

УДК 159.9:316.7:37.018.43:364

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-2293-2310](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-2293-2310)

Тягур Любомира Миронівна доктор філософії (PhD) з галузі «Соціальні та поведінкові науки». Психологія, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ, тел.: (066) 114-68-09, <https://orcid.org/0000-0001-5106-2920>

ІНТЕГРАЦІЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз доцільності та ефективності інтеграції інтеркультурної освіти з психосоціальною допомогою як інноваційного підходу до подолання культурного шоку та сприяння міжкультурній адаптації. У фокусі дослідження перебуває комплекс проблем, зумовлених глобалізаційними викликами, вимушеною міграцією, культурною мобільністю та зростанням психосоціальної вразливості населення, особливо в умовах повномасштабної війни в Україні. Обґрунтовано, що поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів адаптації забезпечує комплексний вплив на особистість у ситуації соціокультурного переходу.

Проаналізовано ключові моделі міжкультурної взаємодії – теорії Г. Гофстеде, Р. Льюїса, М. Беннета, а також концепцію суперрозмаїття С. Вертовека, які пояснюють динаміку транснаціональної ідентичності, етапи міжкультурної чутливості та стилі комунікативної поведінки в різних культурних середовищах. Висвітлено потенціал наративних підходів (зокрема, колективної наративної практики за Д. Денборо) та освітньо-терапевтичних модулів як інструментів психосоціальної підтримки, що сприяють формуванню гнучкої ідентичності, підвищенню емпатії та нормалізації досвіду «іншості».

Окреслено шляхи реалізації інтегрованого підходу у формальних і неформальних освітніх середовищах: шкільні адаптаційні програми, цифрові платформи, тренінги для педагогів, мобільні застосунки для самодопомоги. Розкрито приклади міжнародного досвіду (Швеція, Канада, Німеччина) та пілотних українських ініціатив у співпраці з UNICEF і МОН.

У статті також визначено інтегральні індикатори оцінювання ефективності програм міжкультурної адаптації, що дозволяють відслідковувати динаміку психоемоційного стану та рівня соціального залучення. Підкреслено критичну важливість підготовки мультидисциплінарних кадрів з інтеркуль-

турною компетентністю та наявності нормативного й інституційного забезпечення таких підходів на рівні державної політики.

Зроблено висновок, що інтеграція інтеркультурної освіти та психосоціального супроводу є не лише педагогічною інновацією, а й гуманістичною відповіддю на виклики сучасності, що формує нову культуру підтримки, діалогу та соціальної стійкості.

Ключові слова: культурний шок, міжкультурна адаптація, інтеркультурна освіта, психосоціальна допомога, міжкультурна компетентність, наративна практика, суперрозмаїття, мультидисциплінарна модель, цифрові інтервенції, транснаціональна ідентичність.

Tiahur Liubomyra Myronivna Doctor of Philosophy (PhD) in the field of «Social and Behavioral Sciences». Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Personal Development of the Educational and Scientific Institute of Management and Psychology of the University of Education Management, Kyiv, tel.: (066)114-68-09, <https://orcid.org/0000-0001-5106-2920>

INTEGRATION OF INTERCULTURAL EDUCATION AND PSYCHOSOCIAL SUPPORT IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION

Abstract. This article presents a theoretical and methodological analysis of the relevance and effectiveness of integrating intercultural education with psychosocial support as an innovative approach to overcoming cultural shock and facilitating intercultural adaptation. The research focuses on a complex set of challenges arising from globalization, forced migration, cultural mobility, and the increasing psychosocial vulnerability of populations, especially in the context of full-scale war in Ukraine. It is argued that the integration of cognitive, emotional, and behavioral components of adaptation ensures a comprehensive impact on individuals undergoing sociocultural transitions.

The paper examines key models of intercultural interaction – namely, the theories of G. Hofstede, R. Lewis, and M. Bennett, as well as the concept of superdiversity by S. Vertovec – which help explain the dynamics of transnational identity, stages of intercultural sensitivity, and communication styles across diverse cultural environments. The potential of narrative-based approaches (in particular, David Denborough's collective narrative practice) and educational-therapeutic modules is highlighted as tools for psychosocial support that contribute to the formation of flexible identity, the enhancement of empathy, and the normalization of the experience of "otherness."

The article outlines ways to implement an integrated approach within both formal and non-formal educational environments: school adaptation programs, digital platforms, teacher training, and mobile self-help applications. It also presents

international case studies (Sweden, Canada, Germany) and Ukrainian pilot initiatives implemented in partnership with UNICEF and the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Furthermore, the article identifies integrated indicators for evaluating the effectiveness of intercultural adaptation programs, allowing for the monitoring of individuals' psycho-emotional dynamics and levels of social inclusion. It emphasizes the critical importance of training multidisciplinary professionals with intercultural competence, as well as the need for regulatory and institutional support at the level of national policy.

The study concludes that the integration of intercultural education and psychosocial support is not only a pedagogical innovation but also a humanistic response to contemporary challenges – contributing to the development of a new culture of care, dialogue, and social resilience.

Keywords: cultural shock, intercultural adaptation, intercultural education, psychosocial support, intercultural competence, narrative practice, super-diversity, multidisciplinary model, digital interventions, transnational identity.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті культурна мобільність стала однією з домінант соціального розвитку, а культурна гнучкість – ключовою компетенцією виживання та інтеграції в глобалізованому світі. Особливо гостро проблема культурного шоку постає для осіб, які змушені залишити рідне середовище через війну, насильство, політичні чи економічні кризи. Після 2022 року мільйони громадян України зазнали вимушеної міграції та переміщення, що спричинило безпрецедентний рівень міжкультурного стресу, екзистенційної невизначеності й психологічної вразливості.

Культурний шок, як комплексна реакція на нове соціокультурне середовище, часто супроводжується тривожністю, розгубленістю, ізоляцією, депресивністю та порушенням ідентичності. Водночас, попри зростання масштабу цього явища, в українській психолого-педагогічній практиці досі бракує цілісних моделей психосоціальної допомоги, адаптованих до національного контексту та культурного коду.

Актуальність теми також зумовлюється потребою в інтеграції психологічного супроводу з інтеркультурною освітою, яка не лише інформує, а й формує критичне мислення щодо культурних відмінностей, розвиває емпатію, навички міжкультурної комунікації та толерантності до невизначеності. Такий підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, підлітками, жінками з досвідом насильства, біженцями та трудовими мігрантами.

Крім того, виклики сучасності – цифровізація освіти, міграційна криза, гібридна війна, полікультурність шкільного середовища – вимагають створення інноваційних форматів психосоціальної підтримки: мультимедійних платформ, освітньо-терапевтичних модулів, групової роботи з фокусом на особисту історію та ідентичність. Таким чином, інтеграція інтеркультурної

освіти та психологічного супроводу виступає не лише академічним викликом, а й практичною необхідністю – інструментом формування стійкості, адаптивності й людяності в суспільстві, яке переживає глибокі трансформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен культурного шоку та міжкультурної адаптації є предметом активного вивчення у психології, соціології, педагогіці та міждисциплінарних галузях знань. Початкові теоретичні засади були закладені у працях К. Оберга, який описав чотири фази переживання культурного шоку (ейфорія, ворожість, адаптація, інтеграція) [1]. Згодом П. Адлер та Я. Кім розширили розуміння цього явища, представивши культурний шок як трансформаційну кризу і чинник особистісного зростання [2, 3].

Значний внесок у розвиток концептуальних моделей адаптації зробили К. Вард та Дж. Беррі, які розробили афективно-когнітивні та акультураційні підходи, відповідно. У їхніх працях підкреслюється необхідність урахування як психологічного самопочуття, так і соціокультурної інтеграції особи в нове середовище [4, 5].

У міжнародній практиці все більшої уваги набуває інтеграція інтеркультурної освіти в систему психосоціальної допомоги. Зокрема, моделі Welcoming Schools (США), освітньо-терапевтичні модулі для біженців у Данії та Німеччині, а також платформи UNICEF демонструють ефективність поєднання когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів міжкультурної адаптації [6].

В українському контексті проблематика міжкультурної адаптації почала активно досліджуватися після початку повномасштабної війни в 2022 році. Зокрема, увагу було зосереджено на психологічній підтримці внутрішньо переміщених осіб, біженців та трудових мігрантів (К. Полянська, А. Сухорукова, Н. Вербицька) [7–9]. Водночас більшість публікацій залишаються фрагментарними, а спроби комплексного поєднання психоосвітнього і терапевтичного підходів в освітньому чи громадському середовищі – поодинокі.

Особливої уваги потребує розробка моделей, які б інтегрували **інтеркультурну освіту** як запобіжник культурного шоку в систему **психологічного супроводу**. Такий підхід забезпечує не лише зменшення міжкультурного стресу, а й сприяє формуванню ідентичності, розвитку емпатії, комунікативної гнучкості та міжособистісного розуміння. На сучасному етапі ця проблема залишається науково недостатньо розробленою в Україні, що актуалізує потребу в подальших міждисциплінарних дослідженнях.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування доцільності інтеграції інструментів інтеркультурної освіти та психосоціальної допомоги в контексті подолання культурного шоку. Особливий акцент зроблено на розкритті потенціалу інтеркультурної освіти як засобу зниження міжкультурного стресу, формування ідентичності, підвищення рівня емпатії та розвитку психологічної стійкості в осіб, які перебувають у стані соціокультурного переходу.

Виклад основного матеріалу. Однією з перспективних умов ефективної адаптації осіб, які зазнали культурного шоку, є **поєднання підходів інтеркультурної освіти та психосоціальної підтримки** в єдину модель впливу. Така інтеграція дозволяє одночасно формувати знання про нове культурне середовище, розвивати соціальні навички й забезпечувати емоційну стабільність у період переходу між культурами.

Інтеркультурна освіта, в широкому розумінні, включає **формування критичного мислення щодо культурних відмінностей, розвиток емпатії, навичок ненасильницької комунікації, розуміння історико-культурного контексту нової спільноти**. Її інтеграція в систему психосоціальної допомоги сприяє подоланню стигми, нормалізації досвіду «іншості» та зниженню рівня тривожності, пов'язаної з невизначеністю.

Сучасні теорії міжкультурної адаптації дедалі більше відходять від лінійних моделей асиміляції чи інтеграції на користь концепцій, що враховують складність, багатовекторність і гнучкість ідентичності в умовах глобалізованого суспільства. Особливого значення в цьому контексті набуває концепція *super-diversity* (суперрозмаїття), запропонована британським соціологом Стівеном Вертовеком (S. Vertovec), яка є відповіддю на нову якість соціокультурного різноманіття в міських і транскордонних спільнотах[10].

На відміну від традиційного мультикультуралізму, що базувався на фіксованих етнічних категоріях, *super-diversity* враховує одночасну дію низки змінних: країна походження, правовий статус, тип міграції, релігія, мова, рівень освіти, гендер, транснаціональні зв'язки тощо. Ці параметри не лише визначають контекст адаптації, а й формують новий тип ідентичності – пластову, або гнучку, яка не обмежується жорсткою етнічною належністю, а конструюється в множинних культурних полях[11].

У цьому підході транснаціональна ідентичність трактується як динамічна мережа належностей, в якій особа одночасно може ототожнювати себе з кількома культурами, контекстами чи спільнотами. Така ідентичність постає внаслідок взаємодії з кількома соціальними просторами – як фізично (через переміщення), так і символічно (через цифрові платформи, культурні артефакти, мови). Це розширює уявлення про культурну адаптацію як про процес не лише пристосування, а й активного конструювання нового ідентичнісного ландшафту.

Практична цінність концепції *super-diversity* полягає в тому, що вона орієнтує психосоціальну допомогу не на «усередненого мігранта», а на унікальну історію кожної особи, з її гібридними, нестабільними, але автентичними ідентичностями. Це вимагає адаптивності освітніх та терапевтичних програм, створення інструментів саморефлексії, розвитку навичок критичного переосмислення «своїх» і «чужих», а також міжособистісного діалогу на межі культур[12].

Інтеграція підходу суперрозмаїття у психосоціальну підтримку дозволяє перейти від нормативного бачення інтеграції до взаємного збагачення, де

обидві сторони – як приймаюча, так і новоприбулі – здобувають новий досвід взаєморозуміння, емпатії та гуманної співпраці [11].

Формування міжкультурної компетентності є одним із ключових завдань як інтеркультурної освіти, так і психосоціальної допомоги в контексті глобалізованих суспільств. У сучасній науці накопичено низку концептуальних моделей, які по-різному описують механізми міжкультурної взаємодії, сприйняття «іншого» та процес адаптації. Серед них найбільш визнаними є моделі Гертта Гофстеде, Річарда Льюїса та Мілтона Беннета[13-15]. Їхнє вивчення дозволяє не лише розуміти культурні розбіжності, а й проектувати ефективні інтервенції у сфері освіти, комунікації та психологічної підтримки.

Гофстеде запропонував багатовимірну систему аналізу культур, яка базується на емпіричних дослідженнях цінностей працівників у понад 70 країнах світу. Ключовою ідеєю моделі є наявність стабільних культурних «вимірів», які впливають на поведінку, ієрархію, прийняття рішень, комунікацію та взаємодію в суспільстві. До них належать: **індивідуалізм – колективізм** (рівень незалежності від групи); **дистанція влади** (сприйняття ієрархії та нерівності); **уникнення невизначеності** (толерантність до амбівалентності); **маскуліність – фемініність** (перевага досягнення або гармонії); **довгострокова орієнтація** (цінність традицій vs. прагматизм); **потаємність – розгальмованість** (стриманість або задоволення імпульсів) [13]. Ця модель активно використовується в міжнародному менеджменті, освітніх дослідженнях та розробці навчальних програм з міжкультурної адаптації.

На відміну від кількісного підходу Гофстеде, Річард Льюїс пропонує якісну типологію культурних моделей поведінки. В основі його моделі лежить класифікація на три культурних типи: 1) **лінійно-активні культури** – раціональні, планові, орієнтовані на логіку (наприклад, Німеччина, Швеція); 2) **мультиактивні культури** – емоційні, багатозадачні, з високою цінністю особистих контактів (Іспанія, Латинська Америка); 3) **реактивні культури** – слухаючі, стримані, схильні до гармонійної адаптації (Японія, Китай) [14]. Ця модель є зручною для прикладного аналізу в освітньому середовищі, особливо у багатокультурних колективах, та для підготовки медіаторів, фасилітаторів і дипломатів.

Мілтон Беннет запропонував модель, що розглядає міжкультурну компетентність як процес поступового переходу від **етноцентричних до етнорелятивістських** способів сприйняття культурних відмінностей. Вона складається з шести етапів: 1) **заперечення** – ігнорування або відсутність інтересу до культурних відмінностей; 2) **оборона** – протиставлення своєї культури іншим; 3) **мінімізація** – хибне припущення про універсальність культурних норм; 4) **прийняття** – визнання культурного різноманіття; 5) **адаптація** – розвиток здатності змінювати поведінку в іншокультурному контексті; 6) **інтеграція** – здатність діяти ефективно в кількох культурних системах[15]. Ця модель є надзвичайно актуальною для освітніх програм,

тренінгів міжкультурної чутливості, а також у психосоціальній практиці, зокрема в роботі з молоддю, біженцями, внутрішньо переміщеними особами.

Таким чином, кожна з моделей пропонує унікальний інструментарій для аналізу міжкультурної взаємодії. У контексті освітньо-психологічних програм вони можуть доповнювати одна одну: Гофстеде дає змогу аналізувати макроконтексти, Льюїс – моделювати міжособистісну комунікацію, а Беннет – відслідковувати динаміку особистісного розвитку в міжкультурному просторі.

Освітньо-терапевтичні модулі є інноваційним форматом групової роботи, що поєднує психоедукаційні стратегії з елементами міжкультурної освіти та психоемоційної підтримки. Такий підхід широко використовується в адаптаційних програмах для біженців і мігрантів у країнах Північної Європи (Швеція, Данія, Нідерланди) та демонструє високу ефективність у зниженні рівня тривожності, соціального відчуження і непорозуміння з приймаючим суспільством.

Основна мета освітньо-терапевтичних модулів – створити безпечне середовище, в якому особа може не лише отримати знання про культурні норми, правила, цінності та поведінкові моделі нового соціального контексту, а й осмислити власний досвід переходу між культурами. Учасники залучаються до обговорення таких тем, як гендерні ролі, норми спілкування, межі приватного і публічного, стереотипи, очікування суспільства від новоприбулих тощо.

Психоедукаційна складова модулів спрямована на формування знань про природу культурного шоку, стадії адаптації, стратегії подолання емоційної напруги, а також на розвиток базових навичок саморегуляції та емоційної гігієни. Водночас міжкультурна частина занять допомагає подолати когнітивні бар'єри, нормалізувати переживання «іншості», знизити рівень недовіри до нового середовища.

До структури таких модулів зазвичай входять лекційно-дискусійні блоки, де учасники аналізують міжкультурні відмінності; психотерапевтичні вправи, спрямовані на зниження рівня тривоги, розвиток емпатії та прийняття власного досвіду; ігрові моделі міжкультурної взаємодії, які дозволяють у безпечному середовищі моделювати соціальні ситуації; рефлексивні сесії, у яких учасники діляться власними історіями адаптації та формують нові особистісні наративи.

Значущим компонентом є робота з символами, метафорами, етнокультурними артефактами, які допомагають зберігати зв'язок з рідною культурою та одночасно розширювати уявлення про нове середовище.

Такі модулі, особливо у форматі «вхідних курсів» (наприклад, у Швеції – «Introduction to Swedish Society»), часто проводяться не лише психологами, а мультидисциплінарними командами: педагогами, соціальними працівниками, культурними медіаторами, що підвищує рівень інтегративності впливу.

Ефективність цього підходу підтверджується емпіричними дослідженнями, які демонструють, що учасники таких модулів мають вищий рівень

соціальної залученості, нижчий рівень дистресу та швидше проходять етап культурної адаптації.

Наративні практики з культурним фокусом є потужним інструментом психосоціальної підтримки, що поєднує елементи гуманістично орієнтованої психотерапії та міжкультурної педагогіки. Їхня сутність полягає у побудові, реконструкції та переписуванні особистої історії в термінах «культурної подорожі» – переходу між культурними системами, сенсами, нормами та ідентичностями.

У межах таких практик особа осмислює не лише зміни зовнішнього середовища, а й внутрішні трансформації, які стали наслідком переїзду, втрати, розриву зі звичним соціальним контекстом. Це дозволяє зменшити відчуття хаосу, повернути суб'єктність і усвідомити себе не жертвою обставин, а автором власного життєвого сценарію.

Наративна робота з особами, які пережили культурний шок, передбачає: зовнішнє позиціювання проблеми («problem externalization»): замість «я зламався через переїзд» – «я стикнувся з новими викликами»; розмежування «дефіцитної» та «альтернативної» історії: учасник не фокусується лише на втраті, а виявляє елементи стійкості, адаптивності, зростання; ідентифікацію опорних моментів («точки сили») в історії адаптації: хто чи що допомогло витримати період зміни культури; використання метафори «мандрівника», «будівничого мостів», «культурного перекладача» для осмислення процесу інтеграції.

Ці практики проводяться як у форматі індивідуального наративного консультування, так і в групових сесіях, які особливо ефективні для молоді, студентів, громадських ініціатив, жінок із досвідом втрати чи насильства.

Педагогічний компонент включає роботу з культурними артефактами (фото, пісні, предмети, тексти), що дозволяє інтегрувати елементи рідної культури у новий ідентичнісний простір. Це сприяє підтримці внутрішньої цілісності та створенню «мосту» між минулим досвідом і сучасним становищем.

Окрему роль у наративних практиках відіграє етнографічний або культурний діалог: обмін історіями між представниками різних культур стимулює емпатію, знижує упередження, відкриває спільні універсальні теми (втрата, пошук дому, відновлення ідентичності).

Згідно з концепцією Д. Денборо («collective narrative practice»), спільне наративне опрацювання травматичного досвіду сприяє соціальному включенню, нормалізації реакцій і побудові нової культурної ідентичності, що не виключає минуле, а інтегрує його як джерело сили. Колективна наративна практика за Девідом Денборо базується на принципі, що громада – це не лише носій травми, а й джерело ресурсів, гідності та стійкості [16]. Цей підхід дає змогу людям разом переписувати свої історії, виводити на передній план досвід подолання, взаємної підтримки та збереження ідентичності. Особливістю методу є фокус на **створенні альтернативних наративів**, які

колективно осмислюють події та формують «історії сили», що протистоять домінантним травматичним дискурсам.

Одним із ключових інструментів є метод «**Дерево життя**» («*Tree of Life*»), де учасники будують метафоричне дерево, в якому коріння символізує цінності та спадщину, стовбур – здібності та життєві орієнтири, а гілки – надії на майбутнє. Цей образ стає підґрунтям для колективної рефлексії, розвитку відчуття належності та взаємної підтримки.

Колективна наративна практика активно використовується в роботі з громадами біженців, жертвами катастроф, поствоєнними групами, зокрема в Африці, Латинській Америці, Південно-Східній Азії. В українських реаліях вона має значний потенціал для застосування у програмах підтримки внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, родин зруйнованих громад, а також у сфері шкільної психосоціальної адаптації.

Цей підхід не лише сприяє психологічному відновленню, а й дозволяє здійснити **символічну інтеграцію культурної пам'яті, ідентичності та досвіду спротиву**, відкриваючи нові шляхи до колективного зцілення. Отже, наративні практики з культурним фокусом – це не лише інструмент психотерапії, а й освітня технологія, що сприяє розвитку міжкультурної чутливості, рефлексії, відновлення суб'єктності та гуманізації досвіду культурного шоку.

Діти й підлітки є однією з найбільш уразливих категорій у ситуації культурного шоку та міжкультурної адаптації. Через незавершене формування ідентичності, нестабільність самооцінки та високу залежність від соціального контексту вони особливо чутливо реагують на зміну культурного середовища, стикаючись із фрустрацією, почуттям відчуження, зниженням мотивації до навчання та труднощами у встановленні контактів з однолітками.

У відповідь на ці виклики дедалі ширше впроваджується практика інтеграції психосоціальних компонентів у міжкультурні освітні курси в школах. Така інтеграція базується на концепції, згідно з якою школа виступає не лише освітнім, а й терапевтичним простором – місцем формування емоційної безпеки, підтримки та адаптації.

Міжнародні приклади демонструють ефективність таких програм. У Швеції, Німеччині, Канаді та Україні у співпраці з UNICEF, MoES та іншими організаціями було впроваджено адаптаційні моделі, які поєднують академічне навчання з психологічною підтримкою. Зокрема, у шведських школах існують курси інтеграції («*förberedelseklass*»), де новоприбулі учні поступово переходять до основного освітнього потоку, працюючи з викладачами, психологами та культурними медіаторами.

Ключові елементи таких програм включають психоедукацію для дітей: знайомство з природою емоцій, поняттями культурного шоку, прийняття себе в новому середовищі; розвиток соціальних навичок, таких як навчання асертивності, ненасильницькому спілкуванню, вирішенню конфліктів; окремі інтеркультурні компоненти, а саме, вивчення культур різних народів, розвиток

емпатії, проекти на тему «хто я»; і, звичайно, групова робота з елементами арт-терапії, театральних технік, сторітелінгу, які сприяють самовираженню та рефлексії.

Особливої уваги набуває формат наставництва та менторської підтримки, коли місцеві учні допомагають новоприбулим адаптуватися, що формує культуру підтримки та запобігає булінгу.

У контексті України такі програми стають критично необхідними, оскільки значна кількість шкіл приймає учнів із сімей внутрішньо переміщених осіб або тих, що повернулися з-за кордону. Успішні приклади інтеграції – це пілотні проекти UNICEF у партнерстві з МОН, що впроваджуються з 2022 року у громадах Київської, Львівської та Одеської областей. Вони включають тренінги для педагогів, розробку навчальних модулів, емоційно-психологічну підтримку, залучення батьків до процесу адаптації.

Таким чином, шкільні програми з міжкультурним і психосоціальним компонентом виконують подвійну функцію – забезпечують академічну успішність і формують адаптивну, стійку особистість, здатну взаємодіяти у мультикультурному середовищі. Їх подальше впровадження є не лише педагогічним завданням, а й стратегією профілактики дезадаптаційних станів серед молодого покоління.

В умовах зростаючої цифровізації соціального простору, мультимедійні інструменти та мобільні застосунки набувають особливого значення як гнучкий, масштабований і доступний інструмент психосоціальної підтримки в процесі міжкультурної адаптації. Їх використання дозволяє не лише подолати бар'єри географічної віддаленості чи стигми, пов'язаної з отриманням психологічної допомоги, а й забезпечити персоналізований формат самодопомоги, адаптований до ритму та потреб користувача.

Мобільні застосунки, такі як українська платформа «Моментал», інтегрують у собі модулі з саморефлексії (запитання на роздуми, ведення щоденника, визначення емоційного стану), стрес-менеджменту (дихальні вправи, техніки релаксації, заземлення), ознайомлення з культурними нормами приймаючого суспільства (через мікрокурси, відеоінструкції, інтерактивні симуляції ситуацій).

Такі ресурси сприяють формуванню міжкультурної компетентності, допомагають подолати тривожність перед незнайомим середовищем та зменшують когнітивне й емоційне навантаження в новій соціокультурній ситуації.

Окрім цього, цифрові платформи можуть включати віртуальні кабінети психолога з асинхронним доступом до матеріалів (відео, текстів, вправ); форумні або чат-групи підтримки, де мігранти обмінюються досвідом; освітні вебінари на теми культурної адаптації, правового статусу, доступу до соціальних послуг; модулі для дітей і підлітків, створені з урахуванням вікових особливостей сприйняття.

У країнах ЄС поширення отримали додатки типу «Kaleidoscope» (Франція), «Welcome-App» (Німеччина), «Includio» (Австрія), що поєднують культурну навігацію з елементами підтримки психічного здоров'я. Аналогічні розробки створюються в рамках європейських програм E+ та Horizon Europe для українських біженців.

Значущим є також потенціал гейміфікації в психоедукації: цифрові середовища, що моделюють міжкультурні ситуації у формі гри (наприклад, серйозні ігри з елементами емоційного саморегулювання), дозволяють занурити користувача в досвід безпечного міжкультурного контакту.

У сучасних умовах гібридної взаємодії (офлайн + онлайн), такі платформи відіграють роль «цифрового психолога», доступного 24/7 і здатного працювати на попередження дезадаптації ще до того, як особа звернеться до фахівця.

Таким чином, мультимедійні й цифрові інтервенції є не лише технологічною інновацією, а й важливою складовою інтегрованої моделі психосоціальної допомоги. Але попри численні переваги цифрових платформ у сфері психосоціальної допомоги, їх використання супроводжується низкою етичних ризиків, які необхідно враховувати при розробці, впровадженні та експлуатації таких ресурсів, особливо в роботі з вразливими групами, що пережили культурний шок, міграцію чи травму.

1. Конфіденційність і захист персональних даних. Цифрові платформи часто потребують збирання чутливої інформації про психоемоційний стан користувачів. Відтак, постає загроза порушення конфіденційності, несанкціонованого доступу або витоку даних. Усі застосунки повинні відповідати міжнародним стандартам захисту даних (GDPR, ISO 27701), забезпечувати шифрування даних та інформовану згоду користувачів.

2. Етична відповідальність за зміст. Матеріали, які подаються як психоедукаційні, мають бути науково обґрунтованими, схваленими фахівцями в галузі психології, психіатрії, педагогіки. Пропагування недоказових методів (наприклад, «швидких рішень», магічного мислення тощо) є неприйнятним і може призвести до дезорієнтації користувача або поглиблення дистресу.

3. Межа між підтримкою та лікуванням. Цифрова допомога не повинна створювати ілюзію повноцінної заміни очного психологічного чи психіатричного супроводу. Уразливим користувачам має бути чітко пояснено, що застосунок – це допоміжний інструмент, а не альтернатива професійній терапії. Рекомендовано впроваджувати кнопки швидкого зв'язку з фахівцем або маршрутизацію на служби підтримки.

4. Культурна адаптивність і недискримінація. Інтерфейси, мова, візуальний супровід, приклади ситуацій мають відповідати культурному коду цільової аудиторії. Уникається шаблонізація, етноцентризм, використання мови, що може стигматизувати або викликати культурне непорозуміння.

5. Доступність і цифрова нерівність. Частина мігрантів, ВПО чи осіб похилого віку можуть мати обмежений доступ до інтернету, смартфонів чи

цифрових навичок. Це створює ризик посилення соціального виключення. Розробники повинні передбачати прості, доступні інтерфейси, офлайн-версії матеріалів або комбіновані формати (цифрові + друковані).

Фахівці, які працюють з особами, що пережили культурний шок або перебувають у процесі міжкультурної адаптації (психологи, педагоги, соціальні працівники, медичні працівники), мають бути належно підготовлені до розуміння глибоких культурних відмінностей та складної динаміки міжкультурного стресу. У зв'язку з цим інтеграція інтеркультурних тренінгів у професійну підготовку та післядипломну освіту фахівців є критично важливою умовою ефективної психосоціальної підтримки.

Метою таких тренінгів є формування інтеркультурної чутливості – здатності сприймати інші культурні системи не з позиції оцінки чи стереотипізації, а через призму емпатійного розуміння, відкритості та етичної взаємодії. Інтеркультурна компетентність у цьому контексті визначається як сукупність когнітивних, афективних та поведінкових навичок, що дозволяють ефективно й етично працювати з людьми з іншого культурного тла.

Структура інтеркультурного тренінгу може включати ознайомлення з базовими теоріями міжкультурної комунікації (модель Гофстеде, Льюїса, Беннета); аналіз власних культурних упереджень, автоматизмів і реакцій (через рефлексивні вправи, кейси, рольові ігри); вивчення особливостей міграційного досвіду – типових етапів адаптації, факторів ризику, постміграційного стресу; практичні модулі з тематики траурних ритуалів, релігійних уявлень, гендерних норм і сприйняття емоцій у різних культурах; модальності звернення по допомогу: наприклад, в одних культурах прийнятним є індивідуальне консультування, в інших – лише групове або через релігійного посередника; інструменти недискримінаційного, толерантного супроводу з урахуванням етичного кодексу міжкультурної взаємодії.

Важливим принципом є не лише інформування, а формування досвіду міжкультурної взаємодії через проживання ситуацій в умовах тренінгу. Це дозволяє учасникам не лише отримати знання, але й змінити сприйняття, емоційні установки, поведінкові патерни. Міжнародна практика (зокрема, у програмах Red Cross, UNHCR, IOM, ERASMUS+) свідчить про високу ефективність міжкультурних тренінгів у зменшенні рівня професійного вигорання, підвищенні якості комунікації з клієнтами-мігрантами та покращенні довіри до інституцій.

В українському контексті, особливо в умовах воєнного часу, така підготовка набуває стратегічного значення. Після 2022 року багато фахівців вперше зіткнулися з великою кількістю осіб, що пережили вимушену міграцію, культурну дезорієнтацію, втрату зв'язку з ідентичністю. Без належної підготовки виникає ризик неусвідомленої ретравматизації клієнта, неефективного консультування або навіть міжкультурного конфлікту.

Тому інтеграція системних тренінгів з інтеркультурної чутливості до програм бакалаврату, магістратури, післядипломної освіти, тренінгів для

громадських організацій та волонтерів має стати невід'ємною частиною сучасної системи підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Інтеграція інтеркультурної освіти у психосоціальні сервіси в Україні має стратегічне значення в умовах масового повернення мігрантів; зростання кількості ВПО з різних регіонів країни; підвищення ролі громад у забезпеченні інклюзії. Формування **моделі «освіта + психосоціальний супровід»** є особливо перспективним для роботи з дітьми, підлітками, жінками, які пережили насильство, та особами, що повернулись із зарубіжного вимушеного перебування.

Таким чином, інтеграція інтеркультурної освіти з психосоціальною підтримкою – це не лише технологічне або педагогічне рішення, а **інструмент формування гуманного, стійкого суспільства**, здатного супроводжувати людину в її переходах між культурами, змінами ідентичності та пошуках нового сенсу.

Одним із ключових психологічних ресурсів, який істотно знижує інтенсивність культурного шоку та сприяє успішній адаптації в новому соціокультурному середовищі, є **міжкультурна компетентність**. У сучасній психології цей феномен трактується як **здатність ефективно й етично взаємодіяти з представниками інших культур**, з урахуванням розбіжностей у цінностях, світоглядах, нормах і моделях поведінки.

Формування міжкультурної компетентності є не лише елементом професійної підготовки, а й **необхідною умовою емоційної стійкості**, гнучкості мислення та соціальної інтеграції в умовах культурної трансформації.

На думку Беннета, міжкультурна компетентність включає кілька взаємопов'язаних складових [15]:

1. **Когнітивна компетентність** – обізнаність про культурні відмінності, історичні та соціальні контексти, знання про стереотипи й упередження.
2. **Афективна компетентність** – емоційна відкритість, толерантність до невизначеності, здатність до емпатії в міжкультурній взаємодії.
3. **Поведінкова компетентність** – гнучкість у комунікації, адаптація до нових норм поведінки, володіння навичками міжособистісної взаємодії в різних культурних контекстах.

Міжкультурна компетентність не є статичною якістю – вона формується в процесі досвіду, рефлексії, навчання, а також у взаємодії з новим середовищем. Її розвиток **знижує ризик деструктивного сприйняття «іншого» як загрози**, сприяє налагодженню комунікацій і послаблює емоційні прояви культурного шоку.

Емпіричні дослідження показують, що особи з розвинутою міжкультурною компетентністю менш схильні до фрустрації через незвичні культурні ситуації; швидше відновлюють внутрішню рівновагу після помилок у міжкультурній взаємодії; демонструють **вищу толерантність до культурної невизначеності**; краще інтегруються в соціальні структури нової спільноти [5].

Наприклад, згідно з результатами дослідження Ward і Kennedy, студенти, які володіли навичками міжкультурного спілкування, демонстрували нижчий рівень тривожності та вищий рівень суб'єктивного задоволення від перебування в іншій культурі [17].

Також встановлено, що міжкультурна компетентність має позитивний вплив на **збереження власної ідентичності** в умовах акультурації. Тобто вона сприяє не асиміляції, яка часто пов'язана із втратою культурного коріння, а інтеграції – здатності поєднувати нові культурні впливи зі збереженням внутрішньої цілісності [18].

У системі психологічного супроводу розвиток міжкультурної компетентності може здійснюватися через **тренінги міжкультурної чутливості** (наприклад, модель М. Bennett – «від заперечення до інтеграції»); **інтерактивні освітні програми** з обговоренням культурних сценаріїв; **аналіз критичних інцидентів** з реального досвіду адаптації; **роботу з культурними метафорами**; **формування наративів власного досвіду інтеграції**.

Ефективними є також **бінарні формати взаємонавчання**, в яких беруть участь представники як приймаючої, так і прибулої спільноти. Це не лише знижує напругу у відносинах, а й сприяє взаємному збагаченню й розширенню горизонтів.

Отже, розвинена міжкультурна компетентність виступає **психологічним буфером**, що захищає особу від деструктивних впливів шоку та допомагає зберегти почуття гідності, контролю, повноцінності. Вона дозволяє не сприймати інше як загрозу, а бачити в ньому джерело нового досвіду й зростання. Тому **формування міжкультурної компетентності має бути інтегрованим компонентом усіх програм адаптації**, особливо для переселенців, студентів, емігрантів та осіб, які пережили примусову міграцію.

Одним із ключових аспектів реалізації програм, що поєднують інтеркультурну освіту та психосоціальну допомогу, є системне оцінювання їх ефективності. Оцінювання не лише дозволяє виявити рівень досягнення поставлених цілей, а й формує зворотний зв'язок, необхідний для подальшого вдосконалення методів та підходів. У фокусі опиняються як індивідуальні трансформації (емоційне благополуччя, розвиток ідентичності), так і соціальні ефекти (включення у громаду, міжкультурна взаємодія).

Успішність програм міжкультурної адаптації оцінюється за низкою інтегральних індикаторів: **психологічна адаптація** (суб'єктивне відчуття безпеки, зменшення тривожності, підвищення рівня емоційного добробуту); **соціальна інтеграція** (здатність встановлювати стабільні зв'язки в новому культурному середовищі, активна участь у спільнотах); **формування багаторівневої ідентичності** (здатність поєднувати елементи культурної спадщини з новим соціокультурним досвідом); **розвиток міжкультурної компетентності** (підвищення чутливості до культурних відмінностей, комунікативних норм, цінностей); **залученість до формальних і неформальних соціальних**

мереж (громадські ініціативи, волонтерство, навчання). Саме мультиіндикаторний підхід до оцінювання дозволяє комплексно відстежити динаміку змін, не зводячи ефективність програм лише до короткострокових результатів. Він забезпечує аналітичну основу для побудови **доказово-орієнтованих стратегій підтримки міжкультурної інтеграції** та формування стійких, відкритих до різноманіття громад.

Але слід зазначити, що попри поодинокі успішні ініціативи з боку неурядових організацій, освітніх проєктів та локальних волонтерських структур, на загальнонаціональному рівні в Україні досі відсутня системна державна політика, що б інтегрувала принципи інтеркультурної освіти з інструментами психосоціальної допомоги. Такі підходи залишаються фрагментарними, переважно реалізуються як проєктні практики, і не мають підтримки у вигляді сталих нормативних рамок, фінансування чи освітніх стандартів.

Наразі не розроблено цілісного міжвідомчого механізму, який би координував дії освітніх, соціальних, медичних і гуманітарних служб у сфері підтримки культурно вразливих груп населення – внутрішньо переміщених осіб, біженців, національних меншин, дітей із досвідом травми тощо. Відсутність єдиної стратегії призводить до дублювання функцій, розриву між психосоціальною і педагогічною складовою, а також браку інституційної спадкоємності.

Окремої уваги заслуговує проблема кадрового забезпечення, особливо в регіонах. У більшості випадків освітяни, психологи, соціальні працівники та фасилітатори не мають підготовки до роботи в умовах культурного розмаїття, не володіють базовими знаннями з інтеркультурної комунікації, кризового консультивання чи колективних нарративних практик. У регіонах із високим навантаженням через переміщення населення – Харківській, Дніпропетровській, Львівській, Закарпатській областях – відчувається хронічний дефіцит мультидисциплінарних команд, здатних забезпечити безперервний, адаптований до контексту супровід.

Таким чином, інституціоналізація інтегративного підходу до інтеркультурної освіти та психосоціальної допомоги вимагає розроблення загальнодержавної стратегії міжкультурної інтеграції; впровадження освітніх стандартів для міждисциплінарної підготовки кадрів; створення регіональних центрів компетенцій; нормативного закріплення міжвідомчої взаємодії (освіта, охорона здоров'я, соцполітика).

Без цих компонентів інтегративні практики залишатимуться ізольованими зусиллями окремих ентузіастів, а потенціал гуманного, інклюзивного підходу – не буде реалізований у повному обсязі.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-емпіричного аналізу встановлено, що інтеграція інтеркультурної освіти та психосоціальної допомоги є перспективною стратегією підтримки осіб, які перебувають у стані

соціокультурного переходу, зокрема внутрішньо переміщених осіб, біженців, дітей-мігрантів та інших вразливих категорій населення. Такий підхід дозволяє не лише мінімізувати деструктивні наслідки культурного шоку, а й сприяє формуванню гнучкої ідентичності, підвищенню рівня міжкультурної компетентності, розвитку емпатії, психологічної стійкості та соціального включення.

Аналіз сучасних теорій (Vertovec, Hofstede, Lewis, Bennett), практичних моделей (Welcoming Schools, Tree of Life, освітньо-терапевтичні модулі, цифрові платформи), а також українського контексту довів необхідність мультидисциплінарного, системного та контекстно-чутливого підходу до формування програм міжкультурної адаптації. Особливої актуальності набуває впровадження таких підходів у сферу освіти, зокрема в роботі з дітьми, підлітками, освітянами та громадами, що зазнали трансформаційних втрат.

У дослідженні підкреслено важливість поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів адаптації, а також застосування наративних і цифрових інтервенцій, що сприяють не лише підтримці особи, а й трансформації травматичного досвіду в ресурс для зростання.

Разом з тим, виявлено низку системних прогалин, які потребують подолання: відсутність державної політики міжвідомчої інтеграції, дефіцит мультидисциплінарних команд у регіонах, недостатня підготовка фахівців до роботи в умовах культурного розмаїття, а також фрагментарність підходів у практичній реалізації психоосвітніх програм.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці національної міжсекторальної моделі інтеграції інтеркультурної освіти й психосоціальної підтримки з урахуванням українського контексту, міграційної ситуації та культурного коду; адаптацію та стандартизацію інструментів оцінювання міжкультурної адаптації (шкала Демса і Геерарта, індекс соціального включення) до українських умов із залученням емпіричних даних; створення та впровадження освітньо-терапевтичних модулів у формальну та неформальну освіту, зокрема для шкільного середовища та молодіжних програм; емпіричне дослідження впливу колективних наративних практик на відновлення ідентичності та стійкості в посттравматичних ситуаціях.

Література:

- 1.Oberg, K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Practical Anthropology. 1960. № 7. С. 177–182.
- 2.Adler, P. S. The Transition Experience: An Alternative View of Culture Shock. Journal of Humanistic Psychology. 1975. Vol. 15(4). С. 13–23.
- 3.Kim, Y. Y. Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. Thousand Oaks : Sage, 2001. 328 с.
- 4.Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. The Psychology of Culture Shock. 2nd ed. London: Routledge, 2001. 288 с.
- 5.Berry, J. W. Conceptual approaches to acculturation. American Psychologist. 2003. Vol. 55(6). С. 697–701.

6.UNICEF. Welcoming Schools: Inclusive Education for Refugee and Migrant Children. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.unicef.org/eca/reports/welcoming-schools>

7.Полянська, К. С. Формування культури міжнаціонального спілкування іноземних студентів в освітньому просторі медичних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук. Київ: УДУ ім. М. Драгоманова, 2025. 232 с.

8.Сухорукова, А. Д. Соціальна робота в територіальних громадах з внутрішньо переміщеними особами. Матеріали міжнар. наук. конф. Київ : НАУ, 2022. С. 231–236.

9.Вербицька, Н. Соціальна адаптація громадян України, які отримали тимчасовий захист у Франції (регіон Бургундія Франш-Конте)». Кваліфікаційна робота (бакалавр), КМА 2023. Режим доступу: <https://ekmair.ukma.edu.ua/>

10 Vertovec, S. *Super-diversity and its implications*. Ethnic and Racial Studies. 2007. Vol. 30(6). P. 1024–1054. DOI: 10.1080/01419870701599465

11.Vertovec, S. *Diversifications*. Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, 2019. https://pure.mpg.de/rest/items/item_3032613/component/file_3032614/content

12.Vertovec, S. *Superdiversity: Migration and Social Complexity* London: Routledge, 2023. 212 с. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/59161/9781135049430.pdf>

13.Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. 596 p.

14.Lewis R. D. *When Cultures Collide: Leading Across Cultures*. 3rd ed. Boston: Nicholas Brealey International, 2006. 624 p.

15.Bennett M. J. *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Boston: Intercultural Press, 1998. 323 p.

16.Denborough D. *Collective narrative practice: Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 2008. <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2022/09/The-Tree-of-Life-A-collective-narrative-approach-to-working-with-vulnerable-children-chapter-four-Collective-Narrative-Practice.pdf>

17. Ward, C., & Kennedy, A. Psychological and Sociocultural Adaptation During Cross-Cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International Journal of Psychology*. 1999. № 34(2). С. 229–240.

18.Berry, J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. № 29. С. 697–712.

References:

1. Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, (7), 177–182.

2. Adler, P. S. (1975). The transition experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23.

3. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: Sage.

4. Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). London: Routledge.

5. Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. *American Psychologist*, 55(6), 697–701.

6. UNICEF. (2021). *Welcoming schools: Inclusive education for refugee and migrant children* [Electronic resource]. <https://www.unicef.org/eca/reports/welcoming-schools>

7. Polianska, K. S. (2025). *Formuvannia kultury mizhatsionalnoho spilkuvannia inozemnykh studentiv v osvith'omu prostori medychnykh zakladiv vyshchoi osvity* [Formation of intercultural communication culture of foreign students in the educational space of medical HEIs]. PhD dissertation, UDU im. M. Dragomanova, Kyiv [in Ukrainian].

8. Sukhorukova, A. D. (2022). Sotsialna robota v terytorialnykh hromadakh z vnutrishno peremishchenymy osobamy [Social work in territorial communities with IDPs]. In *Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 231–236). Kyiv: NAU [in Ukrainian].

9. Verbytska, N. (2023). *Sotsialna adaptatsiia hromadian Ukrainy, yaki otrymaly tymchasovyi zakhyst u Frantsii (rehion Burhundiia Franch-Konte)* [Social adaptation of Ukrainian citizens granted temporary protection in France (Burgundy Franche-Comté region)]. Bachelor's qualification work, NaUKMA. <https://ekmair.ukma.edu.ua/> [in Ukrainian].

10. Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

11. Vertovec, S. (2019). *Diversifications*. Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity. https://pure.mpg.de/rest/items/item_3032613/component/file_3032614/content

12. Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and social complexity*. London: Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/59161/9781135049430.pdf>

13. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

14. Lewis, R. D. (2006). *When cultures collide: Leading across cultures* (3rd ed.). Boston: Nicholas Brealey International.

15. Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Boston: Intercultural Press.

16. Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice: Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Publications. <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2022/09/The-Tree-of-Life-A-collective-narrative-approach-to-working-with-vulnerable-children-chapter-four-Collective-Narrative-Practice.pdf>

17. Ward, C., & Kennedy, A. (1999). Psychological and sociocultural adaptation during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 34(2), 229–240.

18. Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.