідність впровадження травмоінформованих підходів в освіту з соціальної роботи, однак обмаль публікацій, які характеризують педагогічні умови формування у майбутніх фахівців соціальної роботи травмоінформованих компетентностей. Наразі О. Столярик та Т. Семигіна доводять доцільність інтеграції підходів, орієнтованих на травму, для підготовки соціальних працівників та визначають загальні напрями розвитку професійної освіти [3–5]. Інші дослідниці – І. Марченко, О. Ташкінова, Л. Пономарьова, О. Роговська – окреслюють стратегії та практичні аспекти того, як викладати в університеті, використовуючи травмочутливі технології [1]. Натомість А. Руднева та Ю. Мальована аналізують специфіку роботи вже практикуючих соціальних працівників, які займаються подоланням травмувальних наслідків війни у клієнтів [2]. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри теоретичне опрацювання принципів травмоінформованості, питання інтеграції інтерактивних технологій у підготовку соціальних працівників до діяльності в умовах травматичної реальності залишається відкритим.

Формулювання цілей статті. Мета роботи полягає в тому, щоб розкрити потенціал інтерактивних методів, заснованих на циклі емпіричного навчання Колба, у формуванні травмоінформованих компетентностей соціальних працівників та представити алгоритм впровадження авторського кейс-методу як інструменту розвитку навичок професійного самозахисту і роботи з травмою.

З огляду на поставлену мету визначено такі завдання:

- схарактеризувати дидактичні можливості інтерактивних методів у формуванні травмоінформованої компетентності;
- структуровано розкрити застосування циклу емпіричного навчання Колба у підготовці майбутніх соціальних працівників через інтерактивні освітні практики;
- презентувати алгоритм впровадження авторського кейс-методу на основі циклу емпіричного навчання Колба як інструменту розвитку умінь та навичок професійного самозахисту і роботи з травмою.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичних і емпіричних підходів. Використано методи аналізу й узагальнення наукової

літератури (Google Scholar, 1976–2025) для визначення теоретичних засад травмоінформованої соціальної роботи та інтерактивного навчання; метод педагогічного проектування – для розроблення авторського кейс-методу на основі циклу емпіричного навчання Колба; елементи педагогічного експерименту (апробації) – для його впровадження в освітній процес підготовки магістрів соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. У контексті травмоінформованого підходу знання, уміння та навички не можуть бути лише репродуктивними – їх набувають завдяки трансформації досвіду, де студент одночасно є суб'єктом пізнання та емоційного впливу [15; 18]. Однак, як засвідчує проведений аналіз наукової літератури [9; 10; 14; 16], традиційна академічна модель освіти з соціальної роботи, яка побудована на ієрархії та директивному викладанні, входить у когнітивний дисонанс із філософією травмоінформованості.

Неможливо підготувати фахівця до партнерської взаємодії з клієнтом, перебуваючи в умовах освітнього авторитаризму. Інтерактивні методи (фасилітовані дискусії, ігри, рефлексивні групи, симуляції, активні вправи тощо) долають цей розрив, створюючи простір, де суб'єкт-суб'єктні стосунки стають не декларативними, а повсякденним досвідом студента. Користь такого підходу ґрунтується на тому, що атмосфера безпеки, поваги до кордонів та співпраці в аудиторії інтерналізується майбутнім фахівцем як єдиний можливий професійний стандарт. Інтерація тут є безпечним моделюванням соціальної дійсності, де помилка студента стає ресурсом для зростання, а не приводом для сорому. Вивчення досвіду професійної підготовки фахівців із соціальної роботи [7–11] свідчить, що інтерактивні методи виконують функцію професійного “контейнера”, забезпечуючи безпечне та контрольоване опрацювання теми травми. Завдяки інтерактивній взаємодії навчальна аудиторія трансформується у середовище підтримки, у якому здобувачі освіти набувають не лише інструментальних навичок, а й розвивають професійну ідентичність та готовність до роботи з травматичним досвідом.

Плануючи навчання для соціальних працівників, доцільно взяти до уваги, що спільні інтерактивні симуляції для студентів соціальної роботи не лише покращують комунікативні компетентності, а й дають змогу майбутнім фахівцям усвідомити специфіку професійних ролей у кризових ситуаціях. При цьому досвід, отриманий під час інтерації, варто розцінювати як потужний тригер для глибокого навчання, проте він вимагає обов'язкового рефлексивного дебрифінгу для запобігання стресу самих студентів [15]. Звісно ж, разової симуляції недостатньо, адже навчання має бути системним, з поступовим ускладненням.

Також потрібно взяти до уваги процеси цифрової трансформації вищої освіти. Так, Д. Апгар пропонує використання інтерактивних відеонаративів як травмоінформованого педагогічного інструменту. На думку авторки, інтерактивні відеоінструменти є ефективними незалежно від формату навчання

(онлайн чи офлайн), оскільки вони забезпечують емоційний зв'язок, якого часто бракує у цифровому просторі. У ситуації спільної травматичної реальності такі методи перетворюють освітній процес на простір колективної стійкості – студенти не просто вивчають ТП як зовнішній об'єкт, а й опановують його через власну вразливість і професійне зростання [8].

Методологічним каркасом для обґрунтування ролі інтеракції у набутті та розвитку травмоінформованої компетентності соціальних працівників може слугувати *цикл емпіричного навчання на основі досвіду Д. Колба (інші авторські назви – теорія емпіричного навчання або модель Д. Колба)* [12; 13]. Використання інтерактивних методів дає можливість не просто ілюструвати теорію, а й створювати контрольований освітній простір, де кожен етап циклу Колба наповнюється специфічним травмоінформованим змістом. Розглянемо ці цикли детальніше.

Етап 1 циклу Колба – конкретний досвід. На початковому етапі циклу Колба навчання ініціюється через занурення у професійне середовище. Використання професійних симуляцій допомагає вийти за межі когнітивного сприйняття тексту і задіяти лімбічну систему мозку студента. Це принципово важливо, оскільки травмоінформована компетентність потребує від фахівця здатності зберігати “вікно толерантності” в умовах інтенсивного афекту клієнта. Глибина цього етапу забезпечується низкою дидактичних прийомів: створенням “безпечного дискомфорту”, вісцеральним навчанням, етичною дистанцією. Розглянемо кожен із них окремо.

1. *Створення “безпечного дискомфорту”.* Симуляція гострої реакції на стрес у здобувача вищої освіти генерує контрольовану емоційну напругу. Цей стан слугує нейробіологічним пусковим механізмом, що формує емпатійний відгук, який неможливо досягти в межах лекційного викладу матеріалу.

2. *Вісцеральне навчання.* Студент не просто дізнається про ознаки травми, а й вчиться розпізнавати їх на довербальному рівні – через тон голосу, мікроміміку чи заціпеніння клієнта. Як зазначають Дж. Карелло та Л. Д. Батлер, таке занурення допомагає студенту прожити принципи безпеки та передбачуваності “зсередини” ситуації [9].

3. *Етична дистанція.* Застосування інтерактивних методів створює ефект присутності, однак зберігає необхідну дистанцію для збереження особистісних кордонів. Це допомагає майбутньому фахівцю стикнутися з чужою травмувальною реальністю, не стаючи її жертвою, що є фундаментом професійної стійкості.

Отже, конкретний досвід у межах навчальної аудиторії є чинником формування емоційного інтелекту. Студент отримує можливість зробити помилку, відчути її наслідки в інтеракції та миттєво скоригувати власну поведінку, що закладає основу для формування компетентностей, необхідних для роботи з клієнтами із травмувальним досвідом у реальному житті.

Етап 2 циклу Колба – рефлексивне спостереження. На другій стадії циклу фокус навчання зміщується з зовнішньої дії на внутрішні процеси майбутнього фахівця. Рефлексивне спостереження в травмоінформованій освіті

виконує роль когнітивного фільтра, який дає змогу переробити інтенсивний емоційний досвід, отриманий під час симуляції, у структуроване професійне знання. Глибина цього етапу реалізується через такі прийоми, як:

1. *Травмоінформований дебрифінг*. Цей прийом дає студентам можливість вербалізувати свої переживання. Головна мета полягає у відокремленні власного “Я” від “Я” потенційного клієнта, що запобігає так званому емоційному зараженню, яке є першопричиною вторинної травматизації.

2. *Ідентифікація професійних реакцій*. Шляхом рефлексії студенти аналізують свої автоматизовані поведінкові реакції – несвідомі патерни поведінки, що виникають у відповідь на травму у клієнта, наприклад, надмірна опіка або, навпаки, емоційне відсторонення. Як вважає С. Адамсон, усвідомлення власних тригерів у безпечному освітньому середовищі сприяє збереженню професійної позиції в реальних критичних ситуаціях [6].

3. *Навчання через спостереження*. Аналіз дій інших студентів і викладача розширює уявлення про можливі стратегії реагування на ситуацію та сприяє засвоєнню різних моделей травмоінформованої практики.

4. *Формування рефлексивної стійкості*. Систематичне використання рефлексивних практик сприяє розвитку навичок самоспостереження і саморегуляції як складових професійної стійкості. Ця стадія трансформує потенційно травматичний досвід симуляції в безпечний об’єкт для аналізу. Без цього етапу інтерактивне навчання ризикує стати джерелом стресу, а з ним стає інструментом розвитку професійної свідомості, де кожному емоцію клієнта сприймають не як загрозу, а як інформацію для надання допомоги.

Етап 3 циклу Колба – абстрактна концептуалізація. На третій стадії циклу відбувається узагальнення досвіду та його структурування у вигляді професійних знань і смислових структур. У травмоінформованій підготовці цей етап забезпечує перехід від індивідуального переживання до усвідомлення закономірностей професійної діяльності. Його реалізація відбувається через дидактичні прийоми, до яких належать:

1. *Конструктивістська асиміляція* (узагальнення та переосмислення досвіду). Здобувачі освіти аналізують власні дії та допущені помилки, співвідносячи їх із професійними принципами. Це сприяє корекції попередніх уявлень і формуванню більш адекватних моделей взаємодії з клієнтом. Наприклад, якщо студент намагався домінувати в розмові, на етапі концептуалізації він усвідомлює це як порушення принципу співпраці у роботі з клієнтами та самостійно формулює нове правило взаємодії.

2. *Трансформація досвіду в ТПП-принципи*. Досвід відчуті безпеки або пережитої кризи під час вправ перекладається мовою фундаментальних стандартів ТПП. Студенти інтегрують свої спостереження з п’ятьма стовпами ТПП: *безпека* (фізична та емоційна), *довіра* (прозорість дій), *вибір* (надання клієнту контролю), *співпраця* (вирівнювання владної дистанції), *розширення можливостей* (фокус на ресурсах) [4; 5].

3. *Педагогічна фасилітація*. Викладач організовує процес осмислення через постановку запитань, аналіз кейсів і стимулювання обговорення, спрямовуючи студентів до самостійного формулювання висновків і узагальнень. На цьому етапі варто використовувати інтерактивні кейси, де студенти мають можливість концептуалізувати складні випадки, застосовуючи теоретичні знання про травму для пояснення деструктивної поведінки клієнта. Це стадія формування професійної мови та етичного компаса у майбутнього фахівця. Саме такий підхід допомагає студентам формувати дослідницькі та практичні компетентності, запобігаючи поверхневому застосуванню ТПП-технік без розуміння їхньої суті.

Етап 4 циклу Колба – активне експериментування. Четверта стадія циклу передбачає трансформацію теоретичних знань у практичні уміння та навички через їх застосування під час навчання. На цьому етапі інтерактивні методи виконують функцію безпечного освітнього середовища, у якому здобувачі освіти мають змогу перевіряти й удосконалювати власні професійні стратегії. Для реалізації цього етапу можна використовувати такі прийоми, як:

1. *Перехід від реактивності до проактивності*. Якщо на стадії досвіду студент часто реагував на стрес клієнта інтуїтивно, то на стадії експериментування він демонструє свідомий вибір інструментарію.

2. *Адаптація комунікації для вразливих груп*. Особлива увагу приділяють інклюзивному аспекту – студенти експериментують із модифікацією ТПП-принципів для клієнтів із когнітивними порушеннями, нейровідмінностями або глибокою депресією. Наприклад, відпрацьовують навичку візуальної підтримки або техніку спрощеної комунікації, що допомагає клієнту відчувати контроль над ситуацією навіть за обмежених ресурсів.

3. *Партнерська модель взаємодії в навчанні*. Прийом керується синергією андрагогічних та ТПП-принципів, тому на цьому етапі процес навчання остаточно позбувається ієрархічності – викладач є партнером у процесі навчання, що дзеркально відображає принцип співпраці. Коли студенти переживають досвід партнерства в аудиторії, вони природно переносять цю модель у роботу з клієнтом.

4. *Формування професійної стійкості через дію*. Успішне застосування нової стратегії в інтерактивній симуляції створює позитивний підкріплюючий досвід, що знижує тривогу перед реальною практикою та формує впевненість у власній здатності залишатися стабільним у травматичному контексті. Отже, активне експериментування стає дієвим механізмом профілактики професійного вигорання, оскільки фахівець виходить на робоче місце з готовим та перевіреним арсеналом копінг-стратегій.

У межах впровадження циклу емпіричного навчання у професійну підготовку фахівців соціальної роботи доцільно продемонструвати алгоритм авторського інтерактивного кейс-методу “Травмоінформована відповідь”, який ілюструє застосування інтерактивних методів навчання (таблиця) на кожному з

етапів циклу навчання за Д. Колбом. Інтерактивний кейс є елементом авторського навчального курсу “Травмоінформована та травмочутлива соціальна робота”, який впроваджується в освітній процес магістерської підготовки соціальних працівників у Львівському національному університеті імені Івана Франка (див. таблицю).

Алгоритм впровадження інтерактивного авторського кейс-методу “Травмоінформована відповідь” на основі циклу емпіричного навчання Д. Колба

Інтерактивний кейс: “Травмоінформована відповідь”

Мета: трансформувати теоретичні знання про принципи ТП у практичну навичку етичної взаємодії в умовах високого емоційного напруження, мінімізуючи ризик ретравматизації через механізм професійного «контейнування».

Контекст: студенти працюють із кейсом клієнта, який звернувся до управління соціального захисту після тривалого перебування в зоні бойових дій. Клієнт демонструє ознаки гіперзбудження: він роздратований, вимагає негайного рішення, порушує дистанцію та звинувачує систему в бездіяльності.

Структура вправи за циклом Д. Колба

Етап 1. Безпосередній досвід. Використовують метод “зупиненої симуляції”.

Завдання: двоє студентів (соціальний працівник та клієнт) починають діалог. Решта групи спостерігає. У будь-який момент викладач або спостерігачі можуть вигукнути “Стоп-кадр!”. У цей момент “соціальний працівник” має вголос озвучити свою внутрішню реакцію (страх, роздратування, бажання захиститися), а “клієнт” – свою потребу, яка стоїть за агресією.

ТП-акцент: це моделює визнання того, що почуття фахівця є легітимними, але потребують контейнування заради безпеки клієнта.

Етап 2. Рефлексивне спостереження. Група об’єднується у малі підгрупи.

Завдання: використовуючи метод “емоційного картування”, студенти мають розбити діалог на підтеми: (1) Які слова/дії стали тригерами? (2) Де в цій взаємодії був простір для вибору клієнта? (3) Які невербальні сигнали викладача (як фасилітатора) допомагали студентам почуватися в безпеці?

Етап 3. Абстрактна концептуалізація. На основі прожитого досвіду групи розробляють “травмоінформовану відповідь”.

Завдання: сформулювати три конкретні фрази або дії, які одночасно (1) валідують емоції та досвід клієнта; (2) встановлюють професійні межі та відновлюють безпеку для обох учасників діалогу; (3) пропонують клієнту контроль (співпраця, залучення до прийняття рішень, акцент на сильні сторони). Студенти мають обґрунтувати, якому саме принципу ТП відповідає кожна їхня пропозиція.

Етап 4. Активне експериментування. Повернення до симуляції.

Завдання: тепер “соціальний працівник” має застосувати напрацьовані протоколи.

Вправа завершується не оцінкою “правильно/неправильно”, а дебрифінгом стійкості – кожен учасник ділиться одним відкриттям про власну здатність залишатися в ресурсі поруч із болем іншого.

Запропонований алгоритм впровадження кейс-методу інтегрує всі чотири етапи циклу емпіричного навчання Д. Колба, що забезпечує поетапне формування травмоінформованих компетентностей. На етапі безпосереднього

досвіду створюються умови для занурення у змодельовану професійну ситуацію з високим емоційним навантаженням, що дає змогу активізувати емпатійний компонент і сформувати первинний досвід реагування. Етап рефлексивного спостереження сприяє усвідомленню власних емоційних реакцій, аналізу взаємодії та виявленню тригерів, що є важливою умовою запобігання вторинній травматизації.

Етап абстрактної концептуалізації забезпечує узагальнення досвіду та трансформацію його у структуровані професійні алгоритми дій, узгоджені з принципами ТПП. На етапі активного експериментування відбувається перевірка та корекція сформованих стратегій у безпечному освітньому середовищі, що сприяє їх закріпленню та перенесенню у реальну професійну практику.

В основі запропонованого алгоритму впровадження кейс-методу інтегруються всі чотири етапи циклу емпіричного навчання Д. Колба – поєднання емоційного занурення з контрольованою рефлексією, що забезпечує баланс між навчальною складністю та психологічною безпекою. Використання технік “зупиненого кадру” та дебрифінгу сприяє розвитку умінь та навичок саморегуляції, професійної рефлексії та здатності до “контейнування” власних емоційних реакцій. Отже, алгоритм впровадження кейс-методу виконує інтерактивну, дидактичну функцію, що сприяє формуванню професійної ідентичності, стійкості та готовності до роботи з клієнтами, які мають досвід травматизації. Оцінювання результативності застосування цього кейс-методу може відбуватися за такими критеріями та індикаторами, як:

– *рефлексивність* (здатність студентів усвідомлювати власні емоційні реакції та описувати їх у професійних термінах);

– *застосування принципів травмоінформованого підходу* (інтеграція принципів безпеки, довіри, вибору, співпраці та розширення можливостей у сформульованих відповідях і діях);

– *професійні комунікативні навички* (валідуюча, ненасильницька та інклюзивна взаємодія з клієнтом у змодельованих ситуаціях);

– *здатність до саморегуляції та професійного “контейнування”* (контроль емоційного стану, збереження професійних меж у ситуаціях високого навантаження);

– *проактивність* (перехід від реактивних до усвідомлених і цілеспрямованих дій у взаємодії з клієнтом).

Застосування зазначених критеріїв дає змогу оцінити не лише засвоєння знань, а й сформованість практичних навичок та професійно важливих особистісних якостей, визначальних для фахівців, здатних впроваджувати травмоінформовану соціальну роботу.

Висновки. Обґрунтовано потенціал інтерактивних методів навчання як інструменту формування травмоінформованих компетентностей майбутніх соціальних працівників. Продемонстровано, що інтеграція принципів травмоінформованого підходу в структуру освітнього процесу забезпечує не

лише засвоєння теоретичних знань, а й їх трансформацію у практичні уміння та навички професійної взаємодії.

На основі циклу емпіричного навчання Д. Колба розроблено та представлено кейс-метод “Травмоінформована відповідь”, який демонструє можливості поетапного формування професійних дій через досвід, рефлексію, концептуалізацію та експериментування. Використання технік “зупиненого кадру”, дебрифінгу та моделювання дає змогу створювати безпечно навчальне середовище, у якому поєднуються емоційне залучення та контрольована рефлексія. Результати аналізу свідчать, що запропонований кейс-метод сприяє розвитку навичок професійної рефлексії, саморегуляції, комунікації та здатності до “контейнування” емоцій у взаємодії з клієнтами, які мають травматичний досвід. Водночас він є інструментом профілактики вторинної травматизації здобувачів освіти.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення та емпіричну верифікацію моделі формування травмоінформованих компетентностей, визначення її структурних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості, а також на оцінювання ефективності інтерактивних методів у різних освітніх та професійних контекстах.

1. Марченко І., Ташкінова О., Пономарьова Л., Роговська О. Організація освітнього процесу в університеті з урахуванням травма-чутливих технологій викладання в умовах воєнного стану: стратегії та практичні аспекти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. Вип. 1 (12). С. 268–277. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305361](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305361)

2. Руднева А. О., Мальована Ю. Г. Особливості діяльності соціальних працівників у подоланні психотравмуючих наслідків війни. Психологія та соціальна робота. 2025. № 1. С. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.27>

3. Столярик О. Формування компетентостей майбутніх соціальних працівників для роботи в умовах травматичних подій. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Запоріжжя, 2024 р.) : зб. наук. праць. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 211–215.

4. Столярик О. Переосмислення соціальної роботи крізь призму практики, що враховує травму. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12 (3). P. 424–443. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

5. Столярик О. Ю., Семігіна Т. В. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>

6. *Adamson C.* Stress, trauma and critical incidents: The challenge for social work education. *Social Work Review*. 2006. Vol. 18, No. 4.
7. *Apeah-Kubi D.* Interactive Learning For Impact: Game-Based Learning In Social Work Education. *Journal Of Teaching In Social Work*. 2025. Vol. 45, No. 3. P. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2469565>
8. *Apgar D.* Video narratives as a trauma-informed pedagogical tool in remote social work education. *Social Work Education*. 2024. Vol. 43, No. 7. P. 1967–1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2229862>
9. *Carello J., Butler L. D.* Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, No. 3. P. 262–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059>
10. *Cavener J., Lonbay S.* Enhancing “best practice” in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social Work Education*. 2024. Vol. 43, No. 2. P. 317–338. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
11. *Im H., Swan L. E.* “We learn and teach each other”: Interactive training for cross-cultural trauma-informed care in the refugee community. *Community Mental Health Journal*. 2022. Vol. 58, No. 5. P. 917–929. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00899-2>
12. *Kolb D. A.* The process of experiential learning. Culture and processes of adult learning. Routledge, 2013. P. 138–156.
13. *Kolb D. A.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.
14. *Lewis L., McClain-Meeder K., Lynch M., Quartley M.* Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*. 2022. Vol. 22, No. 2. P. 517–532. DOI: <https://doi.org/10.18060/24941>
15. *Manning S. J., Skiff D. M., Santiago L. P., Irish A.* Nursing and social work trauma simulation: Exploring an interprofessional approach. *Clinical Simulation in Nursing*. 2016. Vol. 12, No. 12. P. 555–564. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.07.004>
16. *Mersky J. P., Topitzes J., Britz L.* Promoting evidence-based, trauma-informed social work practice. *Journal of Social Work Education*. 2019. Vol. 55, No. 4. P. 645–657. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627261>
17. *Piaget J.* Piaget’s theory. Piaget and his school: A reader in developmental psychology. Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 11–23. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
18. *Sanders J. E.* Teaching note – Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*. 2021. Vol. 57, No. 1. P. 197–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923>

References

1. Marchenko, I., Tashkinova, O., Ponomariova, L., & Rohovska, O. (2024). Orhanizatsiia osvithnioho protsesu v universyteti z urakhuvanniam travma-chutlyvykh tekhnolohii vykladannia v umovakh voiennoho stanu: stratehii ta praktychni aspekty [Organization of the educational process in the university taking into account trauma-sensitive teaching technologies under martial law: Strategies and practical aspects]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, (1(12)), 268–277. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305361](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305361) [in Ukrainian].
2. Rudnieva, A., & Malovana, Yu. (2025). Osoblyvosti diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv u podolanni psykhotravmuivnykh naslidkiv viiny [Features of social workers' activities in overcoming the psychotraumatic consequences of war]. *Psykholohiia ta sotsialna robota*, (1), 284–293. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.27> [in Ukrainian].
3. Stoliaryk, O. (2024). Formuvannia kompetentostei maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv dlia roboty v umovakh travmivnykh podii [Formation of future social workers' competencies for working in conditions of traumatic events]. In *Sotsialno-osvithni dominanty profesiinnoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta inkliuzyvnoi osvity: materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*. BSPU, 211–215 [in Ukrainian].
4. Stoliaryk, O. (2025). Pereosmyslennia sotsialnoi roboty kriz pryzmu praktyky, shcho vrakhovuie travmu [Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice]. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11> [in Ukrainian].
5. Stoliaryk, O., & Semyhina, T. (2024). Oriientovani na travmu pidkhody: vazhlyvist u pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv ta napriamy rozvytku [Trauma-oriented approaches: Importance in the training of social workers and directions of development]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, 10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828> [in Ukrainian].
6. Adamson, C. (2006). Stress, trauma and critical incidents: The challenge for social work education. *Social Work Review*, 18(4) [in English].
7. Apeah-Kubi, D. (2025). Interactive Learning For Impact: Game-Based Learning In Social Work Education. *Journal Of Teaching In Social Work*, 45(3), 623–641. <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2469565> [in English].
8. Apgar, D. (2024). Video narratives as a trauma-informed pedagogical tool in remote social work education. *Social Work Education*, 43(7), 1967–1983. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2229862> [in English].
9. Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059> [in English].
10. Cavener, J., & Lonbay, S. (2024). Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student

experiences *Social work education*, 43(2), 317–338. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128> [in English].

11. Im, H., & Swan, L. E. (2022). “We learn and teach each other”: Interactive training for cross-cultural trauma-informed care in the refugee community. *Community Mental Health Journal*, 58(5), 917–929. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00899-2> [in English].

12. Kolb, D. A. (2013). The process of experiential learning. In *Culture and processes of adult learning*. Routledge, 138–156 [in English].

13. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press [in English].

14. Lewis, L., McClain-Meeder, K., Lynch, M., & Quartley, M. (2022). Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*, 22(2), 517–532. <https://doi.org/10.18060/24941> [in English].

15. Manning, S. J., Skiff, D. M., Santiago, L. P., & Irish, A. (2016). Nursing and social work trauma simulation: Exploring an interprofessional approach. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 555–564. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.07.004> [in English].

16. Mersky, J. P., Topitzes, J., & Britz, L. (2019). Promoting evidence-based, trauma-informed social work practice. *Journal of social work education*, 55(4), 645–657. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627261> [in English].

17. Piaget, J. (1976). Piaget’s theory. *Piaget and his school: A reader in developmental psychology*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 11–23. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2 [in English].

18. Sanders, J. E. (2021). Teaching note – Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 197–204. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 03.04.2026

доопрацьована 05.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS FOR THE DEVELOPMENT
OF TRAUMA-INFORMED SOCIAL WORK SKILLS****Olha Stoliaryk**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>
e-mail: olgastolarik4@gmail.com*

The article substantiates the feasibility of introducing interactive teaching methods into the professional training of future social work specialists through a trauma-informed approach (TIA). Based on the analysis of scientific literature, a persistent contradiction was revealed between the declarative level of training (students' theoretical awareness of the genesis and mechanisms of trauma) and the operational readiness of future specialists to act in conditions of traumatic reality. D. Kolb's cycle of empirical learning serves as an effective methodological framework for overcoming this gap. It is substantiated that the gradual transformation of the student's subjective experience – from direct immersion in a controlled crisis to critical reflection and abstract conceptualization – allows transforming theoretical knowledge about trauma into a stable professional optics, which allows implementing safe practices in the social sphere. The paper details each stage of Kolb's cycle (concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation) in view of the need to form trauma-informed competencies of future social workers. The article presents an algorithm for implementing the author's interactive case method "Trauma-informed Response", which demonstrates the mechanisms of professional "containment" and prevention of secondary traumatization of education seekers, built based on the empirical learning cycle. It is demonstrated that its use contributes to the development of professional reflection, self-regulation and the ability to "contain" emotions, and also prevents secondary traumatization of education seekers. It is concluded that interactive teaching methods ensure the transition from reproductive assimilation of knowledge to the reflective process of forming trauma-informed competencies, developing professional reflection, self-regulation and resilience of social workers.

Keywords: trauma-informed approach, social work, interactive teaching methods, D. Kolb's cycle, professional training, secondary traumatization, resilience.