

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

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мистецьких дисциплін

ТЕМА

**Особливості розробки та реалізації соціокультурних проектів для дітей
підліткового віку**

Кваліфікаційна робота

Галузь знань 02 Культура і мистецтво

Спеціальність 028 Менеджмент соціокультурної діяльності

Освітній ступінь: магістр

Кваліфікація: магістр з менеджменту соціокультурної діяльності

Виконав: магістрантка спеціальності

Менеджмент соціокультурної діяльності

67 гр. Хоботня Марія Володимирівна

Науковий керівник: к.і.н., доцент

Воронко Олег Григорович

Рецензент:

Чернігів - 2025

Міністерство освіти і науки України

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

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв.

Кафедра мистецьких дисциплін.

Спеціальність: менеджмент соціокультурної діяльності

ЗАТВЕРДЖУЮ:

Завідувач кафедри

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

«____» _____ 20__ р.

ЗАВДАННЯ НА МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ

(прізвище ім'я, по батькові)

Тема роботи: «_____»
_____»

Затверджена: протокол №____ від «____» ____ 20__ р.
на засіданні кафедри _____

Термін подання завершеної роботи на кафедру «_» ____ 20__ р.

Дата захисту кваліфікаційної роботи «_» ____ 20__ р.

Кваліфікаційна робота допущена до захисту рішенням кафедри
мистецьких дисциплін Протокол №__ від «_» ____ 20__ р.

Рекомендовано до захисту _____
(підпис) (ПІБ наукового керівника)

Результати захисту _____
(оцінка) (дата захисту)

Голова ЕК _____
(підпис) (ПІБ голови ЕК)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№	Етапи та зміст виконання роботи	Дата	Примітк
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника магістерської роботи		
2.	Затвердження теми магістерської роботи		
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання магістерської роботи, затвердження його керівником		
4.	Збір та узагальнення зібраного матеріалу за темою дослідження		
5.	Підготовка першого розділу чорнового варіанту роботи і подання на прочитання науковим керівником. Підготовка статті та тез.		
6.	Доопрацювання тексту роботи з урахуванням зауважень наукового керівника, подання її на друге читання		
7.	Підготовка другого розділу чорнового варіанту роботи і подання його на прочитання науковим керівником		
8.	Доопрацювання тексту роботи з урахуванням зауважень наукового керівника, подання її на друге читання		
9.	Підготовка третього розділу чорнового варіанту роботи і подання його на прочитання науковим керівником		
10	Доопрацювання тексту роботи з урахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводились під час переддипломної практики, подання її на друге читання		

11	Подання магістерської роботи для реєстрації на кафедрі, рецензування та підготовка відгуку науковим керівником		
10.	Попередній захист магістерської роботи на засіданні кафедри, підготовка до захисту на засіданні екзаменаційної комісії		
11.	Публічний захист виконаної кваліфікаційної роботи		

Науковий керівник: _____

(Підпис)

(Ім'я, прізвище)

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПРОЕКТІВ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ	10
1.1. Поняття «соціокультурний проєкт» та його роль у розвитку підлітків	10
1.2. Методичні підходи до розробки та реалізації соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку	18
Висновки до 1 розділу	28
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ	30
2.1. Аналітичні дослідження українського та зарубіжного досвіду щодо розробки та реалізації проєктів для дітей підліткового віку	30
2.2. Виявлення ефективних підходів та проблемних аспектів проєктної діяльності	40
Висновки до 2 розділу	47
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОПОЗИЦІЙ ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ	49
3.1. Практичні рекомендації щодо удосконалення проєктної діяльності ДПУ МДЦ «Артек»	49
3.2. Обґрунтування доцільності впровадження соціокультурного проєкту для дітей підліткового віку у роботі ДПУ МДЦ «Артек».	60
3.3. Ефективність проєкту (культурна, соціальна, виховна, патріотична)	69
Висновки до 3 розділу	75
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Підліткова пора – це період активного формування особистості, пошуку свого місця у світі. Соціокультурні проекти є ефективним інструментом для розвитку молоді, задоволення їхніх потреб у самореалізації, творчості та соціальній взаємодії. Однак, сучасне інформаційне суспільство ставить перед ними нові виклики та вимагає пошуку інноваційних підходів до їх розробки та реалізації.

Проблема ефективної соціалізації підлітків у сучасному інформаційному суспільстві є надзвичайно актуальною. Швидкий розвиток технологій, глобалізація та зміна соціальних умов створюють нові виклики для молоді, що потребує нових підходів до виховання та розвитку. Одним із таких підходів є залучення підлітків до соціокультурних проєктів.

Соціокультурні проєкти не лише задовольняють потребу підлітків у самовираженні та спілкуванні, а й сприяють розвитку їхніх соціальних навичок, творчих здібностей та громадянської позиції. Однак, для того щоб такі проєкти були дійсно ефективними, необхідно враховувати специфіку сучасного інформаційного середовища та потреби підлітків.

Актуальність дослідження обумовлена такими факторами:

- *Швидкі зміни суспільства.* Інформаційні технології, глобалізація, соціальні мережі кардинально змінюють спосіб життя підлітків, їхні інтереси та цінності. Це вимагає постійного оновлення змісту та форм соціокультурних проєктів.
- *Різноманітність потреб підлітків.* Сучасні підлітки – це неоднорідна група з різними інтересами, цінностями та потребами. Для ефективної роботи з ними необхідно враховувати цю різноманітність та розробляти індивідуалізовані програми.
- *Недостатність наукових досліджень.* Незважаючи на важливість цієї тематики, кількість наукових робіт, присвячених специфіці розробки та

реалізації соціокультурних проєктів для підлітків в умовах сучасного інформаційного суспільства є недостатньою

Досліджувана тематика та її окремі аспекти є предметом вивчення багатьох українських і зарубіжних авторів. Так, у дослідженні Алексєєнко Т.Ф., Жданович Ю.М. та Малиношевського Р.В. [3] підкреслюється, що соціокультурна діяльність для дітей і молоді є не лише механізмом адаптації, а й способом подолання ізолюваності, розширення соціального досвіду та оволодіння поведінковими моделями через колективне планування і рефлексивне осмислення. Деякі дослідники досить детально описують етапи формування та реалізації соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку, як глибоко внутрішньо пов'язані процеси, у яких розгортається становлення особистості через дотик до ціннісного та креативного простору соціокультурної реальності. За спостереженням Бардіна Г.О., проєкт у цій формі завжди виходить за межі інституційної освіти і вкорінюється в соціальному середовищі, змінюючи як його, так і учасника [5].

Як зазначає Безпалько О.В., саме у соціальному проєктуванні закладено механізм передачі соціального досвіду не через трансляцію, а через включення в спільну дію, яка перетворює учасника на носія культурної ініціативи [8]. Усе це формує не лише практичні вміння, а й внутрішню готовність до активної позиції в суспільстві. Однак питання розробки змістовного наповнення, цілей і механізмів реалізації таких проєктів потребують більш детального опрацювання, особливо в період активної цифровізації соціального простору. Необхідно глибше осмислити, яким чином сучасні інформаційні платформи, діджитал-інструменти та новітні формати взаємодії можуть бути інтегровані у структуру соціокультурної діяльності, щоби забезпечити максимальну включеність підлітків у процес спільного творення культурного середовища. Також потребує уточнення питання ефективності таких проєктів з погляду впливу на формування особистісної зрілості, соціальної відповідальності та ідентичності юної особи. З урахуванням змін, що відбуваються у поведінкових патернах підлітків, варто дослідити й нові форми мотивації до участі, які ґрунтуються на гейміфікації,

колективному створенні контенту, самопрезентації в медіапросторі. Саме тому обрана тема дослідження є актуальною та має практичне значення для соціальної педагогіки, культурології, психології підліткового віку та інституцій, які займаються розвитком молодіжних ініціатив.

Мета дослідження. Метою магістерської роботи є дослідження особливостей розробки та реалізації соціокультурних проєктів для підлітків в умовах сучасного інформаційного суспільства та розробка рекомендацій щодо підвищення їхньої ефективності.

Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких завдань:

1. Провести детальний аналіз наукової літератури з питань соціокультурної діяльності, дослідити сутність поняття соціокультурного проєкту та його ролі у розвитку підлітків.
2. Дослідити досвід реалізації соціокультурних проєктів для підлітків в Україні та за кордоном, виявити найефективніші практики та існуючі проблеми.
3. Оцінити дієвість різних форматів і методів роботи з підлітками.
4. Обґрунтувати практичні рекомендації щодо організації і впровадження соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку, враховуючи роботу педагогів, психологів та інших зацікавлених осіб.

Об'єктом дослідження є процес розробки та реалізації соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Предметом дослідження є теоретичні та практичні засади, методи та інструменти розробки і впровадження соціокультурних проєктів в практиці роботи ДПУ МДЦ «Артек».

Основні гіпотези дослідження:

Гіпотеза 1. Соціокультурні проєкти, що інтегрують елементи цифрових технологій та інтерактивних методів, мають більший вплив на розвиток підлітків.

Гіпотеза 2. Участь у соціокультурних проєктах сприяє формуванню у підлітків таких соціальних навичок, як комунікативність, співпраця, толерантність, відповідальність та критичне мислення.

Гіпотеза 3. Ефективність соціокультурних проєктів залежить від відповідності їх змісту та методів роботи інтересам і потребам підлітків.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження утворює сукупність загальнонаукових, загальнофілософських та спеціальних методів, застосованих з метою забезпечення об'єктивності, цілісності, обґрунтованості та достовірності наукових результатів.

Для вирішення поставлених завдань використані такі **методи дослідження**: теоретичні методи: аналіз наукової літератури, систематизація, узагальнення, класифікація; емпіричні методи: анкетування, інтерв'ю, спостереження, аналіз документів.

Наукова новизна дослідження. Наукова новизна дослідження полягає у комплексній оцінці ефективності соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку в умовах сучасного інформаційного суспільства з акцентом на розвитку соціальних навичок. Розроблена модель ефективного проєкту дозволить більш ефективно планувати та реалізовувати такі заходи.

Апробація результатів дослідження.

Результати дослідження було викладено у матеріалах конференцій:

1. Тези «Методичні підходи до розробки та реалізації соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку» були викладені у матеріалах VIII Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Південноукраїнські наукові студії» (17–19 листопада 2025 року, м. Одеса).
2. Тези «Особливості розробки та реалізації соціокультурних проєктів для дітей підліткового віку» були опубліковані у збірнику матеріалів VI Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів і викладачів «Регіональний соціокультурний менеджмент: сучасні виклики і тенденції розвитку» (20 листопада 2025 року, м. Львів).

Обсяг і структуру роботи. Магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та 1 додатку. Загальний обсяг основної частини випускної кваліфікаційної роботи складає 85 сторінки. Список використаних джерел налічує 66 найменувань. Робота містить 6 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПРОЕКТІВ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

1.1. Поняття «соціокультурний проєкт» та його роль у розвитку підлітків

Соціокультурний проєкт постає як організаційна модель, що структуровано виводить індивіда на рівень активної взаємодії з культурно-ціннісним середовищем, орієнтованим на спільне продукування соціального сенсу. У підлітковому віці така форма діяльності виявляється особливо продуктивною, оскільки створює простір для становлення суб'єктності, самовизначення та рефлексії щодо власного місця у соціумі. Проєктна діяльність, за умови її якісного моделювання, передбачає участь підлітків не лише як виконавців, а як ініціаторів ідей, що транслують актуальні запити середовища. У цьому полягає її структурна відмінність від традиційних виховних практик - через створення інклюзивної рамки, у якій ціннісні орієнтири не нав'язуються, а виводяться із власного досвіду учасника.

Так, соціокультурний проєкт має кілька базових структурних елементів: концептуальна ідея, яка формулюється на основі діагностики соціального запиту; цільові орієнтири, що закріплюються у вигляді передбачуваних змін у соціальному середовищі; механізми реалізації - інструментарій, через який зміни досягаються; та критерії оцінки - показники результативності впровадження [3]. У межах розвитку підлітків це означає, що проєкт виконує не лише функцію залучення до культурної діяльності, а й слугує інструментом самоорганізації, інтеграції в соціальне поле, формування соціального капіталу.

Сутнісна характеристика соціокультурного проєкту полягає в його інтегративній природі: він поєднує в собі освітній, мистецький, соціальний і комунікативний компоненти, конструюючи ситуацію взаємодії суб'єктів з культурним простором. Для підлітків така діяльність стає полем відкритої самореалізації, в якому вони вчаться ініціювати, координувати, аргументувати та втілювати колективні ідеї. Проєкт формується як модельний майданчик для

апробації соціальних ролей - підліток бере участь у створенні продукту, що має цінність для його найближчого оточення. У цьому вимірі проєкт виступає як соціально-психологічна конструкція, де формуються довіра, відповідальність, емоційна залученість.

І саме цей тип організації, у якому діти не просто беруть участь, а моделюють процес і зміст власної діяльності, є базовим для формування зрілої соціальності. Усі етапи проєкту - від проблематизації до підсумкової презентації - об'єднані не лише лінійною логікою, а реальним проживанням досвіду взаємодії. Так проєкт набуває трансформативного характеру, виступаючи засобом не лише культурної участі, а й формування ідентичності. Соціокультурна діяльність через проєкт не виключає гру, естетику, експеримент - навпаки, саме вони надають процесу інтенсивного особистісного забарвлення.

Якщо розглядати проєкт як педагогічно організований процес, то його структура має передбачати як зовнішні елементи управління, так і внутрішню логіку саморозвитку учасника. Цільова спрямованість такого проєкту не зводиться до отримання знань чи навичок - вона зорієнтована на продукування нового соціального досвіду, на формування індивідуального підходу до вирішення складних соціальних ситуацій. Це означає, що в межах соціокультурного проєкту підліток виступає не реципієнтом, а суб'єктом діяльності, що безпосередньо формує зміст культурної взаємодії.

Бабенко О. у дослідженні про впровадження інформаційних технологій у розвиток мислення підкреслює роль проєктної діяльності як тренажера критичного й креативного мислення, у межах якого підлітки вчаться аналізувати, комбінувати, моделювати ситуації, формувати альтернативні сценарії розвитку подій [4]. Проєктний формат дозволяє структурувати ці дії, надаючи їм чіткої фази: постановка мети, аналіз ресурсів, побудова стратегій, реалізація, презентація та оцінювання результату. Цей алгоритм є спільним для всіх типів соціокультурних проєктів, проте в підлітковому середовищі він набуває додаткової функції - слугує матрицею самопізнання. Підліток, переходячи через

етапи проєкту, вперше зіштовхується з необхідністю приймати рішення, домовлятися, враховувати соціальний контекст.

Поняття «соціокультурний проєкт» у сучасному трактуванні охоплює як власне цільову організацію колективної дії, так і методологічну рамку планування змін у соціальному середовищі. Це не лише інструмент для реалізації задумів, а повноцінна когнітивно-смилова система, що відображає спосіб бачення суспільних змін через культурну участь. Автори Брінь П.В. та Абуд А.Х.А. наголошують, що проєктна діяльність стала головною альтернативою нормативно-бюрократичним моделям соціальної взаємодії, оскільки дозволяє формувати індивідуальні траєкторії залучення без втрати колективного сенсу [11]. У підлітковому середовищі це відкриває особливі можливості для залучення тих, хто перебуває у стані соціальної ізоляції, або ще не визначився зі своїми життєвими пріоритетами. Соціокультурний проєкт стає своєрідною соціальною лабораторією, де можливо моделювати взаємодію з іншими, вивчати реакції, досліджувати культурні коди. У цьому аспекті функціонує ще один шар - ціннісно-етичний, який у класичних формах педагогічної взаємодії залишається фоновим. Тут же він набуває статусу центрального елементу: підліток має приймати рішення, ґрунтуючись на власних уявленнях про добро, справедливість, взаємоповагу. Така діяльність, за Акімовою О.В. і Сапоговим В.В., розвиває не лише емоційний інтелект, а й здатність до складного системного мислення, оскільки кожен проєкт стає багатоаспектною комунікативною ситуацією [2]. Структурно проєкт не обмежується візуальним або предметним результатом. Його цінність полягає в тому досвіді, що набувається під час взаємодії: здатність консолідувати зусилля, бачити соціальні зв'язки, розуміти логіку спільної дії.

Сучасна проєктна педагогіка, що лежить в основі соціокультурних практик, передбачає комплексне мислення як щодо змісту діяльності, так і щодо її форми. Це означає, що проєкт має передбачати як стратегічне бачення змін, так і тактичну гнучкість у реалізації. У цьому сенсі розробка проєктів для підліткової аудиторії вимагає врахування вікових, когнітивних, емоційних особливостей

учасників. Не менш значущим є і те, як формується мотиваційна рамка залучення. Саме через створення ситуацій внутрішньої зацікавленості - коли діяльність не диктується зовні, а впливає з власної ініціативи - проєкт стає живим організмом, у якому кожен учасник відчуває свою участь як вагому.

Підліткове середовище постає не лише як демографічна категорія, а як багатовимірний психосоціальний структурний утвор, що формується під впливом мікро- та макросоціальних процесів. Його наповненість конфліктами, пошуками та трансформаціями створює складне підґрунтя для будь-якої інтервенції, зокрема й соціокультурної. У цьому віці домінує потреба в експресії, виявленні власної автономності, віднаходженні особистісного стилю мислення, поведінки, самопрезентації. Проєкт, який претендує на ефективність, повинен органічно вбудовуватись у цю структуру напруг, не руйнуючи її, а навпаки - активізуючи внутрішній потенціал підлітка через надання можливості діяти вільно, але у межах відповідальної рамки. Підлітки не сприймають жорсткої вертикалі, тому кожна соціокультурна дія, що опирається на директивний підхід, викликає відторгнення. Натомість ефективною є модель горизонтального залучення, коли підліток відчуває себе не об'єктом виховного впливу, а рівноправним учасником культурного процесу [34, с. 20].

Йдеться не про формальну участь, а про реальне делегування відповідальності: коли думка, смак, рішення кожного враховуються як складова колективного результату. Вік дітей підліткового віку охоплює інтервал 12–17 років. Усе, що підліток робить у цьому віці, має бути наповнене сенсом. Якщо проєкт позбавлений глибинної символіки, він сприймається як штучний. Тому важливо, аби у зміст кожного соціокультурного заходу закладалась метафора, образ, візуальний код - саме вони дають змогу підлітку виявити себе, інтерпретувати світ навколо через власну систему значень. Це і створює підґрунтя для внутрішнього зростання, коли культура перестає бути зовнішнім фактором, а стає особистісно пережитою реальністю.

Структура мислення підлітків перебуває на етапі переходу від конкретно-образного до абстрактно-логічного, що відкриває унікальні можливості для

введення складних за змістом і формою культурних практик. Але ці можливості реалізуються тільки за умов правильно підібраної моделі комунікації. Усе, що сприймається як повчання, автоматично маргіналізується. Приймається лише те, що дає досвід, дозволяє діяти, шукати, пробувати. Саме тому ефективна структура соціокультурного проєкту повинна бути гнучкою, модульною, відкритою до трансформацій. Не йдеться про відсутність планування чи методології - навпаки, внутрішня логіка проєкту має бути чіткою, однак вона не повинна бути помітною для учасника.

Підліток повинен відчувати, що перебуває не в програмі, а в події. І ця подія повинна бути емоційно наповненою, провокативною, такою, що викликає резонанс. Саме через емоцію найкраще засвоюється культурний досвід у підлітковому віці. При цьому важливою умовою є включення не тільки зовнішнього досвіду, а й внутрішньої рефлексії. Після кожної активності має бути простір тиші, роздумів, усвідомлення - це дозволяє уникнути поверхневості і формалізму. Соціокультурний проєкт не має завершуватись із останнім заходом. Його дія повинна продовжуватись у внутрішньому житті підлітка, а це можливо лише тоді, коли закладається внутрішній сюжет, що запускає механізми самостійної інтерпретації. Саме тому найпродуктивнішими є ті проєкти, в яких присутній конфлікт - не у деструктивному значенні, а як подив, розгубленість, запит. Бо тільки через подолання такої напруги підліток починає шукати власну відповідь і справді мислити [13, с. 18].

Слід урахувати також групову динаміку, притаманну підлітковим спільнотам. Індивід у цьому віці надзвичайно залежний від групових норм, оцінок, символічних ієрархій. Тому проєкт, який ігнорує внутрішню структуру підліткової групи, буде сприйнятий як зовнішній. Ефективна взаємодія можлива тільки тоді, коли розробники не лише враховують цю динаміку, а й працюють із нею - іноді через посилення неформальних лідерів, іноді через делікатну перебудову ролей, через запровадження колективного результату, який неможливо досягти індивідуально. Водночас група у підлітковому віці є простором ризику - саме тут формуються перші серйозні травми, конфлікти,

стигматизації. І тому соціокультурна діяльність має створити альтернативну модель групи: безпечну, гнучку, приймаючу. У цій штучно змодельованій спільноті підліток отримує шанс відчувати, що таке співпраця без агресії, відмінність без осуду, спільна дія без домінування. Цей досвід має бути не декларативним, а тілесно пережитим. Усе, що лишається на рівні слів, не працює. Лише прожите спільно створює нову внутрішню норму. І ще одна річ: у підлітковому середовищі не діє пряме інструктування. Те, що названо «правильним», одразу викликає спротив. Натомість діє модель віддзеркалення, коли учасник бачить себе через групу, відчуває наслідки дій, має можливість змінити поведінку не через осуд, а через пережиту невідповідність. У цьому сенсі кожна проєктна дія має бути побудована як ситуація з відкритим завершенням, де не дається відповідь, а ставиться питання. Це активізує аналітичне мислення, розвиває здатність до самотійної оцінки, формує емпатію.

Соціокультурна активність у підлітковому віці постає не як додатковий вектор розвитку, а як базова умова формування автономної особистості. Це період, коли структура «Я» перебудовується: відбувається інтенсивна інтеріоризація зовнішніх моделей поведінки, трансформація ціннісних орієнтирів, поступове розділення внутрішнього і зовнішнього. У цій фазі будь-яка дія, що здійснюється з ініціативи підлітка, несе глибше значення, ніж у будь-який інший період онтогенезу. І саме соціокультурна практика, особливо у проєктному форматі, надає необхідні умови для цього - через створення ситуацій відповідальності, вільного самовираження, спільної участі в процесах, що мають позаособистісну значущість [35, с. 4].

В межах такої діяльності активізуються механізми, які важко сформувати в інших форматах: внутрішня відповідальність перед групою, здатність до ролевої гнучкості, до самодисципліни не під тиском, а через усвідомлення власної функції у колективному процесі. Водночас формується емоційна рефлексія: підліток не просто переживає, а починає ідентифікувати свої стани, співвідносити їх із діями інших. Проєкт, що має змістовну соціокультурну основу, включає в себе не лише тематичне завдання, а й приховану виховну

структуру - вона не повчає, а створює умови, у яких бути байдужим стає просто неможливо. Формується афективна залученість, а з нею - і перші контури емпатійної ідентичності, що, у свою чергу, є підґрунтям для переходу від реактивної поведінки до відповідальної. Власна дія в рамках культурного процесу - це вже не гра за правилами, а творення правил. І саме тому підліток, що пройшов через досвід повноцінної участі у соціокультурному проєкті, демонструє вищу стійкість до зовнішнього тиску, кращу соціальну адаптацію і глибший рівень самоусвідомлення.

Формування автономії в підлітковому віці відбувається не лише через відокремлення від авторитетів, а насамперед через утворення особистої зони відповідальності - тієї площини, де дія не регламентується зовнішньою оцінкою, а визначається внутрішніми орієнтирами. Соціокультурна активність, у своїй проєктній формі, саме й виступає такою зоною. Вона не нав'язує зобов'язань, але створює простір, у якому будь-яке недопрацювання, відсутність позиції або пасивність миттєво відображаються у результаті. І це не покарання, а природний наслідок, який підліток вчиться осмислювати як власну відповідальність.

Саме через такі досвіди формується автономне моральне мислення, здатність не лише обирати між запропонованими варіантами, а створювати власні. Соціокультурна дія, у якій він бере участь, - це водночас і дзеркало, і арена: дзеркало, що показує, як його бачать інші, і арена, де він пробує себе у різних ролях - організатора, спостерігача, медіатора, генератора ідей. Усе це складається у внутрішню модель самості, у якій вже немає потреби в зовнішньому керівництві, бо є здатність до саморегуляції, до самодетермінації. Важливо, що така форма активності не зводиться до споживання культурного продукту - підліток не є глядачем чи слухачем, він є творцем, автором, дослідником. Саме це і змінює якість пережитого досвіду - він не є поверхневим, не минає, а осідає в структурі особистості як її частина. Такий досвід не можна забути, бо він стає елементом ідентичності, каталізатором подальших виборів, зразком, на який орієнтується поведінка у дорослому житті. І коли виникають

ситуації соціальної невизначеності, саме цей досвід слугує опорою, даючи змогу обрати дію, а не уникнення [17, с. 14].

Проектна форма у соціокультурній площині є не лише інструментом, а й середовищем, у якому відбувається інтеграція культурного досвіду - як локального, так і глобального. У сучасному світі, де зіштовхуються фрагменти ідентичностей, культурні традиції, стилі життя, потреба у переосмисленні власної культурної належності стає фундаментальною. І підліток, який ще не має усталеного уявлення про себе, перебуває у постійному пошуку символів, образів, сенсів, що можуть виступати його особистими маркерами. Саме тому соціокультурний проєкт, що передбачає занурення в історію місця, дослідження локальної пам'яті, взаємодію з артефактами - виконує функцію культурної ініціації. Підліток перестає бути просто мешканцем певного простору - він стає його спадкоємцем, інтерпретатором, охоронцем. І це значно змінює його відчуття приналежності: формується не споживча, а відповідальна модель ставлення до культури. У цьому процесі виникає і розуміння глобального - через усвідомлення унікальності локального. Коли підліток торкається живої історії - розмовляє зі старшими мешканцями, документує забуті імена, відтворює хроніки - він вперше зустрічається з культурою як з досвідом людей, а не як з набором фактів. Саме ця зустріч є точкою входу в рефлексивне мислення про світ. Він починає бачити, що традиція - це не щось мертве, а структура смислів, яку можна відчитувати, змінювати, актуалізовувати. Таким чином, проєкт виступає інтерфейсом між підлітком і культурою - гнучким, чутливим, динамічним. Він не захищає від помилок, але й не карає за них. Він дозволяє спробувати, переглянути, і в цьому полягає його потужний трансформаційний потенціал [41, с. 28].

При включенні підлітка до проєктної форми соціокультурної взаємодії виникає ще один вимір - культура як поле конфлікту і переосмислення. Підлітковий вік - це вік спротиву. І якщо дати цьому спротиву форму - він перестає бути руйнівним. Саме соціокультурний проєкт дозволяє вивести енергію спротиву у продуктивне русло: запропонувати підлітку поставити

питання до культури, критикувати, сумніватися, доповнювати, створювати альтернативні наративи. Це не заперечення традиції - це її критичне переосмислення, що і є ознакою зрілого культурного суб'єкта. Коли підліток отримує змогу переписувати старі історії з позиції власного досвіду, він входить у діалог із минулим, не розриваючи з ним, а вибудовуючи міст між собою і тим, що було. Цей міст і є тією культурною спадкоємністю, яка не ґрунтується на механічному повторенні, а на осмисленій дії. Тоді з'являється можливість для формування нової етики - не нав'язаної, а сформованої в результаті особистісного зіткнення з реальністю.

Проект у цьому випадку працює як простір інтерпретації: кожен учасник має змогу винести з нього різний зміст, і це не вважається помилкою. Навпаки, множинність інтерпретацій є ознакою глибини досвіду. Підлітки, які пройшли через такі проекти, значно рідше демонструють схильність до стереотипного мислення, виявляють вищу толерантність до відмінностей, здатність до побудови складних, нестандартних рішень у ситуаціях невизначеності. Усе це говорить про те, що проектна форма - це не просто методика чи технологія, а форма культурного існування, у якій молода особистість може не лише перебувати, а й рости. І цей ріст - не технічний, не формальний, а екзистенційний: з глибини себе - назустріч іншому, із хаосу внутрішнього світу - до структури взаємодії, із сумніву - до відповідального висловлювання. Саме тому розробка таких проектів потребує не лише педагогічної майстерності, а глибокого антропологічного чуття - здатності бачити в підлітку не просто носія вікових характеристик, а суб'єкта культури в її становленні.

1.2. Методичні підходи до розробки та реалізації соціокультурних проектів для дітей підліткового віку

Проектна діяльність у сфері роботи з підлітками протягом останнього десятиліття набула чіткої методичної окресленості, яка базується на трансдисциплінарному підході, орієнтованому на синтез освітньої, соціальної, емоційної та культурної складових. Вперше термінологічне поле

соціокультурного проєктування в контексті підліткового розвитку було систематизоване у методичних посібниках низки європейських і українських програм після 2016 року, зокрема в проєкті Erasmus+ Youth in Action та ініціативах Українського культурного фонду. В межах практичного застосування, починаючи з 2018 року, формується тенденція переходу від лінійних сценаріїв проєктного менеджменту до моделей ітеративного планування, які дозволяють учасникам гнучко адаптувати зміст проєкту відповідно до реальних змін у середовищі. Показовим є використання методу активного дослідження дій (action research), коли підлітки самостійно ідентифікують проблему, формують гіпотезу, здійснюють інтервенцію, рефлексують результати й коригують наступні кроки. У практичному вимірі це реалізовано, зокрема, у програмі «U-Action» (Україна, 2021–2023), в межах якої понад 400 підлітків з Київської, Черкаської та Хмельницької областей створили локальні ініціативи соціального впливу - від кампаній зі збереження довкілля до мініфестивалів міжкультурного діалогу. Методологія цих проєктів передбачала обов'язкову фазу емпіричного аналізу середовища, складання мапи зацікавлених сторін, і лише після цього - генерацію концепції й реалізацію. У межах такого підходу проєктна діяльність перестає бути моделюванням у штучних умовах і стає формою безпосередньої взаємодії з реальністю. Підліток опиняється в ситуації, де теоретичне знання постає лише відправною точкою для дії, а результат є унікальним продуктом взаємодії суб'єкта і соціального середовища [40, с. 82].

Особливістю методичного підходу до реалізації соціокультурних проєктів для підлітків є виразна фокусованість на включенні етапів колективного конструювання змісту. Це означає, що проєкт не є заздалегідь визначеним пакетом активностей, а формується поступово, у процесі спільного планування й обговорення. З 2019 року така модель активно застосовується у проєктах громадських організацій в Україні, зокрема ГО «Культурні географії» реалізували серію воркшопів у Дніпропетровській та Полтавській областях, де підлітки розробляли культурні події, засновані на локальній пам'яті та

персональній наративній ідентичності. Методично ці програми спирались на концепт «інтермодальної фасилітації», що поєднує вербальні, візуальні, тілесні та аудіальні засоби вираження.

В такій формі підлітки не лише опановують інструменти культурної роботи, а й переходять до створення автентичних форм представлення - відеоесеїв, ленд-арт інсталяцій, звукових карт. Методологічна цінність таких форматів полягає в тому, що вони створюють умови для симетричної участі: кожен має право внести зміст, кожна дія має значення. Одним з практичних прикладів є кейс 2022 року в місті Кам'янець-Подільський, де група підлітків розробила серію аудіогідів про втрачену єврейську спадщину свого міста. Методика включала модуль з історичної реконструкції, воркшоп з урбаністики, запис інтерв'ю з місцевими жителями, монтаж аудіоматеріалів. Такий тип роботи формує не лише знання, а й досвід персонального співпереживання, занурення у просторову, культурну й соціальну тканину. Саме тут виявляється інша функція проєкту - не лише інструмент соціалізації, а платформа глибокого культурного проживання, у якій створення продукту є не менш важливим, ніж шлях до нього. В таких підходах ключовим стає поняття процесуальності - зміст твориться у дії, форма впливає з діалогу, результат не передбачений наперед [4, с. 30].

Системна реалізація проєктів для підлітків вимагає чіткої структурної моделі, яка базується на багатофазному методі впровадження: підготовка, дослідження, співтворення, реалізація, рефлексія, публічна презентація. Від 2020 року такий підхід був апробований у програмі «Культура+» (Івано-Франківська та Львівська області), яка охопила понад 900 учнів віком 13–17 років. Кожен етап мав чітко прописані індикатори досягнень, систему супроводу з боку менторів і відкритий механізм коригування дій. Методично програма спиралась на принцип «рефлексивного зсуву» - коли після кожної фази роботи учасники створювали щоденники дій, у яких фіксували свої інсайти, сумніви, емоційні реакції, пропозиції змін. Це дозволяло адаптувати зміст і форму проєкту відповідно до динаміки групи. Однією з помітних тенденцій, яка виникла під час реалізації,

стало самостійне формування підлітками мікрогруп із власною спеціалізацією: одні працювали з відео, інші з графічними матеріалами, хтось вів соціальні мережі.

У цьому виявилась не лише горизонтальність структури, а й природна спеціалізація через інтерес, що різко підвищувало залученість і якість продукту. Методологічно важливим було також включення інструментів візуалізації даних: підлітки створювали ментальні мапи, інфографіку, колажі, які фіксували не тільки зміст, а й структуру процесу. У такий спосіб проєктна діяльність стала не тільки освітнім інструментом, а й технологією управління колективним знанням, у межах якого підліток засвоював логіку дії, структуру взаємодії та відповідальність за результат. Усе це вимагало від методистів високого рівня адаптивності, оскільки жорстко зафіксовані моделі виявлялись неефективними - натомість, найбільший ефект демонстрували проєкти з відкритою архітектонікою, де структура могла змінюватись відповідно до ініціативи групи.

Планування соціокультурного проєкту, орієнтованого на підліткову аудиторію, вимагає не лише логістичної й змістової чіткості, а й глибокого розуміння внутрішньої структури проєктної дії як педагогічного процесу. Методична модель, яка застосовується в цьому контексті, повинна не лише відповідати стандартній структурі - аналіз ситуації, постановка мети, визначення цільової аудиторії, етапність реалізації, моніторинг і оцінка результатів - а й органічно вписуватись у психосоціальні особливості підліткового віку. В українській та європейській практиці з 2018 року широко використовується підхід, що поєднує алгоритм SMART-планування з методами фасилітованого визначення потреб. Зокрема, перший етап - визначення мети - реалізується не через зовнішнє нав'язування задачі, а через фасилітовану сесію, під час якої самі підлітки формулюють коло значущих для них проблем. Такий підхід дає змогу трансформувати зовнішні очікування в особистісно значущу мету [32, с. 78].

Наступна фаза візуалізація ресурсів - зазвичай здійснюється через створення мапи доступного потенціалу: люди, простори, навички, канали комунікації. У цифрових програмах для цього активно застосовується метод

«чотирикутника активності» (індивідуальний ресурс – колективний – внутрішній – зовнішній). Це дає змогу не лише окреслити межі можливого, а й активізувати латентні ресурси, які часто не усвідомлюються самими підлітками. На етапі формування завдань учасники вчаться розрізняти стратегічну мету і тактичні кроки, а також співвідносити очікувані результати з критеріями досяжності. Тут активно застосовується технологія зворотного планування - *backward design*, коли фінальний результат моделюється на початку, а далі розгортається у зворотному порядку до дій. Це дає змогу побачити логіку реалізації як систему послідовностей, а не як хаотичний набір дій. Саме такий рівень структурної чіткості формує в підлітків відчуття компетентності й передбачуваності процесу, що, у свою чергу, підвищує їхню мотивацію до залучення.

Одним із базових принципів побудови ефективного проєкту для підліткової аудиторії є врахування мотиваційної динаміки віку, яка має свою внутрішню логіку. У віці від 12 до 17 років провідними є потреби в автономії, визнанні й самореалізації. Водночас, підліткова мотивація є гнучкою, ситуативною й різновекторною. Методично це означає, що жодна зовнішня система стимулів - грамоти, оцінки, сертифікати - не матиме стабільного впливу без внутрішнього залучення. Практика проєктної діяльності показує, що найвищу ефективність демонструють ті ініціативи, які створюють ситуацію особистісного виклику - коли підліток самостійно обирає завдання, відчуває його складність і водночас можливість впоратись. Таке середовище називається зоною найближчого розвитку, і саме в неї має потрапляти проєктне завдання. У методичних модулях, що застосовуються в європейських програмах з 2020 року, включено обов'язкову фазу мотиваційного профілювання групи.

Це здійснюється через техніку мотиваційних інтерв'ю або проєктні тести, які дозволяють фасилітатору ідентифікувати тип домінантної мотивації - досягнення, належність, автономія чи пізнання. Залежно від цього адаптується формат: для одних актуальні короткі цикли з миттєвим результатом, іншим потрібна довгострокова дія з глибокою рефлексією. У практиці проєктів 2021–2023 років в Україні (зокрема, у програмі «Молодь і спільнота») виявлено, що

включення підлітків у фазу проєктного проєктування (design thinking stage) суттєво підвищує їхню мотивацію та відчуття власної причетності. Саме в цій фазі учасники не лише обговорюють тему, а самі моделюють логіку дій, вибудовують тимчасові рамки, обирають форму презентації. Таким чином, мотивація стає не стимулом ззовні, а наслідком включеності. І тут важливо, щоб методист не виступав як інструктор, а як модератор простору, де кожен може сам обрати інтенсивність і глибину залучення [27, с. 19].

Не менш вагомим чинником, який обов'язково враховується у методичному плануванні підліткових проєктів, є специфіка самооцінки. Підліткова самооцінка, як відомо з емпіричних досліджень (зокрема, праць Марші та Еріксона), має тенденцію до нестабільності, коливань, залежності від зовнішньої оцінки. У цьому віці формується базова ідентичність, тому кожна дія, кожне слово фасилітатора має потенціал або посилити суб'єкта, або зруйнувати довіру до себе. У методичних розробках останніх років (наприклад, у посібнику «Youth Empowerment Toolkit», 2021) на цьому етапі пропонується впровадження так званих «фокусів впевненості» - малих завдань, які гарантовано успішні і формують позитивний досвід.

Ці завдання включають прості дії, які підліток виконує у межах групи, але які дають йому змогу бути поміченим, визнаним, включеним. Це може бути модерування частини обговорення, ведення нотаток, оформлення простору, запуск опитування. Завдяки цьому формується перша ланка впевненості - «я можу». Далі йде розширення ролі - підлітку пропонується зона відповідальності з вищим рівнем складності. У досвіді програми «Level Up» (2022, Харків, онлайн-формат) такий підхід реалізовувався у вигляді моделі «рівне-рівному»: спочатку кожен учасник виконував малі завдання, а після трьох успішних інтеграцій переходив у статус «помічника координатора». Це не лише зміцнювало самооцінку, а й формувало горизонтальні зв'язки в групі, де повага і підтримка замінювали конкуренцію. Особливе значення в цьому процесі має фаза зворотного зв'язку - її необхідно будувати не на критиці, а на принципі «відзеркалення» й «позитивного підсилення». Методично це реалізується через

техніку «кола зворотного відгуку», коли кожен учасник отримує від групи три фрази: «що вийшло добре», «що було новим», «яку дію я хотів би повторити». Такий підхід знижує тривожність, зменшує страх помилки і перетворює групу на простір психологічної безпеки. Саме за таких умов можливо формування стійкої, автономної самооцінки, що є основою для активної соціальної участі.

Методичне конструювання підліткових соціокультурних проєктів розгортається як складна багатофакторна система, у якій поєднується стратегічне планування, психолого-педагогічна чутливість і соціокультурна гнучкість. У методичній структурі, що ґрунтується на логіці поетапного проєктного циклу, вирізняють п'ять опорних фаз: ідентифікація проблеми, формулювання цілей, визначення стратегії й завдань, реалізаційний модуль, а також етап рефлексії й моніторингу. Кожна з цих фаз у роботі з підлітками має свою специфіку. Ідентифікація проблеми не є лише описом соціального явища, вона - актом включення учасника в ситуацію, де він не спостерігач, а безпосередній носій запиту. Це означає, що проблема проєкту повинна бути усвідомлена не лише методистом, а й самими підлітками. У практичному плані це реалізується через серію групових розвідок, обговорень, мапування локальних ситуацій, анкет з відкритими питаннями. Формування цілей здійснюється не за формулою «інформувати, навчити, підвищити», а через рефлексивні інтенції: «зрозуміти», «спробувати», «дослідити». Така лексика ближча до підліткового мислення і відкриває простір дії. Завдання формулюються як конкретні кроки, пов'язані з реальними змінами: не «провести заняття», а «створити мініпродукт, який передасть ідею». Структура й особливості методичного планування підліткових соціокультурних проєктів наведені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Структура й особливості методичного планування підліткових соціокультурних проєктів

Етап проєкту	Зміст дій	Особливість у роботі з підлітками	Методичні інструменти	Цільова спрямованість
Ідентифікація проблеми	Виявлення соціально значущої теми	Підліток - носій запиту, а не сторонній спостерігач	Групові обговорення, анкетування, мапування	Залучення до осмислення ситуації
Формулювання цілей	Визначення рефлексивної мети	Лексика: «зрозуміти», «спробувати», «дослідити»	Колективне моделювання змісту	Наближення до мови та логіки підлітків
Визначення завдань	Конкретизація у вигляді практичних дій	Не «провести заняття», а «створити мініпродукт»	Завдання з практичним результатом	Операційність і включеність
Реалізаційний модуль	Втілення дій через активну участь	Дія через власний досвід, а не зовнішній контроль	Воркшопи, командна робота, польові активності	Практична дієвість і взаємодія
Етап рефлексії й моніторингу	Оцінка результату, фіксація змін	Аналіз не лише дій, а й внутрішнього зростання	Щоденники дій, круглі столи, зворотній зв'язок	Розуміння власного шляху
Структурування планування	Поділ на цілі знань, навичок, ставлень	Уникнення декларативності, чітка операціоналізація	Таблиці проєктної логіки	Спрямованість на якісні результати

Джерело: [18].

Така методика сприяє максимальній включеності учасників, оскільки процес структурується через власні дії, а не через адміністративну логіку. Усі етапи планування вимагають чіткого розмежування між цілями знання, навичок, ставлень і досвіду. Це дозволяє уникати декларативності та забезпечує якісну

операціоналізацію проєкту. Усе планування ведеться із врахуванням того, що підліток діє в середовищі, яке постійно змінюється, отже, і сама структура проєкту має бути адаптивною, із можливістю динамічного коригування дій відповідно до нових вхідних умов, зокрема, зміни складу групи, подій у спільноті або особистих трансформацій учасників [18, с. 10].

Проєктування соціокультурної активності для підлітків потребує розгортання специфічної моделі мотиваційного включення. Мотивація в цьому віці не має сталої структури і ґрунтується на взаємодії між потребою у самоствердженні та страхом оцінювання. Тому методичне завдання полягає в створенні умов, де діяльність не сприймається як обов'язок чи контрольований процес, а як простір вільного висловлювання. У підлітковому середовищі добре працює підхід, коли не проєкт створюється «для когось», а коли сам підліток є ініціатором, творцем, учасником процесу з повним правом визначати темп, зміст і формат дій. З цією метою ефективним є впровадження механізмів самовизначення в межах діяльності: мікрогрупи за інтересами, індивідуальні треки, добровільне включення у ролі. Наприклад, під час роботи над культурним мініпроєктом замість того, щоб призначати відповідального за дизайн, вводиться відкрита сесія, де кожен може запропонувати себе на роль, спираючись на мотивацію, а не на досвід. У підсумку, учасники самі формують структуру відповідальностей. Такий підхід відповідає підлітковій потребі в автономії і дає змогу реалізовувати власні ідеї без тиску зовнішніх очікувань. Мотивація зміцнюється через досвід успіху, тому методично передбачаються проміжні фази, в яких результат досягається швидко і дає позитивне підкріплення. Це може бути тестовий продукт, репетиція, мікропрезентація - будь-який жест, який фіксує дію як успішну. Крім того, важливо створити умови, де учасники бачать сенс своєї участі - тому бажано на початкових етапах обговорити не лише що буде зроблено, а навіщо, для кого, яку зміну це дасть у середовищі. Така мотиваційна візуалізація результату сприяє утворенню зв'язку між дією і цінністю, що особливо суттєво для віку, в якому значущість є ключовим критерієм залучення.

Особливості підліткової самооцінки, яка в цей період перебуває в процесі стабілізації, визначають необхідність впровадження обережних, підтримувальних механізмів зворотного зв'язку. Методично це означає, що кожна дія повинна супроводжуватись не оціночним судженням, а дзеркальним відгуком, що відображає не помилку, а спробу. В цьому контексті ефективним виявляється метод колективного зворотного зв'язку, коли оцінювання відбувається в групі, але через техніки взаємного підсилення, а не порівняння. Наприклад, у підсумку кожного модуля учасники формують коло відгуків, де кожен говорить про те, що йому вдалося, і що було цінним у діях інших. Така техніка розвиває емпатію, нормалізує невдачі й формує культуру взаємопідтримки. Для підлітків особливо важливо, щоб навіть у рефлексії вони залишались суб'єктами - саме тому широко використовуються інструменти візуалізації внутрішніх станів: мапи емоцій, діаграми напруження, картки зміни самовідчуття. Вони дозволяють не вербалізуючи, але все ж фіксувати процеси, які зазвичай не виводяться на рівень мовлення. В роботі з самооцінкою доцільно включати техніки самоспостереження - прості щоденники, таблички змін, в яких підліток фіксує, що нового він зробив, відчув, дізнався. Методично важливо, щоб ці рефлексії не оцінювались, не перевірялись, а були простором для власного спостереження. У кінці проєкту така динаміка може бути виведена на спільну візуалізацію - дерево змін, карта групового розвитку, серія відгуків. Цей спосіб оцінки формує стійку ідентифікацію себе як людини, здатної розвиватись, діяти, бути корисною. І саме на цьому етапі - коли підліток визнає себе як суб'єкта змін - відбувається найважливіший перехід: від зовнішньої участі до внутрішнього прийняття себе в соціальному середовищі [39, с. 80].

Формування очікуваних результатів у підлітковому проєкті відбувається не через абстрактні цілі, а через конструювання реальних моделей дії. Це означає, що результат має бути не лише вимірюваним, а й відчутним, дотичним до простору і часу, в якому перебуває учасник. У практичних методиках активно використовується принцип подвійної цілі: зовнішній результат (створений продукт, публічне представлення, змінена ситуація) і внутрішній результат

(відчуття змін, досвід нового, набуття ролі). Методично це реалізується через поєднання дійового компонента і самоаналізу. Наприклад, у роботі над локальною ініціативою підлітки можуть не лише прибрати територію, а й створити сторітелінг про це - з фіксацією мотивів, реакцій, нових думок. У результаті проєкт фіксується не лише як дія, а як внутрішня подія. Очікувані результати повинні бути сформульовані в мові підлітка - просто, конкретно, емоційно насичено. Це може бути: «створити місце, де буде приємно бути», «зробити щось, про що говоритимуть у школі», «показати, що ми здатні діяти». Вони не суперечать освітнім цілям, але наповнюють їх емоційною валідністю. У методичному проєктуванні доцільно передбачати три рівні результату: індивідуальний (що я змінив у собі), груповий (що ми зробили разом), соціальний (що змінилось у середовищі). Така триєдина структура дозволяє охопити весь спектр змін і забезпечити глибину впливу. І що найважливіше - вона робить результат не зовнішнім показником, а внутрішньо пережитим досвідом. І саме через цей досвід формується нова якість участі, яка не завершується з останнім днем проєкту, а перетворюється на інструмент майбутнього самоздійснення.

Висновки до 1 розділу

Соціокультурний проєкт у підлітковому віці постає як «соціально-психологічна конструкція», у якій формується довіра, відповідальність і емоційна залученість. Його специфіка полягає у «створенні інклюзивної рамки», де ціннісні орієнтири «виводяться із власного досвіду учасника», а не нав'язуються. Завдяки проєктній діяльності підліток переходить від ролі реципієнта до суб'єкта культурної взаємодії, що «моделює процес і зміст власної діяльності».

В результаті вивчення літературних джерел за даною тематикою було визначено, що методична структура проєкту передбачає концептуальну ідею, цілі, механізми реалізації та критерії оцінки. Водночас, проєкт не обмежується інструментальним рівнем, а стає «когнітивно-смисловою системою», що втілює

бачення суспільних змін через культуру. Така діяльність відкриває для підлітків можливість «моделювати взаємодію з іншими», досліджувати культурні коди, формувати систему цінностей, діяти «в межах відповідальної рамки». Методичні підходи включають колективне планування, інтермодальну фасилітацію, масування середовища, фасилітоване виявлення проблем, «рефлексивний зсув», створення мікрогруп за інтересами, «мотиваційне профілювання», роботу з нестабільною самооцінкою через «фокуси впевненості» та техніки позитивного зворотного зв'язку.

З'ясовано, що сьогодні у практичній роботі застосовуються моделі з відкритою архітектонікою, ітеративне планування, backward design, візуалізація ресурсів і результатів, що включають індивідуальний, груповий і соціальний рівні. Проектна дія структурно спрямована не лише на створення продукту, а на «внутрішнє прийняття себе в соціальному середовищі».

РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

2.1. Аналітичні дослідження українського та зарубіжного досвіду щодо розробки та реалізації проєктів для дітей підліткового віку

Упродовж останніх двох десятиліть в Україні склалась виразна і динамічна екосистема соціокультурних ініціатив, спрямованих на підліткову аудиторію, з особливою концентрацією зусиль у сфері громадянської освіти, розвитку локальної ідентичності та соціального залучення. В межах цієї системи з'являються проєкти, здатні трансформувати уявлення підлітків про власні можливості, розширювати горизонти особистісного зростання та поглиблювати зв'язок із середовищем, у якому вони живуть.

Одним із таких прикладів є VolunTEENS - учнівська програма, що працює на перетині громадської активності, волонтерства й проєктного менеджменту. У межах цієї ініціативи підлітки отримують змогу не просто ідентифікувати соціальні виклики у своєму середовищі, а й самостійно формулювати ідеї змін, створювати проєктні концепції, організовувати команди та реалізовувати ініціативи - від облаштування просторів дозвілля до програм підтримки вразливих категорій населення. Програмна архітектура VolunTEENS побудована на принципах партисипації, що забезпечує максимальне залучення учасників на всіх етапах - від аналізу потреб громади до підсумкового оцінювання ефективності.

Інший проєкт - UActive - працює в регіональному розрізі, охоплюючи переважно території, які постраждали від військових дій або перебувають у фазі постконфліктної відбудови. Його специфіка полягає в тому, що освітній вектор тісно переплетено з практикою локального врядування: підлітки не лише навчаються основам громадянської активності, а й беруть участь у прийнятті локальних рішень, взаємодіють із представниками муніципалітетів, реалізують малобюджетні, але стратегічно релевантні ініціативи. Завдяки

структурованому підходу до фасилітації, програма UActive забезпечує не лише формальне навчання, а й створює платформу для соціального діалогу, міжвікової взаємодії та інклюзії внутрішньо переміщених осіб [6, с. 10].

Досвід Кам'янської територіальної громади з реалізації програми «Ініціативні: громадянська освіта для підлітків» демонструє, наскільки потужним є потенціал інтерактивних форм у формуванні навичок соціальної взаємодії, критичного аналізу та емоційної зрілості. У структурі цієї програми акцентовано не лише на базових принципах демократичної участі, а й на здатності до колективного ухвалення рішень, умінні працювати в командах з неоднорідним соціальним складом - зокрема за участю підлітків з родин внутрішньо переміщених осіб. Практики, які закладено в основу програми, зокрема міні-тренінги, фасилітовані дискусії, рольові ігри, симуляції органів місцевого самоврядування, сприяють не лише набуттю нових знань, а й формуванню внутрішніх моделей відповідальності та самоідентифікації в громадському полі. Наявність у структурі проєкту елементів планування й пітчингу власних ініціатив створює ефект проєкції - підлітки бачать себе не об'єктами навчання, а повноцінними акторами суспільних трансформацій.

Схожим чином працює масштабний проєкт на сході України, реалізований ГО «Відповідальні громадяни» у партнерстві з World Vision. Його особливість полягає в одночасному охопленні підліткової та дорослої аудиторії, що дає змогу будувати міжпоколіннєвий діалог та усувати бар'єри в передачі соціального досвіду. Освітня частина проєкту побудована з урахуванням потреб воєнного часу: мовна підготовка, soft skills, навички командної роботи, бізнес-орієнтоване мислення - усі компоненти укладено в практичну рамку, де кожна навичка має прикладну цінність. У такий спосіб програмна модель функціонує як мультивекторна платформа - одночасно навчальна, адаптаційна й інклюзивна. Порівняльна структура програм громадянської освіти для підлітків в Україні наведена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльна структура програм громадянської освіти для підлітків

Програма / Ініціатива	Ключові формати роботи	Цільова аудиторія	Фокус на навичках
«Ініціативні: громадянська освіта для підлітків»	Мінітренінги, фасилітовані дискусії, рольові ігри	Підлітки, зокрема з числа ВПО	Соціальна взаємодія, критичне мислення
Симуляція місцевого самоврядування	Моделювання роботи рад і комісій	Учасники програми	Демократична участь, колективні рішення
Формування командної взаємодії	Робота в неоднорідних групах	Змішані соціальні середовища	Інклюзивність, емпатія, комунікація
Ефект проєкції	Участь у створенні власних ініціатив	Активні учасники освітнього процесу	Лідерство, самоідентифікація, стратегічність
Проект ГО «Відповідальні громадяни»	Групові заняття, спільні сесії з дорослими	Підлітки й дорослі	Діалог, обмін досвідом, подолання бар'єрів
Освітні модулі у партнерстві з World Vision	Навчальні блоки, адаптовані до воєнного часу	Вразливі категорії населення	Soft skills, мовна підготовка, командна робота

Джерело: [6].

Серед проєктів, які цілеспрямовано працюють із формуванням демократичної культури й виборчої свідомості, вирізняється ініціатива М18. Ця платформа фокусується на залученні підлітків до парламентської просвіти, імітацій виборчих процесів, симуляційної участі у моделюванні роботи органів влади. Проєкт «Вибори М18» створює реалістичну модель виборів, де підлітки мають змогу виконувати ролі кандидатів, членів виборчих комісій, спостерігачів і виборців. Залучення до таких дій сприяє не лише засвоєнню абстрактних політичних понять, а й набуттю рефлексивного досвіду, який впливає на розвиток правової свідомості та здатність до суспільної участі. Організатори М18 створюють умови для інституціоналізації підліткової думки: зібрані в межах проєкту пропозиції, позиції, стратегії розвитку передаються до місцевих органів самоврядування як аналітичні напрацювання молоді. У такий спосіб підлітки отримують підтвердження вагомості власної дії, що формує

мотиваційний потенціал до подальшої участі в житті громади. Особливої ваги набуває той факт, що проєкт адаптований до різних соціальних груп, включно з дітьми з ООП, внутрішньо переміщеними особами та представниками етнічних меншин. Інклюзивність у М18 реалізується не як побіжний компонент, а як структурна норма - матеріали адаптовано мовно, методично і процедурно для різноманітної цільової аудиторії. У підсумку програма працює не лише як громадянська просвіта, а й як засіб зміцнення громадської тканини через участь і діалог [8, с. 65].

Ще одним напрямом, який інтенсивно розвивається в українському досвіді, є практики формування культурної ідентичності підлітків у межах освітніх ініціатив. Інститут проблем виховання НАПН України розробив методичний інструментарій, що охоплює тренінгові підходи, квестові механіки, дебатні формати й елементи проєктної діяльності. У межах публікації «Національно-культурна ідентичність підлітка» представлено низку практичних кейсів, що демонструють, як інтегрувати локальну історичну пам'ять, мовні маркери, елементи фольклору та традицій у виховну роботу. Однією з дієвих форм стала квест-гра, що використовує топоніміку, місцеві легенди, біографії історичних діячів як підґрунтя для пізнавального маршруту. Такі активності забезпечують не лише передачу знань, а й формування емоційного зв'язку з простором, укорінення в символічному середовищі, що підвищує ідентифікаційний потенціал підлітка. Також аналіз наукових робіт, зібраних у цифровій бібліотеці НАПН України, свідчить про зростаючий інтерес до інтеграції компонентів культурної ідентичності в педагогічні програми. Дослідження торкаються питань педагогічного середовища, соціально-психологічної готовності батьків, ролі учительських стратегій та інституційної підтримки. Через аналітику структурних компонентів ідентичності - мови, традицій, ритуалів, просторових маркерів - автори намагаються виявити умови, за яких ці компоненти стають чинниками особистісного зростання, а не декоративною оболонкою. Таким чином, культурна ідентичність у вітчизняному підході розглядається як динамічна, взаємодійна структура, що формується в

постійному контакті з локальним середовищем, освітньою практикою та соціальним досвідом [29, с. 89].

Сфера соціального залучення підлітків дедалі частіше розгортається не лише в площині формального навчання, а й через практики спільного творення середовища. Волонтерські ініціативи, такі як VolunTEENS, слугують каналом для вбудовування підлітків у реальні процеси трансформації громади. Хакатони, пітчинги, воркшопи перетворюються на простори зустрічі ідеї та дії - де учасники не просто генерують рішення, а власноруч втілюють їх. Такі механізми активізують відчуття відповідальності, розвивають організаційні та комунікативні навички, формують здатність до довготривалого планування та взаємодії. Інструментом, що зменшує відстань між підлітком і містом, стають активності на кшталт відновлення простору - облаштування пустирів, оновлення навігаційних табличок, реконструкція малих об'єктів інфраструктури. Підлітки, долучені до цих дій, вчаться розглядати середовище як простір дії, а себе - як суб'єктів, здатних його змінювати. Водночас освітні програми, орієнтовані на розвиток soft skills, пропонують гнучкі формати: модулі з критичного мислення, симуляції командних завдань, рефлексивні техніки для усвідомлення особистих цінностей.

В розмаїтті європейських і північноамериканських практик, спрямованих на підтримку підлітків у процесах соціалізації, самовираження та психологічної адаптації, окреслюється виразна тенденція до інтеграції неформальної освіти, мистецтва й інклюзивних стратегій. Проєкти, подібні до ART&SOUL, втілювані в межах програми Erasmus+ у Польщі, Словаччині, Литві, Хорватії, Італії, Франції та низці інших країн, демонструють потенціал художнього досвіду як інструмента соціального розвитку. Основна ідея полягає в розгортанні простору, де мистецьке висловлення стає способом дослідження власного емоційного світу, побудови довіри в групі, зміцнення міжособистісних зв'язків і занурення в інтеркультурне середовище [36, с. 49].

Учасники працюють з живописом, театром, тілесними практиками, освоюють механізми невербальної комунікації, розвивають рефлексивні

навички. У більшості випадків реалізація таких обмінів завершується публічними презентаціями, які не мають комерційного характеру, а радше функціонують як платформи відкритого діалогу між молоддю та громадськістю. Слід наголосити, що ці формати мають чітку структуру педагогічного супроводу: фасилітація, щоденні дебрифінги, кураторська підтримка, тематичні модулі з візуальної культури, емоційної грамотності, самопізнання. У перспективі, цей підхід формує у підлітків навички афективної автономії - здатність ідентифікувати, інтерпретувати та висловлювати емоційні стани без зовнішнього нав'язування моделей. Саме завдяки такій інтеграції естетичного досвіду з когнітивно-емоційним виміром, молодіжні обміни виходять за межі туристичного формату і перетворюються на глибокі трансформаційні досвіди. Варто зауважити, що середній вік учасників у таких програмах сягає 18–25 років, однак саме старші підлітки (16–17 років), які беруть участь у ролі молодших учасників, найінтенсивніше реагують на ці процеси через свіжість перцептивного досвіду й ще не зафіксовану ідентичність. У таких моделях формуються передумови для особистісного зростання не через зовнішній примус, а через досвід співпричетності й творчого зіткнення з інакшістю.

У фокусі іншого типу ініціатив перебуває тема психічного здоров'я, де поєднуються підходи системної освіти, peer-to-peer підтримки та використання мистецтва як терапевтичного або пара-терапевтичного інструменту. У Фінляндії та партнерських країнах реалізується програма Mental Health in Youth Work, що охоплює кілька рівнів: навчання молодіжних працівників, створення практичних інструментів для підтримки підлітків, залучення самих молодих людей до модерації заходів. Особливо цінною є мультидисциплінарність проєкту: до розробки програм долучаються психологи, арт-терапевти, театральні педагоги, фахівці з тілесних практик. Замість стандартної моделі інформування про психічне здоров'я тут працює формат дослідження стану через спільну дію. Підлітки не лише отримують інформацію, а й навчаються її трансформувати в практику турботи про себе й інших [20, с. 50].

Онлайн-платформи з відкритими навчальними курсами доповнюються офлайн-модулями, які містять практики з міміки, руху, голосу - все це сприяє створенню цілісного образу «здорового себе», який не зводиться до нормативної функціональності, а враховує вразливість, варіативність психоемоційного стану, індивідуальні ритми. Молодіжні працівники, які пройшли навчання в межах програми, далі стають локальними агентами підтримки - вони впроваджують отримані практики у своїх громадах, часто в умовах підвищеного соціального навантаження. Суттєвою перевагою цього підходу є його культурна адаптивність: хоча модель має загальноєвропейське походження, її локальні втілення чутливо налаштовуються на соціальний контекст - наприклад, у середовищах з високим рівнем тривожності чи стигматизації психологічних тем особливий акцент робиться на безпечному просторі, де сам факт звернення по допомогу вже не розглядається як слабкість. У підсумку, така програма не лише транслює знання, а й трансформує саму логіку реагування суспільства на тему психічного здоров'я, роблячи її не винятком, а частиною щоденного соціального ландшафту.

Однією з найінноваційніших практик у європейському полі є програма CARE: Culture for Mental Health, що спирається на ідею культурної інтервенції як платформи підтримки добробуту та психоемоційного відновлення. Стратегія проєкту будується на трьох опорних блоках: мобільні культурні хаби, партнерство з медичними й освітніми установами, а також створення лабораторій соціальних інновацій. Ключовий принцип - виведення мистецтва за межі інституційної «рамки»: воно не має залишатися прерогативою музеїв, галерей чи формальних шкіл, а повинно бути присутнім у повсякденності, у тому числі - у вразливих або маргіналізованих середовищах. Молодіжні групи працюють у форматі «культурної мобільності» - хаби переміщуються між локаціями, формуючи осередки творчої дії навіть у тих районах, де мистецтво раніше було відсутнє. Таким чином долається просторовий бар'єр до участі в культурному житті. Молоді люди беруть участь у створенні перформансів,

візуальних інсталяцій, проєкцій, які мають не лише естетичну, а й терапевтичну функцію [30, с. 20].

У програмі використовується концепція «відновлювальної культури» - мистецтво не лікує напряду, але створює умови, в яких людина може сама пережити власний досвід, трансформувати його й знайти внутрішню опору. Додатково в межах проєкту відбувається систематичне партнерство з організаціями, що працюють у сферах інвалідності, етнічної різноманітності, соціального включення - це гарантує, що інклюзія не залишається гаслом, а матеріалізується в реальних механізмах участі. Цей підхід дозволяє знімати відчуження не лише між групами, а й між особистістю та власним тілом, голосом, поглядом - повертаючи суб'єктивність у центр культурної дії. У таких моделях підлітки не лише спостерігачі, а співтворці - актори культурного середовища, які мають право на самовираження без попереднього допуску чи верифікації.

Особливо помітною у німецькомовному просторі є діяльність організації Irrsinnig Menschlich, яка реалізує програми шкільної та університетської просвіти з психічного здоров'я. Її проєкти, серед яких вирізняється «Mental? So What!», спрямовані на руйнування стигми довкола ментальних розладів через прямий контакт підлітків із носіями досвіду - людьми, які пережили психічну кризу та готові ділитися своєю історією. Така модель розмовної інтервенції базується на принципі діалогічної освіти: замість ієрархічного передавання знань - рівноправна взаємодія, в якій досвід набуває освітнього потенціалу. Програми проводяться безпосередньо в навчальних закладах, мають чіткий структурний формат: підготовчі сесії з учителями, інтенсив з учнями, дебрифінг та зворотний зв'язок. У ході реалізації вивчається не лише тематика психічного здоров'я, а й моделі самодопомоги, техніки емоційної саморегуляції, поняття резилієнтності. Наукові дослідження ефективності таких програм свідчать про зниження рівня упередженого ставлення до теми ментальних розладів, зростання готовності звертатися за підтримкою, покращення загального емоційного клімату в навчальному середовищі. Особливе значення має те, що Irrsinnig Menschlich

працює мультинаціонально - програми адаптовані для Австрії, Чехії, Словаччини, і навіть у перекладеному вигляді не втрачають емпатійного звучання [3, с. 77].

У процесі порівняльного аналізу соціокультурних проєктів для підлітків, реалізованих в Україні та за її межами, виявляється складне переплетення контекстуальних чинників, які визначають архітектуру, методологію і тривалість впливу таких ініціатив. У випадку західноєвропейських і північноамериканських програм основним регулятором і водночас ресурсним донором виступають структуровані політики молодіжного розвитку, чітко інтегровані в загальнодержавні стратегії. Вони забезпечують не лише інституційну тяглість, а й багаторівневе партнерство між публічними, приватними й громадськими секторами. Така трикутна модель управління дозволяє створювати проєкти зі сталою інфраструктурною опорою: молодіжні центри, резиденції, грантові платформи, цифрові середовища. Це різко контрастує з українським середовищем, де більшість ініціатив має горизонтальний характер, базується на ситуативних ресурсах і часто виникає як реакція на запит громади чи наслідок волонтерського ентузіазму. Такий спосіб дії є мобільним і часто чутливішим до реальних потреб, але водночас він позбавлений довготривалих стабілізуючих механізмів. За відсутності сталої державної політики в галузі молодіжного соціокультурного розвитку проєкти в Україні часто мусять долати бар'єри інституційної індиферентності, бюрократичної інертності або навіть пасивного спротиву.

Проте саме ця напруженість і породжує унікальні форми самоорганізації, коли підліткові ініціативи обростають мережами взаємодопомоги, неформальними партнерствами та локальними коаліціями. У цьому полягає своєрідний компенсаторний механізм: брак офіційної підтримки стимулює розвиток горизонтальних структур солідарності, які стають не лише платформами дії, а й лабораторіями соціального навчання. Саме тут з'являються інновації, які пізніше можуть бути масштабовані - але первинним залишається простір, у якому ініціатива народжується знизу, через емпатійний резонанс до

ситуації, а не в межах формалізованих стратегій. Така форма реалізації, попри свою крихкість, має високу щільність автентичної участі.

Ще одним суттєвим розрізнявальним чинником між українським і закордонним досвідом є характер соціального середовища, у якому відбуваються проєкти. Європейські й американські моделі функціонують переважно в умовах соціальної передбачуваності, де базова структура життя підлітка - школа, дозвілля, сім'я - перебуває в стабільному стані. В таких умовах проєкти можуть фокусуватись на питаннях ідентичності, естетичного досвіду, розвитку емпатії, громадянської активності без необхідності компенсувати базові соціальні дефіцити [24, с. 2].

Натомість в українському контексті, особливо після 2014 року, а ще різкіше - після 2022-го, проєкти працюють не у просторі розвитку, а у просторі травми, де основними викликами є дезорієнтація, втрачена довіра, соціальна розірваність, досвід втрати. Підлітки тут є носіями посттравматичних наративів, часто з розмитими межами безпеки, із вразливістю, яка потребує не педагогіки зростання, а педагогіки відновлення. Проєкти, які виникають у таких обставинах, змушені паралельно виконувати функції ресоціалізації, психоемоційної підтримки, стабілізації і лише потім - розвитку. Це визначає і формат - більша кількість фасилітацій, наявність психологічного супроводу, поступовість тем, м'якість входження в складні соціальні питання. Саме у зв'язку з цим проєкти в Україні часто мають гібридну природу: одночасно освітні, терапевтичні, культурні. Вони не можуть собі дозволити фокус на одній сфері - інтегративність стає умовою ефективності. Це також означає, що результативність тут не можна міряти стандартними показниками - кількістю відвідувань чи завершених завдань. Часто справжні зміни - це повернення до комунікації, формування довіри, подолання ізоляції. Тобто вимір ефективності тут інший - якісний, латентний, і вимагає інших дослідницьких інструментів для фіксації.

2.2. Виявлення ефективних підходів та проблемних аспектів проєктної діяльності

Учасницьке моделювання як підхід у соціокультурній роботі з підлітками виходить за межі традиційної педагогічної парадигми, де діяльність для молоді планується фахівцями й реалізується як заздалегідь розроблений алгоритм. Сутність учасницької моделі полягає у впровадженні суб'єктної участі на всіх етапах проєктного процесу: від ініціації ідеї до оцінювання результатів. Це означає, що підлітки не просто виконують інструкції, а виступають як повноцінні автори й архітектори змісту. У сучасній проєктній практиці ця модель реалізується через інструменти фасилітації, динамічних груп, відкритих стратегічних сесій, де саме учасники формують ідеї, обирають пріоритети, визначають критерії успіху. Педагог чи фасилітатор у такому випадку виконує роль куратора процесу, який надає методичні інструменти, але не втручається в зміст. Це принципово змінює структуру взаємодії: центр ініціативи зміщується на підлітка, що посилює його відповідальність, вмотивованість і креативність. У ході роботи створюються простори, де відсутня ієрархія рішень, а кожен голос має вагу [10, с. 35].

Ефективним виявляється використання партисипативних методів, таких як мікробюджетування, коли підлітки самі обирають, на що витратити ресурс; або мапування середовища, де молодь визначає проблемні точки і перетворює їх на точки розвитку. Такі проєкти демонструють високу стійкість, адже засновані на реальному запиті учасників. Вони не нав'язані, а народжені зсередини, що суттєво підвищує рівень залучення. Досвід показує, що саме через такі форми розвивається навичка стратегічного мислення, зростає самооцінка, формується відчуття спільної відповідальності за результат. Це не лише проєктна діяльність, а формування нового типу соціального суб'єкта, здатного до самостійного мислення й колективної дії, що особливо значуще в сучасних умовах турбулентного суспільного середовища.

Однією з ключових передумов ефективності учасницького підходу є створення безпечного, відкритого простору, де кожен учасник може діяти без страху осуду. Це стосується не лише фізичного середовища, а й атмосфери в групі. Соціальний простір має формуватись через спільно обговорені правила, ритуали підтримки, техніки нормалізації помилок. У багатьох проєктах використовують на старті вправи з моделювання довіри, практики тілесної присутності, розігріву уваги, що дозволяє зняти напругу й відкриває комунікацію. Методично це означає, що кожен етап проєкту передбачає не лише дію, а й рефлексивне обговорення: як ми себе відчуваємо, що змінилось у нашому стані, які сенси ми вкладаємо у цю роботу. Саме такі вставки формують глибину процесу, не даючи йому перетворитися на механічне виконання завдань. Учасницький підхід працює тільки тоді, коли підлітки відчувають, що їхня думка реальна, а не номінальна. Тому методично вводяться механізми горизонтального зворотного зв'язку: ротація ролей, колективне моделювання рішень, принцип «рівний до рівного». У практиці добре працюють формати воркшопів, дизайн-мислення, де не існує правильного й неправильного, а є гіпотези, які досліджуються. У таких умовах підліток починає діяти не з позиції виконавця, а як автор гіпотези, творець ідеї, носій смислу. Це дає значно вищий рівень внутрішнього залучення і відкриває потенціал креативності. Напруження знижується, коли учасник розуміє, що йому дозволено помилятися, експериментувати, діяти нестандартно. Поступово формується не лише проєктна компетентність, а новий тип ідентичності: «я той, хто може впливати». Саме це є ключовим показником успішності учасницького підходу - коли підліток перестає сприймати себе як об'єкт виховання і починає діяти як суб'єкт соціального процесу [7, с. 31].

Проте застосування учасницьких моделей у роботі з підлітками пов'язане з низкою викликів, які потребують обережного аналізу. Один із найпомітніших - це розрив між рівнем очікувань і наявним досвідом підлітків. Ініціатива передбачає певну сміливість, готовність брати на себе відповідальність, уміння формулювати ідеї, а також базову впевненість у власних силах. У реальності

значна частина підлітків, особливо в ситуаціях соціальної уразливості, не має сформованої здатності до ініціативної дії. Це потребує введення попередніх фаз підготовки: мінітренінгів, рольових проб, інсценізацій, де учасники можуть потренуватися в безпечному просторі. Також проблема виникає на рівні розподілу ролей. Часто група самостійно репродукує знайомі ієрархії: лідери перебирають на себе керівні функції, менш активні залишаються на периферії. Щоб уникнути цього, методично передбачаються ротації, зміна форматів взаємодії, індивідуальні треки. Ще один виклик - це стиківка з адміністративною системою, яка часто не готова до горизонтальної моделі. Багато шкіл, громадських структур діють за вертикальним принципом, де ініціатива не заохочується. У таких умовах учасницький проєкт може стикатись із опором, нерозумінням, і навіть блокуванням. Методично це вирішується через формування альянсів: залучення союзників з боку педагогів, батьків, місцевої влади, які розділяють цінності проєкту. Важливо мати середовище, яке підсилює, а не гальмує ініціативу. Ще один аспект - підтримка після завершення проєкту. Якщо учасник відчув себе автором, але не має змоги продовжити дії після завершення, може виникнути ефект втрати мотивації. Тому варто створювати системи постпроєктного супроводу: клуби ініціатив, молодіжні осередки, менторські програми. Усе це дозволяє зберегти накопичений потенціал і забезпечити сталість змін.

Учасницьке моделювання вимагає нових підходів до вимірювання ефективності. Традиційні індикатори, такі як кількість заходів або учасників, не відображають глибини змін. В проєктах, де підлітки є ініціаторами, важливішими є інші критерії: зміна суб'єктної позиції, зростання соціальної впевненості, поява досвіду впливу. Методично це вимірюється через якісні показники: наративні інтерв'ю, аналіз щоденників, спостереження за динамікою ролей. Наприклад, якщо учасник, який на початку не висловлювався, на третьому тижні бере слово й пропонує ідеї - це маркер змін. Або коли група починає самостійно модифікувати план - це свідчення внутрішнього присвоєння процесу. Водночас важливо враховувати і зворотні тенденції: якщо активність тримається

на кількох учасниках, якщо виникають ознаки втрати інтересу - це сигнал до перегляду методики. Операціоналізовану модель оцінювання ефективності учасницького моделювання в підлітковому середовищі подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії та індикатори ефективності учасницького моделювання в роботі з підлітками

Категорія оцінювання	Індикатор зміни	Приклад виявлення	Метод вимірювання
Суб'єктна позиція	Ініціативність, самостійність	Учасник бере слово, пропонує ідеї	Спостереження, наративні інтерв'ю
Соціальна впевненість	Публічність, включення у дискусію	Участь у відкритих обговореннях	Аналіз динаміки участі
Досвід впливу	Модифікація процесу групою	Група змінює план без зовнішньої вказівки	Аналіз процесу, порівняння версій плану
Динаміка ролей	Ротація ініціатив, зміна активності	Інші учасники беруть провідну роль	Трекінг участі у щоденниках
Сигнали виснаження	Втрата інтересу, зниження залученості	Ті самі особи завжди активні	Спостереження, аналіз пасивності
Адаптивність групи	Переживання криз і конфліктів	Дискусії, зіткнення думок	Аналіз епізодів конфлікту

Джерело: [25].

Учасницька модель живе лише тоді, коли вона динамічна, коли її логіка коригується в реальному часі відповідно до змін у групі. Це означає, що методист повинен мати не фіксований сценарій, а набір інструментів і гнучке бачення процесу. У роботі з підлітками це особливо важливо, бо тут зміни відбуваються швидко, часто непередбачувано. Тому критерієм ефективності стає не стабільність, а здатність адаптуватися. І якщо група вміє переживати кризи, конфлікти, розбіжності в думках - це не ознака слабкості, а навпаки, показник глибини процесу. Адже саме через зіткнення ідей, через труднощі формуються справжні навички співжиття, співпраці, емоційної зрілості [25, с. 20].

Розгортання практик учасницького моделювання в українських реаліях має потужний потенціал трансформації як освітніх, так і громадських форматів взаємодії з молоддю. Досвід останніх років, особливо в умовах кризи й

нестабільності, продемонстрував, що підлітки не лише готові до дії, а й прагнуть мати вплив, брати відповідальність, бути корисними. Учасницький підхід, побудований на довірі, співдії та відкритості, дозволяє не просто реалізувати проєкт, а сформувати покоління молодих людей, які мислять системно, відчують себе частиною спільноти й володіють інструментами дії. Це не лише педагогічне завдання, а глибока культурна інвестиція. Адже кожен підліток, який пережив досвід участі, несе це в собі як модель поведінки - у майбутньому він інакше взаємодіє з системами, уникає пасивності, виявляє ініціативу.

Забезпечення стійкості соціокультурного проєкту для підлітків залежить від поєднання низки стратегічно значущих факторів, які формують не лише зовнішню підтримку ініціативи, а й внутрішню зацікавленість самих учасників. Успішні проєкти вирізняються тим, що їхня логіка вибудовується не навколо формального виконання плану, а навколо гнучкого реагування на потреби цільової аудиторії, емоційний ритм групи, зміну зовнішніх обставин. Методично такі проєкти зазвичай містять компонент адаптаційної сітки - механізмів перегляду етапів, уточнення пріоритетів, оперативного врахування зворотного зв'язку. Практика свідчить, що проєкти зі сталою динамікою найчастіше мають в основі не надто складну структуру, але насичені регулярними точками залучення: короткими подієвими форматами, груповими мініактивностями, горизонтальною комунікацією. Особливу увагу приділяють ритму - занадто розтягнутий графік розмиває увагу, а надто щільний викликає втому. Оптимальна модель - регулярність із варіативністю, коли кожен етап несе новизну. Досягається це через планування інтерактивних форматів, ігрових вставок, неформальних блоків рефлексії. Успішними є також проєкти, що будуються на основі партнерства між організаціями, зокрема якщо одна структура забезпечує експертизу, а інша - доступ до аудиторії. Така модель дозволяє розширити вплив і посилити легітимність у середовищі. Сталість також забезпечується, коли після завершення основного циклу проєкту створюються осередки продовження: клуби, ініціативні групи, онлайн-спільноти. Це зберігає енергію групи й перетворює проєкт із події на довгостроковий процес, що

акумулює зміни. Нарешті, ефективність проєкту безпосередньо пов'язана з емоційним залученням підлітків: коли ідея викликає у них внутрішній відгук, коли вони бачать відбиття власного досвіду в діяльності, тоді утримання в процесі не вимагає зовнішнього примусу [15, с. 10].

Окремим чинником успішності є якість стартового етапу проєкту, який задає тон усій подальшій роботі. Тут вирішальне значення має підготовка фасилітаторів, які працюватимуть з підлітками: їхня здатність до емпатійного слухання, адаптивного мислення, гнучкого реагування на групову динаміку. Важливо, щоб на цьому етапі була забезпечена не лише інформованість учасників про цілі та структуру, а й сформоване емоційне включення - через залучення до створення правил, вибору тем, планування активностей. Цей метод, відомий як ко-дизайн або спільне проєктування, значно підвищує рівень довіри. Крім того, на старті необхідно провести діагностику запиту: через анкетування, фокус-групи або неформальні розмови з'ясувати, що є актуальним для конкретної групи підлітків.

Стратегічною помилкою багатьох ініціатив є перенесення універсальних шаблонів без адаптації до контексту. Тому планування повинно включати блок сценарного прогнозування: які фактори можуть змінитися, як вплине соціальна або політична ситуація, що буде, якщо зміниться склад групи. Це дозволяє уникати імпровізацій у кризових моментах. На етапі реалізації проєкту важливо впроваджувати циклічність: активність, рефлексія, модифікація. Така структура дозволяє рухатися не лінійно, а спіралеподібно, з накопиченням досвіду і його постійним осмисленням. Саме така логіка лежить в основі методологій SCRUM, Agile, які дедалі частіше адаптуються до соціокультурного проєктування. У роботі з підлітками вони виявляються надзвичайно ефективними, бо створюють відчуття живого процесу, де кожен може впливати на зміст, а не просто виконувати задані пункти плану. Таким чином, стартова фаза має не лише інформаційне, а й символічне значення - вона задає культуру взаємодії, атмосферу, динаміку. Якщо на цьому етапі досягнуто ефект залучення, то навіть за наявності зовнішніх труднощів проєкт буде мати силу продовження.

Водночас планування і реалізація соціокультурних проєктів для підлітків супроводжуються низкою типових труднощів, які виникають як на рівні дизайну, так і в процесі практичного впровадження. Однією з поширених проблем є нерівномірне включення учасників. Часто в межах однієї групи формуються ядра активності, тоді як частина підлітків залишається в пасивній позиції, формально присутньою, але емоційно відстороненою. Це створює дисбаланс, який знижує загальний ефект проєкту. Причини можуть бути різні: від соціального контексту і рівня самооцінки до мовних бар'єрів чи культурної ізоляції. Методично це вирішується через індивідуальні треки, де кожен учасник має змогу реалізувати себе у зручному форматі. Також працює модель мікрогруп, де рівень довіри вищий, ніж у великому колі. Ще одна проблема - нестача ресурсів, зокрема людських і матеріальних. Часто ініціативи реалізуються на ентузіазмі, без чітко закладених бюджетів, із недостатньою кількістю кваліфікованих фасилітаторів. Це призводить до виснаження команд, перевантаження, і врешті - до передчасного згорання. Особливо вразливими є моменти переходу - коли проєкт має змінити масштаб, перейти від пілотного формату до довгострокової моделі. У таких випадках виникає потреба в адміністративній підтримці, фінансуванні, медіації між партнерами. Якщо цих умов немає, ініціатива зупиняється, не встигнувши дати результат. Ще одна складність - це координація учасників. У групах із різним рівнем мотивації, стилем спілкування, соціальним бекграундом часто виникають непорозуміння, які потребують не лише педагогічної, а й психологічної роботи. Наявність конфліктів не є негативною ознакою, однак якщо вони не проходять через рефлексію, а накопичуються, можуть зруйнувати групову динаміку. Тому доцільно впроваджувати регулярні сесії комунікативного розвантаження, де учасники можуть висловити невдоволення, обговорити труднощі без загрози осуду [37].

Серйозним викликом є також питання формального ставлення до проєктної діяльності з боку адміністрації чи партнерських структур. Часто ініціативи для підлітків реалізуються в межах освітніх або соціальних інституцій, де пріоритет мають не процеси залучення, а звітні показники. У

такому середовищі зростає тиск на результат, зникає простір для спонтанності, проб, гнучкого реагування. Це суперечить самій природі проєктної діяльності, яка передбачає відкритість до змін, ризик, творчий підхід. В результаті фасилітатори змушені балансувати між очікуваннями керівництва і реальними потребами групи, часто обираючи компромісні варіанти, які не задовольняють жодну зі сторін. Така ситуація породжує емоційне вигорання, втрату сенсу, формалізацію процесів.

Щоб уникнути цього, важливо з самого початку формувати партнерську угоду з адміністрацією, де чітко окреслені не лише цілі, а й принципи роботи. Доцільно також проводити зустрічі з представниками інституцій, пояснюючи специфіку підліткового проєктування, його ритм, ризики, логіку. Особливо корисним є залучення адміністрації до процесу не як спостерігачів, а як учасників - через спільні сесії, обговорення, мікроучасть у подіях. Це створює нову якість стосунків, зменшує контроль і посилює взаємодовіру. Ще одним шляхом зменшення тиску є розробка внутрішніх систем оцінювання, які базуються не на формальних показниках, а на динаміці групи: рівні комунікації, якості залучення, глибині рефлексії. Такий підхід змінює фокус з «що зроблено» на «як пройдено шлях», що особливо доречно в роботі з підлітками, де сам процес часто є важливішим за результат.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі проаналізовано український і зарубіжний досвід проєктної діяльності для підлітків, що охоплює громадянську освіту, волонтерство, інклюзію та соціальну участь. Ініціативи на кшталт VolunTEENS і UActive демонструють, що підлітки не лише навчаються, а й «формулюють ідеї змін, створюють проєктні концепції, організовують команди та реалізують ініціативи».

Визначено, що учасницький підхід працює тоді, коли «центр ініціативи зміщується на підлітка», коли «кожен голос має вагу» й закладено умови для «ротації ролей» та «рефлексивного обговорення». Зарубіжні проєкти, зокрема

ART&SOUL і CARE, інтегрують мистецтво, психічне здоров'я, інтеркультурний діалог. В українському контексті проєкти часто мають гібридну природу, адже діють у «просторі травми», що потребує паралельного виконання функцій підтримки, адаптації й навчання.

Окреслено також проблеми впровадження проєктної діяльності для підлітків – «нерівномірне включення учасників», нестача ресурсів, «формальне ставлення адміністрацій». Учасницьке моделювання потребує не стабільності, а здатності адаптуватися – тому ефективність вимірюється «динамікою участі», появою «досвіду впливу», а не лише статистикою.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОПОЗИЦІЙ ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

3.1. Практичні рекомендації щодо удосконалення проєктної діяльності ДПУ МДЦ «Артек»

Одним із принципових напрямів розробки вдосконаленої моделі підліткової проєктної діяльності ДПУ МДЦ «Артек» є переформатування стартової фази проєкту – етапу, на якому закладається не лише функціональна структура, а й тональність взаємодії, ритм, очікування й логіка участі. Оскільки ДПУ МДЦ «Артек» працює виключно в умовах підліткового середовища, яке характеризується підвищеною сенситивністю до зовнішніх стимулів, фрагментарністю уваги, зміною самоідентифікаційних конструктів і амбівалентністю мотивації, стартовий етап мусить бути не просто інформативним, а структурно інтеграційним. Найефективнішою формою є ко-дизайн – спільне конструювання архітектури проєкту, в якому учасники беруть участь у формуванні цілей, визначенні актуальних тем, створенні базових правил комунікації та плануванні активностей [63, с. 7].

Це створює ефект включення зсередини, за якого підлітки не відчують себе зовнішніми до процесу, а починають асоціювати його з власним простором дії. Методично доцільним є запровадження механізмів стартового картування – мапування інтересів, зон актуальності, особистих запитів, яке дозволяє фасилітаторам адаптувати програму до реального складу групи. Така процедура може бути реалізована через фасилітовані круги, анкети з відкритими питаннями, неформальні мапінги візуального типу, коли учасники створюють символічні образи своїх очікувань і тривог. Паралельно доцільно впровадити фазу побудови соціального контейнера – через групові вправи на довіру, ритуали входження, моделі взаємної підтримки, які задають емоційно безпечне поле. У роботі з підлітками високого ризику – зокрема з досвідом переміщення, соціального відторгнення, психологічної травми – стартова фаза повинна

містити модулі стабілізації, які дозволяють регулювати емоційний фон групи, знижувати напругу й формувати первинну опору на фасилітатора як гарантоване джерело підтримки. Лише після проходження цього етапу можна переходити до побудови проєктної структури, оскільки будь-яка ініціатива, закладена без внутрішнього прийняття й емоційної адаптації, не має стійкості в реалізації.

Подальша оптимізація проєктної діяльності в умовах ДПУ МДЦ «Артек» передбачає інтеграцію адаптивних модулів, здатних гнучко реагувати на динамічні зміни у груповій взаємодії підлітків без порушення концептуальної цілісності програм. У межах артеківської моделі, де поєднуються освітньо-виховні, культурні та комунікативні складові, таке рішення має практичне втілення у вигляді багаторівневих маршрутів активностей. Ідеться про розгалужену систему сценаріїв, що дозволяє оперативно коригувати програму відповідно до поточного емоційного стану загону, ступеня втоми, інтенсивності попередніх навантажень або наявності конфліктогенних ситуацій. У реальних умовах це забезпечується чергуванням форматів – від динамічних інтерактивів до тиха-рефлексивних зустрічей або майстерень творчого висловлювання.

Артеківський проєктний формат дедалі частіше потребує відходу від шаблонного сценарного планування на користь так званої матричної моделі, де кожен етап проєкту має кілька допустимих варіантів реалізації. Наприклад, перша фаза – занурення – може мати як енергійно-мотиваційне, так і емпатійно-діалогове наповнення, залежно від специфіки загону. Для цього необхідна розробка контентних блоків змінної конфігурації – таких, що дозволяють швидко адаптацію в межах заданої методології. У моделі ДПУ МДЦ «Артек» це відповідає концепції нелінійної педагогіки (*non-linear curriculum*), де зміст побудовано не як послідовний ланцюг, а у вигляді смислової мережі – набір змістових вузлів, між якими можливі різновекторні переходи залежно від ситуації.

Фасилітатор, який працює в Артеку, має бути підготовлений до такого динамічного формату: орієнтуватися в психоемоційній карті загону, володіти арсеналом форматів від ситуативної гри до проєктної рефлексії, уміти миттєво

перемикатися між темпами роботи, не втрачаючи педагогічної логіки. Модель адаптивної проєктної роботи, актуальна для умов ДПУ МДЦ «Артек», подано у таблиці 3.1 як приклад фрагментованої, але цілісної структури, що працює на синтез творчості, співучасті й розвитку.

Таблиця 3.1

Елементи адаптивної моделі проєктної діяльності у динамічному освітньому середовищі

Компонент системи	Функціональна характеристика	Умови активації	Інструментальна форма реалізації
Сценарні варіанти активностей	Альтернативні маршрути взаємодії	Зміна тону групи, втома, конфлікт	Інтенсивні, м'які, інтерактивні, рефлексивні формати
Модулі гнучкого контенту	Контекстно залежні змістові блоки	Актуальний психоемоційний стан учасників	Контент-блоки з варіативною побудовою
Структура non-linear curriculum	Мережа змістових вузлів замість ланцюга	Потреба в індивідуальних траєкторіях	Вузлова побудова змісту
Дії фасилітатора	Зчитування динаміки, імпровізація в межах методики	Поточна групова взаємодія	Високий рівень гнучкості, методична рамка
Зворотний зв'язок	Миттєве виявлення стану групи	Потреба в корекції стратегії	Мікроінтерв'ю, рефлексивні кола, картки стану
Антикризові модулі	Реакція на конфлікти чи деструктивні процеси	Внутрішня напруга, фрустрація	Медіація, індивідуалізація, стабілізуювальні дії

Джерело: [34].

У практиці ДПУ МДЦ «Артек» доцільним є послідовне впровадження механізмів регулярного, нефрагментарного зворотного зв'язку, що виконує не лише функцію оцінювання, а стає активною частиною психоемоційної підтримки. З огляду на високу динамічність артеківських загонів і різноманітність емоційних станів підлітків, особливу ефективність демонструють практики мікроінтерв'ю після ключових етапів проєкту, ранкові або вечірні рефлексивні кола, а також система «карток стану», які учасники можуть заповнювати анонімно або відкрито, сигналізуючи про потребу в підтримці, паузі, корекції

ритму чи змісті. У структурі МДЦ «Артек» такі інструменти можуть інтегруватися у щоденний цикл життєдіяльності загону без жорсткої формалізації, через фасилітовану ігрову або візуальну форму – що дозволяє уникати спротиву й водночас підтримувати контакт із психоемоційною динамікою групи.

У випадках виникнення міжособистісних напружень, деструктивних моделей поведінки або втрати групової цілісності, в артеківському середовищі доцільно застосовувати модулі кризової стабілізації. Йдеться про фасилітовані медіації з використанням ненасильницької комунікації, терапевтичні техніки саморегуляції, а також тимчасове розведення учасників по окремих активностях із подальшим поступовим включенням у колективний простір. Педагогічний ресурс Артеку дозволяє формувати таку систему як частину методичного ядра програми – не як інструмент реагування, а як інструмент випередження і трансформації кризових моментів у точки зростання. Окремий вектор розвитку – постпроектна підтримка, яка в умовах ДПУ МДЦ «Артек» має розглядатися не як завершальна фаза, а як автономний етап із власною динамікою. Однією з типових проблем є зникнення мотиваційного імпульсу після завершення проєкту. Щоб уникнути цього, необхідно ще під час реалізації закладати механізми постдії: створювати ініціативні ядра всередині загону, закріплювати результати діяльності в матеріальних або цифрових формах (спільні онлайн-дошки, сторінки в соціальних мережах, артеківські медіапроекти). Це формує у підлітків досвід досягнення й публічного визнання результату, що перетворюється на стійке емоційне підґрунтя для подальшої участі в соціальних ініціативах.

Постпроектний простір Артеку також може трансформуватись у структури молодіжного самоврядування або творчого клубного середовища, які не потребують зовнішнього адміністрування. Педагог стає не менеджером, а тіньовим ментором – підтримує горизонтальну ініціативу, знижує рівень регуляції, але зберігає якір присутності. У межах такої логіки бажано закладати елементи ротаційного лідерства, у якому відповідальність циркулює між

підлітками, формуючи досвід співорганізації. Цей підхід відповідає артеківській концепції самостійності через співтворення, а не через ієрархічну передачу. Створення мікроспільнот, здатних до самопідтримки після завершення таборової зміни, стає однією з найперспективніших форм розширеного педагогічного впливу Артеку поза межами тимчасового перебування.

У практиці ДПУ МДЦ «Артек» надзвичайно ефективною виявляється модель горизонтального менторства, що активується шляхом залучення випускників попередніх проєктних циклів до супроводу нових учасників. Такий підхід забезпечує тяглість внутрішньої культури взаємодії, формує контекст неформального навчання та знижує поріг входження для новачків. Артеківська спільнота, яка виникає у межах загонів, має великий потенціал для побудови міжзмінної взаємодії, що трансформується у стійке молодіжне середовище. У цифровому просторі цю функцію можуть виконувати чат-групи на платформах Telegram або Discord, де артеківці, що вже пройшли проєкт, продовжують ділитись ресурсами, планами, організовувати зустрічі або навіть мініініціативи між таборовими сезонами. Цифровий формат дозволяє закріпити ефект участі, розтягнувши його у часі й дозволивши підлітку знову відчувати себе частиною знайомої команди.

Підтримка таких мереж у ДПУ МДЦ «Артек» можлива не лише з боку педагогів, а й за допомогою залучених партнерів – культурних центрів, молодіжних хабів, ГО, які можуть надавати простір для зустрічей або забезпечувати методичну допомогу. У підсумку проєкт перестає бути «подією» і стає частиною ширшої виховної екосистеми, що забезпечує поступове формування ціннісних орієнтирів, відповідального громадянства та здатності до тривалої командної взаємодії [49, с. 12].

У технічній побудові артеківських проєктів доцільним є застосування моделі структурного занурення через концентричні модулі, де кожен новий етап не витісняє попередній, а розширює й поглиблює його зміст. Такий підхід дозволяє уникати різких тематичних зсувів і створює для підлітка відчуття зв'язного процесу, що логічно розгортається в часі. У межах зміни це дає змогу

сформувати динамічну, але не перевантажену програму, де кожен блок дії завершується мікрофазою осмислення й рефлексії. Методика чергування блоків «дія – аналіз – інтеграція» створює умови для перетворення отриманих знань у персональний досвід. У таборовій реальності це може реалізовуватись через денну структуру, де кожен день має свою мінітематику, яка розкривається через гру, творче завдання, спільну дію, а завершується вечірньою рефлексією. Для підлітка це створює ефект занурення й дає змогу краще досягнути логіку власної участі. Водночас артеківський формат передбачає високу ступінь автономії учасника в межах групової динаміки. Тому проєктні модулі мають містити опції вибору: тематики завдань, ролі у мікрокоманді, формату презентації результату. Це забезпечує індивідуалізацію й дозволяє кожному учаснику знайти для себе зону комфорту або виклику, що значно підвищує мотиваційну залученість.

Не менш значущим є часовий компонент. У межах МДЦ «Артек» доцільно структурувати активну частину проєктної роботи в межах 40–60 хвилин із обов'язковими перехідними вставками – це можуть бути моторні паузи, короткі вправи на усвідомлення тіла, ігрові вікна або зміна простору. Такі елементи не тільки знімають перевтому, а й дозволяють краще закріпити результат через зміну модальності сприйняття. У проєктних блоках варто передбачити наочну візуалізацію – маршрути, таймлайни, мапи ідей, де учасник бачить загальну структуру, а також фіксує власну траєкторію. Це активізує не лише когнітивну сферу, а й формує у підлітка вміння планувати, співвідносити частину з цілим, аналізувати результати в ретроспективі – навички, що є ключовими для побудови зрілого проєктного мислення [49, с. 12].

Візуалізовану схему побудови ефективного навчального проєкту з урахуванням когнітивної динаміки підліткової групи та структурно-функціональної логіки подано на рисунку 3.1.



Рис. 3.1 Розробка ефективного навчального проєкту

Джерело: [43].

У структурі проєктної діяльності ДПУ МДЦ «Артек» доцільним є системне впровадження багаторівневої рефлексії як невід’ємного компонента кожного етапу взаємодії. Особливості таборової динаміки, швидка зміна вражень та висока емоційна насиченість вимагають не просто фіксації стану, а повноцінного осмислення пережитого досвіду. Рефлексія в цьому контексті виходить за межі традиційного «зворотного зв’язку» і перетворюється на інструмент самопізнання, переосмислення власної ролі в групі, виявлення прихованих ресурсів. У персональному вимірі доцільно пропонувати ведення «щоденника учасника», який у межах артеківського простору може набувати різних форм – від класичних текстових нотаток до колажів, ілюстрацій, візуальних мап або символічних серій. Такий формат дозволяє підлітку фіксувати не лише події, а й зміни в емоційній карті, точках ідентифікації, нових сенсах, що з’являються протягом зміни. В груповій роботі ефективними є щоденні або циклові дебрифінги, побудовані на схемі «зробили – відчули – зрозуміли – хочемо змінити». У практиці МДЦ «Артек» це може бути

структуроване коло з фасилітатором або ж інтерактивна форма – вербальні й невербальні способи вираження досвіду: від обговорення з використанням метафоричних карт до створення спільних скульптур зі статичних поз, які відображають загальний настрій або символічну подію. Подібні техніки дозволяють вийти за межі вербалізації, що особливо цінне для учасників із нижчим рівнем комунікативної відкритості.

Окреме значення має регулярна діагностика групової динаміки через «карти залучення», які в артеківському форматі можуть оформлюватися у вигляді шкал, кольорових міток, емоджі-стікерів або графічних мап емоцій. Підліток сам позначає рівень своєї активності, інтересу, настрою, відчуття значущості участі. Це створює простір чесного висловлювання без тиску й водночас дозволяє педагогам відстежувати критичні точки. У разі конфліктів або розбалансування групової взаємодії доцільним є впровадження фасилітованих діалогів – спеціально організованих зустрічей, де кожна точка зору має можливість бути почутою. Такі практики особливо резонують із артеківським принципом поваги до внутрішнього світу дитини та формування безпечного комунікативного простору. В ситуаціях глибших емоційних переживань (тривожність, напруження, втрата контролю, агресія) методично виправданим є застосування арт-терапевтичних форматів. У межах Артеку можуть бути інтегровані сесії малювання емоцій, пластики ситуації, роботи з тілесними техніками заземлення – усе це знижує рівень внутрішнього напруження та допомагає відновити цілісність сприйняття подій. Інтеграція таких форматів не тільки сприяє стабілізації стану підлітка, а й закладає навичку саморегуляції, що виходить за межі таборового досвіду.

Рефлексія в артеківському середовищі не є формальністю – це вшитий у тканину проєкту процес, що забезпечує перетворення подій на досвід, досвіду – на сенс, а сенсу – на ресурс для майбутньої дії. Такий підхід наближає виховну модель МДЦ «Артек» до сучасних систем психоедукації, у яких розвиток усвідомленості розглядається як один з провідних факторів емоційної стійкості та соціальної компетентності підлітків [55, с. 50].

Формування сучасної проєктної архітектури в умовах ДПУ МДЦ «Артек» потребує перегляду не лише зовнішніх форм організації, а й глибинної логіки розподілу функціональних модулів, особливо у сфері фасилітаційних і рефлексивних практик. На відміну від формального підходу, де ці елементи виконують факультативну або декоративну функцію, артеківський формат ставить завдання інтеграції фасилітації в саму тканину проєкту. Адже саме вона забезпечує постійну живу взаємодію, емоційне залучення, можливість проговорити сенси та здійснити актуалізацію власної участі у змісті групової дії. У підлітковому середовищі Артеку, де процеси ідентифікації, рефлексії та соціального позиціювання відбуваються з особливою інтенсивністю, така стратегія дозволяє сформувати не лише ефективну групу, а й середовище персонального зростання.

З цієї позиції проєктування фасилітації не може відбуватись постфактум – вона має задавати логіку всього сценарного полотна. Починаючи з підготовчої фази, доцільно розробити фасилітаційну карту кожного проєкту, в якій будуть чітко зафіксовані точки входу в діалог, способи підтримки емоційної динаміки, інструменти переключення уваги, а також техніки групового й індивідуального осмислення. У практиці ДПУ МДЦ «Артек» це можуть бути ранкові налаштування через метафоричні асоціації, паралельна робота в мікрогрупах, короткі структуровані обговорення наприкінці кожного блоку. Особливу ефективність демонструє формат мінісесій після завершення завдань, під час яких учасники не просто озвучують, що вийшло, а діляться тим, які інсайти виникли, як змінилось їхнє сприйняття групи, які внутрішні бар'єри вдалося подолати. У таких форматах підлітки перестають бути пасивними виконавцями – вони входять у статус інтерпретаторів, що самостійно формулюють власні сенси участі. Фасилітація в Артеку перетворюється на живу методологію побудови взаємин: це не лише стиль ведення, а логіка буття всередині таборової команди. Такий підхід змінює і ритм проєктної діяльності – виникає потреба у ритмічному чергуванні фаз дії, рефлексії та стабілізації. Оптимальним є впровадження динамічного аналізу групового стану в реальному часі: у

ситуаціях спаду активності чи внутрішньої напруги можуть бути активовані інтервенційні техніки. Це можуть бути короткі дебрифінги у форматі «мовчазного кола», спільне дихання як форма синхронізації, вербальні або невербальні техніки емоційного відзеркалення, коли кожен учасник через просту фразу або символ позначає свій стан і таким чином формує карту загального емоційного поля. Такі мікроформи дозволяють не лише стабілізувати стан групи, а й перевести досвід у зону усвідомлення без перенасичення або розгублення.

В моделі проєктної діяльності ДПУ МДЦ «Артек» особливе значення має створення умов для персональної рефлексії, що виходить за межі вербального аналізу та набуває характеру багатоформатного осмислення досвіду. Для підлітка, який перебуває у фазі активного формування Я-образу, надзвичайно цінним є досвід бачення себе у різних типах взаємодії: у рішенні, у конфлікті, у спільній дії, у моменті самотності. Тому в артеківському середовищі доцільно закладати багаторівневу інфраструктуру особистісного рефлексування, що має не лише психолого-педагогічний, а й екзистенційний потенціал.

Перший рівень такої структури – індивідуальний – реалізується через ведення рефлексивних щоденників. В умовах МДЦ «Артек» це можуть бути як класичні записники, так і креативні формати: символічні колажі, мапи переживань, асоціативні лінії, QR-щоденники з мультимедійним контентом. Такий підхід дозволяє кожному учаснику обрати зручний спосіб самовираження, а педагогу – зчитувати динаміку змін без вторгнення у приватний простір [43, с. 9].

Другий рівень – парний: передбачає створення постійних пар «віддзеркалення», у яких підлітки регулярно обмінюються враженнями, відкриттями, запитаннями. Це не завжди прямий діалог – у практиці Артеку можуть застосовуватись техніки «тихого листа», коли кожен пише іншому повідомлення про себе, або вправи на співналаштування через спостереження, без необхідності говорити вголос. Парна рефлексія формує довіру, дозволяє знижувати напруження, структурує інтимний внутрішній досвід. Третій рівень – груповий – реалізується через колективну вербалізацію змін, що сталися. У

таборовому просторі Артеку доцільно впроваджувати тематичні вечірні зустрічі «Коло розуміння», «Символ мого дня», «Діалог тиші», де кожен має змогу осмислити, що саме відбулося на рівні не тільки події, а й внутрішнього зсуву. Щоб уникнути формалізації, фасилітатор використовує не інструкції, а навідні питання, які відкривають внутрішні шари усвідомлення: «З чим я входив у сьогоднішній день?», «Що мене зрушило?», «У чому я був сильний?», «Що я ще хочу встигнути тут, серед цих людей?». Такий підхід запускає метакогнітивні механізми, які не лише поглиблюють мислення, а й створюють простір для усвідомленого позиціювання себе в дії.

Особливе значення має і створення фізичного простору для рефлексії. У практиці МДЦ «Артек» це може бути оформлена зона тиші – зі стіною повідомлень, куточком думок, полем для записів або символічних знаків. Наявність такого місця не лише додає тілесного виміру рефлексії, а й формує культуру внутрішньої зупинки, спонукає до самоусвідомлення, знижує рівень внутрішнього тиску.

У фасилітаційній роботі з підлітками особливо ефективними є полімодальні підходи. Артеківська група завжди є різномірною – тут присутні учасники з різними рівнями чутливості, вербалізації, когнітивної організації. Саме тому застосування багатоканальних засобів вираження – словесних, тілесних, символічних – дозволяє вийти на універсальний рівень взаємодії. Так, метафоричні картки допомагають структурувати стан, пластичні сцени дають змогу відчувати себе в іншій ролі, робота з предметами – обрати об'єкт, що відображає мій день – запускає несвідомі процеси інтерпретації. Уразливі групи, зокрема ті, де є учасники з досвідом емоційної ізоляції або психологічної травми, краще розкриваються саме через ці непрямі канали, бо вони не вимагають раціонального пояснення, а дозволяють просто бути почутим у символічному просторі [60, с. 17].

3.2. Обґрунтування доцільності впровадження соціокультурного проєкту для дітей підліткового віку у роботі ДПУ МДЦ «Артек».

У сучасному українському соціальному ландшафті, де війна, внутрішнє переміщення, втрата домівок і розриви міжособистісних зв'язків стали частиною повсякденної реальності, підліткова категорія переживає не лише стандартну вікову турбулентність, а й масштабний системний стрес. ДПУ МДЦ «Артек», перебуваючи у фокусі гуманітарної підтримки й культурного відновлення, має потенціал стати точкою перезапуску соціальних процесів, зокрема через інструменти проєктної діяльності, що не лише мобілізують ресурс дитини, а й стабілізують її внутрішню структуру через досвід безпечного спільного творення. Учасники табору, серед яких значна частина – діти-переселенці, підлітки з деокупованих регіонів або родин військовослужбовців, часто несуть у собі накопичений емоційний вантаж втрат, травматичних розривів, фонові тривожності. У таких умовах традиційні педагогічні формати не спрацьовують у повному обсязі – потрібні простори, де дитина може відновити суб'єктність, відчувати контроль над змінами, вийти з позиції спостерігача у позицію дієвої присутності.

Особливість артеківської моделі полягає в її здатності поєднувати структурованість і гнучкість: через проєктну діяльність, побудовану на принципах співтворення, дитина входить у взаємодію, що не тисне, а відкриває, не навчає, а дозволяє знайти себе. У межах такої логіки концепт соціального самовираження перестає бути факультативом – він перетворюється на базовий механізм стабілізації особистості в умовах кризи. Це не лише про емоційне розвантаження – це про створення внутрішнього каркасу, на який підліток може спертися в умовах зовнішньої невизначеності. Коли дитина залучена до створення смислового продукту – театральної сцени, візуального твору, документального відео, медіапроєкту – вона не лише передає зміст, а конструює свій зв'язок із реальністю. Це стає способом оволодіння досвідом, перетворення розпорошених переживань у структурований наратив, де біль і сум є частиною шляху, а не його кінцем. В умовах ДПУ МДЦ «Артек» такі соціокультурні проєкти мають виконувати функцію стабілізаційних просторів: місця, де підліток зустрічається з власною історією, але не в самотності, а в діалозі – з

іншими, із фасилітатором, із середовищем. Це також простір колективного впливу – коли через проєкт можна змінити щось довкола: створити інфографіку про права дитини, зняти відеозвернення до громади, оформити інсталяцію у відкритому просторі. Так формується не лише ідентичність, а й відчуття сили – що я можу не лише бути в ситуації, а й діяти в ній. Це один із базових компенсаторних механізмів у роботі з воєнною травмою. У цьому сенсі соціокультурний проєкт для підлітків в умовах ДПУ МДЦ «Артек» – це не альтернатива навчанню чи дозвіллю, а форма психосоціальної підтримки, яка дозволяє зібрати розпорошені фрагменти досвіду в цілісну наративну конструкцію, здатну стабілізувати особистість у фазі нестійкої ідентичності [58, с. 6].

Її особливе становище зумовлене не лише віковою нестабільністю чи психологічною лімінальністю, а й неможливістю завершити повноцінну первинну соціалізацію в умовах зруйнованого континууму середовища. Для багатьох підлітків, які потрапляють до ДПУ МДЦ «Артек», маючи досвід евакуації, втрати батьків, переїздів або проживання в умовах постійної тривоги, середовище табору стає не просто рекреаційним простором, а шансом на повторне входження в соціальну взаємодію без страху бути відторгнутим чи нерозпізнаним. У цьому контексті концепт соціального самовираження перестає бути факультативом: це стає умовою збереження цілісності психіки, формою інтеграції фрагментованого досвіду через спільну дію. Для артеківського простору, який поєднує освітній, виховний і культурно-соціальний виміри, створення спеціального соціокультурного проєкту дає змогу перейти від формальної зайнятості до глибокого смислового залучення. Такі проєкти інтегрують кілька модусів дії: художній – як простір вільного символічного висловлювання; соціальний – як включення у взаємодію; емоційний – як проживання і усвідомлення власного стану; когнітивний – як аналіз, планування, рефлексія. Усе це дозволяє перетворити таборову активність на модель психосоціальної адаптації, де кожен учасник не просто бере участь, а проживає власний процес зцілення в груповому безпечному полі [58, с. 6].

У таких умовах поняття «простору безпечної дії» для ДПУ МДЦ «Артек» набуває цілком прикладного значення. Йдеться не про загальні педагогічні декларації, а про конкретну архітектоніку взаємодії, де у підлітка є право вибору – як, коли й у якій формі вступати у взаємодію. Учасник має змогу самостійно визначати ступінь відкритості, а також отримувати підтримку в моменті невизначеності. У реаліях артеківського побуту це означає відмову від директивного сценарію та перехід до фасилітованих структур, у яких імпульс до участі виникає зсередини, а не нав'язується ззовні. Безпека у цьому випадку означає передусім наявність механізмів, що дозволяють зчитувати себе, зупинятися, просити про допомогу – і не бути за це оціненим. В практиці реалізації це забезпечується м'якою фасилітацією з елементами психоедукації. Перед командною грою в артеківському загоні може бути введене коротке обговорення станів: «Що я відчуваю перед взаємодією?», «Який мій настрій?». Після – проводиться мікродебріфінг: «Що я побачив про себе в цьому процесі?», «Що було для мене складним, що несподіваним?». Такі прості на перший погляд практики формують гігієну емоційної свідомості – здатність вбудовувати афекти в контекст, а не залишати їх недоречними, незрозумілими чи витісненими. Це підвищує рівень рефлексивності групи, а також нормалізує прояви, які в інших середовищах могли би бути маргіналізованими.

Ключовим є також право на паузу: у структурі проєкту для підлітків Артеку обов'язково має бути передбачено механізм виходу з активності без втрати зв'язку – можливість відійти, спостерігати, повернутися. Це формує повагу до особистих меж, вчить саморегуляції, і в майбутньому трансформується у здатність діяти в стресових ситуаціях, не втрачаючи опори.

Таким чином, соціокультурний проєкт, побудований на принципах багатомодусної дії, м'якої фасилітації, емоційної грамотності та просторової безпеки, є в умовах ДПУ МДЦ «Артек» не лише доцільним, а й стратегічно необхідним. Він забезпечує не тільки формальне включення в активність, а створює глибоку, терапевтично цінну траєкторію, яка знижує рівень тривожності, стабілізує афективну сферу й формує основу для довготривалої

емоційної стійкості. У поствоєнній Україні такі підходи є основою для нового педагогічного мислення, здатного відповідати на виклики покоління, що виростає у фазі національної травми.

Окремим фактором, що зумовлює доцільність реалізації соціокультурного проєкту саме в умовах ДПУ МДЦ «Артек», є трансформація соціального простору після масштабних деструктивних подій – передусім війни, масових переміщень і втрати цілісних комунікативних структур. У сучасній Україні багато підлітків опинилися в ситуації, коли звичні механізми соціальної підтримки – школа, громада, навіть родина – втратили або ослабили свою здатність бути емоційним контейнером. Унаслідок цього формується стан глибокого комунікативного вакууму: дії не мають зворотного зв'язку, висловлення не викликають резонансу, ініціативи не зустрічають жодної реакції. Підліток перестає вірити в ефективність власної присутності у світі – це породжує емоційне згасання, відстороненість, а іноді – агресивну поведінку як спробу прорвати глуху стіну невидимості.

У таборовому середовищі Артеку, яке вже має інфраструктуру безпечної взаємодії, соціокультурний проєкт може стати каталізатором відновлення механізмів соціальної присутності. Його завдання – запустити нову логіку: кожен жест підлітка не залишається без відповіді. В артеківському форматі це реалізується через практики зворотного зв'язку, спільного обговорення, мікрорефлексій, коли ініціатива одного трансформується в дію багатьох. Ідеться не про великі презентації чи формальні звіти, а про створення резонансного простору, де кожен символічний або реальний продукт проєкту отримує увагу, відгук, включення. Формати можуть бути різноманітними: художня інсталяція в корпусі, створена групою підлітків; виставка фотоколажів, де зображено символи, важливі для кожного учасника; створення артбуку або аудіощоденника, який доступний іншим у просторі рефлексивної кімнати. Усе це – механізми, що повертають людину у видиме поле. Підліток бачить: я висловився – мене побачили, я ініціював – хтось приєднався. Це відновлює базове відчуття впливу, суб'єктності, а головне – взаємозв'язку.

У ДПУ МДЦ «Артек» такий ефект досягається також через створення мікроспільнот усередині загонів, де кожна ініціатива – навіть найменша – має значення: мініспектакль, сценарій інтерактивної гри, впорядкування території, створення емблеми зміни. Необхідною умовою є публічність результату: не в сенсі широкого загалу, а в сенсі включеності іншого. Один учасник створює листівку – інший її читає, один записує голос – інший відповідає малюнком. Так проєктна діяльність виходить за межі індивідуального висловлювання й входить у поле соціальної взаємодії. Цей ефект є терапевтичним не тому, що реалізується за допомогою психологічного інструментарію, а тому, що він повертає суб'єкта в обіг життя через акт вираження, який зустрічає реакцію. Саме така логіка – дія, що не лишається у вакуумі – є фундаментальною в умовах посттравматичної соціалізації. Соціокультурний проєкт у середовищі Артеку – це практика участі, що дає підліткові змогу не лише сказати «я є», а й почути у відповідь «ми тебе бачимо». У цьому – суть перезапуску взаємодії як механізму зцілення, не тільки особистісного, а й групового, суспільного. У таблиці 3.2 подано структурну модель компонентів, що забезпечують цю логіку: від фази символічного вираження – до фази включення в групову дію та фіксації соціального резонансу [46, с. 11].

Таблиця 3.2

Соціально-комунікативні основи проєкту відновлення підліткової активності

Компонент ситуації	Змістова характеристика	Прояв у середовищі	Механізм подолання
Змінений соціальний простір	Після деструктивних подій зруйновані звичні зв'язки	Втрата емоційної взаємодії	Створення безпечних спільнот
Комунікативний вакуум	Відсутність реакції на дії підлітка	Байдужість, згасання, агресія	Стимулювання взаємодії через спільні ініціативи
Соціальне самовираження	Ініціативи, що мають публічний відгук	Пропозиції, коментарі, доопрацювання	Інтерактивні формати групової діяльності
Мистецькі та урбаністичні формати	Колаборації, локальні інтервенції	Виставки, інсталяції, аудіощоденники	Організація публічних мікроподій
Структура соціального відгуку	Реакції на ініціативи підлітків	Комунікація між учасниками	Цикл дії–рефлексії

Перетворення досвіду травми	Перехід від пасивного переживання до активного вираження	Конструктивна дія	Творча й соціальна активність
--------------------------------	--	-------------------	----------------------------------

Джерело: [45].

Сучасна соціальна реальність, у якій зростають підлітки в Україні, потребує від освітніх і виховних інституцій не лише оновлення змісту, а й побудови принципово нових форматів взаємодії. У таборовому середовищі ДПУ МДЦ «Артек» ці виклики набувають особливої актуальності: з одного боку, сюди приїзять діти з надзвичайно різними досвідами – з регіонів, де тривають бойові дії, із сімей, що втратили житло або родичів; з іншого боку, табір має зберігати функцію ресурсоактиваційного простору – тобто не лише приймати, а й трансформувати, відновлювати здатність до взаємодії, включеності, планування. У цьому контексті саме соціокультурний проєкт стає ключовим інструментом: він не транслює знання, а створює умови для природного входження в спільне поле через дію, діалог і співпереживання. Проєкт, розроблений на базі Артеку, має бути не уніфікованою моделлю з чітко заданим результатом, а поліцентричною структурою, у якій кожен учасник проходить власну траєкторію – від емоційного відкриття до соціальної відповідальності. Такий підхід дозволяє водночас формувати автономну позицію й відчуття приналежності до ширшого простору, де моя дія має значення, а моя присутність не розчиняється. Це особливо суттєво в умовах фрагментованого соціального тла, де досвід конкуренції й відчуження часто переважає над досвідом співпраці. Соціокультурна ініціатива, яка інтегрує механізми рефлексивної участі, горизонтального планування, розподіленої відповідальності й полімодальної комунікації, здатна створити той простір, у якому народжується не декларативне «співжиття», а реальний досвід співтворення [64, с. 10]. Інфраструктурна модель такого проєкту в умовах ДПУ МДЦ «Артек» має складатися з трьох послідовних блоків. Перший – взаємопізнання. Цей рівень розгортається через фасилітовані вправи, мікрогрупові обговорення, тілесно-комунікативні практики, які

знижують базову тривожність, формують початкову довіру та закладають платформу для наступних фаз. У межах артеківської структури це можуть бути ранкові кола «знайомства з іншого боку», рефлексивні мапи емоцій або вправи на спільне мислення.

Другий блок – взаємодія в дії. Тут підлітки потрапляють у змодельовані сценарії або реальні проєктні виклики, де необхідно розподілити ролі, визначити цілі, домовитися про послідовність дій. Цей етап запускає динаміку командної роботи, де виявляється не лише функціональність, а й глибші моделі лідерства, гнучкість у стосунках, вміння давати і приймати зворотний зв'язок. У практиці Артеку це можуть бути квест-сценарії, дизайн-ігри, медіапроєкти або короткі таборіві ініціативи, реалізовані протягом кількох днів. Третій рівень – взаємна відповідальність – полягає у створенні проєкту, спрямованого не на внутрішню групу, а на зовнішній об'єкт: інший загін, адміністрацію, місцеву громаду, онлайн-простір. Це може бути організація події, випуск газети зміни, створення публічного відео, цифрової виставки, флешмобу або допоміжної ініціативи. Тут учасники вперше стикаються з необхідністю оцінювати ефект своєї дії з огляду на вплив на іншого. У цьому полягає становлення реальної соціальної зрілості – коли я не просто висловлююсь, а враховую реакцію, не просто дію, а розумію наслідки.

Саме через цю триступеневу модель – пізнання, дія, відповідальність – соціокультурний проєкт у ДПУ МДЦ «Артек» набуває глибокого педагогічного, психологічного й соціального змісту. Він моделює нову етичну рамку співіснування, де колективне не пригнічує індивідуальність, а навпаки – розкриває її в діалозі, у впливі, в резонансі. У посттравматичному українському суспільстві такі практики стають не тільки форматом розвитку підлітків, а й основою для формування покоління, яке вміє бути разом не через страх, а через сенс.

Практика реалізації проєктної діяльності у ДПУ МДЦ «Артек» переконливо демонструє, що саме в такому форматі найінтенсивніше формуються ті соціальні навички, які не вимірюються оцінками, не потрапляють

до табелів чи портфоліо, але мають фундаментальне значення для особистісної зрілості. Йдеться про так звані «м'які соціальні м'язи» – здатність до слухання без перебивання, уміння розрізняти інтенцію і форму, вміння вести складну розмову без переходу до конфронтації, виходити зі стану емоційної напруги без руйнування зв'язку з іншим. У таборовій структурі, де підлітки перебувають у постійній взаємодії, ці навички не просто тренуються – вони набувають тілесного, емоційного та рефлексивного вкорінення. В межах соціокультурного проєкту в Артеку такі навички не викладаються – вони проживаються. Це означає, що підліток входить у ситуацію не з готовим алгоритмом, а з потенціалом адаптації. Наприклад, коли під час спільної роботи над презентацією частина учасників не виконує свої функції, фасилітатор не втручається з позиції карального контролера, а вводить групу у процедуру саморозуміння: «Що саме сталося?», «Чи всі мали однакову інформацію?», «Що ми можемо змінити, не руйнуючи зв'язку?». Такий досвід формує внутрішні патерни прийняття рішень, які не базуються на реакції, а на усвідомленій відповідальності.

У результаті учасники не лише проходять кризи – вони запам'ятовують успішне їх подолання. Емоційно позитивна пам'ять закріплюється не на рівні самого конфлікту, а на рівні відчуття: ми змогли, ми зберегли зв'язок, ми не знищили довіру. Це стає основою соціальної зрілості, в якій автономія не означає ізоляцію, а навпаки – включає здатність до співжиття без втрати себе. У таких умовах зростає нова якість ідентичності: та, що не уникає складного, але здатна пройти крізь нього з внутрішнім стрижнем. Для підлітків Артеку ця модель є особливо цінною ще й тому, що формує у них новий образ себе у взаємодії. Багато хто з них прибуває у табір після досвіду фрагментованих або травматичних комунікацій – в школі, вдома, у середовищі тимчасового проживання. Потрапляючи в простір, де конфлікт не карається, а осмислюється, де невиконання не стигматизується, а аналізується, вони починають довіряти процесу взаємодії як такому. Це повертає мотивацію до дії, до вираження, до спільності.

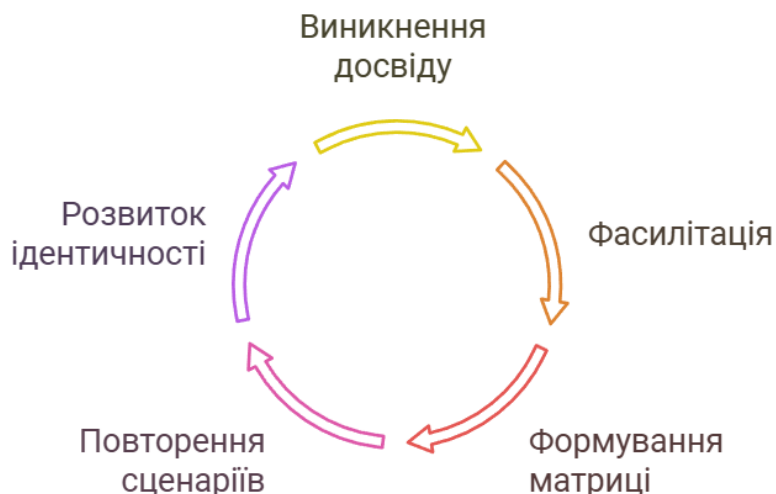


Рис. 3.2 Цикл розвитку соціальних навичок

Джерело: [23].

Проект, побудований на таких засадах, створює передумови для формування покоління, яке не потребує зовнішнього регулювання, оскільки здатне до саморегуляції. Це покоління не буде шукати рятівника чи лідера-директора, бо вже має досвід горизонтального управління, спільного планування й прийняття рішень. У соціальному вимірі це означає зміщення парадигми: від залежного виконавця до відповідального співдіяча. Підліток, який у межах проекту отримав досвід почутості, впливу, співтворення, далі переносить цю модель у всі сфери життя – школу, родину, громаду, цифрове середовище. Він уже не потребує інструкції – він шукає сенс. І саме в пошуку сенсу, що зчитується не в абстракції, а в дії, народжується справжній суб'єкт соціального майбутнього. У цьому сенсі проектна діяльність не є просто формою позаурочної активності, а глибоким інструментом соціального інжинірингу – не в директивному розумінні, а в сенсі створення таких умов, де учасник сам стає архітектором нової культури спільного існування.

3.3. Ефективність проекту (культурна, соціальна, виховна, патріотична)

В структурі ДПУ МДЦ «Артек», де проєктна діяльність виконує не лише виховну, а й стабілізаційно-терапевтичну функцію, питання оцінювання ефективності набуває принципово нового значення. Класичні метрики – кількість заходів, охоплення, матеріальні ресурси – не відображають сутнісних змін, що відбуваються з підлітком у процесі проєктної взаємодії. Артеківське середовище передбачає занурення в глибинну динаміку: трансформацію поведінкових моделей, появу нових способів реагування, формування відчуття суб'єктності в дії. Тому доцільним є впровадження моделі багатовимірної оцінки, що фіксує не лише зовнішню активність, а й змістовні зсуви в емоційній, когнітивній, соціальній і символічній сферах [42, с. 6]. У практиці Артеку така оцінка може бути реалізована через комбінацію кількісних і якісних методик, що дозволяють вловити навіть мікродинаміку включення. Ефективним є застосування наративних інтерв'ю, у яких учасники самі формулюють значення подій для себе; динамічних карт настрою, що фіксують зміни афективного фону; рефлексивних щоденників або артбуків, які стають свідченням внутрішньої роботи. В умовах артеківського табору ці формати можуть бути адаптовані до щоденної практики: дебрифінги після основних блоків, короткі візуальні трекери емоцій, вправи на самоспостереження, де учасник позначає, що саме викликало в нього інтерес, опір, зміну точки зору.

Найціннішою інформацією є маркери суб'єктного зростання, які не потрапляють до звітної статистики, але радикально змінюють якість присутності. Якщо підліток, який раніше перебував у позиції відстороненого спостерігача, починає ініціювати, ставити запитання, брати на себе відповідальність – це означає, що проєкт створив умови для відновлення внутрішньої активності. Такі зміни можуть бути мінімальними зовні, але мають глибоке значення. У групах Артеку часто трапляються підлітки з високим рівнем емоційної приглушеності, які не проявляють відкритих реакцій, але через символічні дії – малюнок, запис у щоденнику, вибір позиції в обговоренні – передають сигнали внутрішнього руху. Саме тому інструменти фасилітованого спостереження, ведення індивідуальних карт змін і регулярні фіксації емоційного стану є критично

важливими для повного розуміння результативності. Окремим критерієм є трансформація групової динаміки: зміна атмосфери, зростання довіри, поява готовності до конструктивної конфліктності, здатність підтримувати слабкіших, включати тих, хто мовчав. Такі явища не фіксуються у цифровому звіті, але можуть бути виявлені через фасилітовані круглі столи, роботу з метафорами, обговорення ключових моментів зміни. У цьому сенсі ефективність проєкту в ДПУ МДЦ «Артек» – це не лише те, що було зроблено, а й те, як саме це проживалося, що змінилося у структурі взаємин, у внутрішній карті учасника.

У форматі діяльності ДПУ МДЦ «Артек» ефективність соціокультурного проєкту не може бути зведена до формальних результатів чи кількісних показників. Йдеться про комплексну динаміку, що охоплює міжособистісну поведінку, глибину культурної ідентифікації, формування соціальної зрілості та патріотичної залученості. На рівні групової динаміки одним із ключових індикаторів виступає трансформація типу взаємодії всередині загону: з позиції паралельного співіснування до моделі спільного створення, з уникання конфліктів – до здатності тримати діалог у напрузі, із змагального протиставлення – до горизонтального співмоделювання. У таборовому контексті Артеку це особливо помітно в темпоральних зсувів, коли впродовж 3–5 днів відбувається перебудова неформальної структури лідерства, зменшення частоти ізоляції, поява ініціатив знизу.

Для діагностики таких змін доцільно застосовувати техніки мікроаналізу групової поведінки: спостереження за змінами комунікативних позицій, фіксація переміщення між периферією й центром групи, виявлення нових мікролідерських ролей. Соціометричні інструменти, як-от мапи довіри, графи комунікації, «до–після» карти стосунків, рефлексивні листи зворотного зв'язку – можуть бути інтегровані у щоденну фасилітацію. У таборі Артек також ефективно працюють візуальні формати: наприклад, стіна взаємних подяк, «польові щоденники» взаємодії або метафоричні шкали близькості. Такі засоби фіксації не лише дають інформацію, а й самі є інструментом самосвідомлення. Окремим показником є поява ініціатив, що виникають не за завданням педагога,

а як самостійна реакція на прожитий досвід. У практиці ДПУ МДЦ «Артек» це можуть бути мікропроекти: новостворені групи за інтересами, підліткові клуби, власні творчі формати, спроби організувати щось самостійно після повернення додому. Це свідчить про глибинну інтерналізацію пережитої суб'єктності – коли дія перестає бути зовнішнім обов'язком і стає внутрішнім способом бути в спільноті.

Не менш значущим є рівень культурної й патріотичної ідентифікації. У проєкті, розгорнутому в Артеку, це не має виглядати як директивна трансляція. Йдеться про створення середовища, де підліток сам рефлексує свою приналежність, відкриває власні сенси у символічних кодах культури, переосмислює історію не як лінійний наратив, а як простір діалогу поколінь. Таке переосмислення проявляється у виборі тем для творчих завдань, трактуванні національних символів, бажанні зберігати мову спілкування українською, створенні культурного продукту, що виходить за межі копіювання. Для діагностики використовуються аналіз творчих артефактів, інтерв'ю щодо особистих асоціацій з культурною спадщиною, спостереження за реакціями на символічні об'єкти в середовищі (пісні, герби, традиції). У вимірі освітньої ефективності унікальність проєкту полягає в акценті не на засвоєнні знань, а на розгортанні здатності до мислення як процесу: критичного, рефлексивного, контекстуального. Учасник Артеку, що бере участь у соціокультурному проєкті, тренується в розгортанні аргументу, у формулюванні сумнівів, у зміні позиції без втрати самоповаги. Така модель відповідає принципам освіти майбутнього, де головним є не інформаційне наповнення, а структура самостійної аналітики. Ефективними інструментами тут є кейсові завдання з кількома векторами вирішення, динамічні дебати, обговорення в режимі зміни ролей, письмові або візуальні рефлексії з аналізом власного ходу думки.

Таблиця 3.3

Ознаки освітньої ефективності в умовах проєктного мислення

Компонент ефективності	Прояв у діях учасника	Засіб діагностики	Психологічна характеристика
Критичне мислення	Формулювання питань, сумніви щодо усталеного	Дебати, аналітичні обговорення	Уміння розділяти судження і факти
Рефлексивне мислення	Усвідомлення власних обмежень, зміна позицій	Письмові рефлексії, есе, самозвіти	Відкрита структура самокорекції
Стратегічне мислення	Конструювання гіпотез, планування варіантів дій	Кейс-завдання з відкритим фіналом	Установка на багатофакторне прогнозування
Аргументація позиції	Побудова логічних ланцюгів, опора на докази	Групові обговорення, рольові дебати	Інтелектуальна послідовність
Інтелектуальна гнучкість	Перебудова суджень без втрати глибини	Порівняльний аналіз варіантів	Адаптивна стабільність мислення
Самостійність суджень	Незалежне прийняття рішень без опори на авторитет	Індивідуальні розв'язки у відкритих завданнях	Внутрішня система перевірки істинності

Джерело: [51].

Соціальний вимір ефективності у межах реалізації проєктної діяльності в ДПУ МДЦ «Артек» найяскравіше проявляється через формування включеності, відповідальності та комунікативної пластичності як стійких форм участі. У специфіці артеківського середовища надзвичайно цінним є перехід від зовнішньої участі до внутрішньої причетності: коли підліток перестає «виконувати», а починає проживати процес. Учасник, який самостійно повертається до теми під час неформального спілкування, ініціює обговорення, реагує не за сценарієм, а з розумінням, – демонструє ознаки інтерналізованої відповідальності. У таборовому режимі це особливо помітно в мікродеталях: підліток вносить ідеї до планування, пропонує варіанти розв'язання завдань, підхоплює ініціативи інших, без додаткового стимулу прагне завершити розпочате. Така поведінка фіксується фасилітаторами не лише як позитивний результат, а як зміна структури мотивації: з реактивної – у проактивну. Комунікативна гнучкість, що формується в умовах групової динаміки Артеку, виявляється у здатності переходити між стилями мовлення, розрізняти вербальні й невербальні сигнали, утримувати діалог у моменті незгоди, а не обривати його.

Це досягається через систематичне включення в практики рефлексивного спілкування, дебрифінгів, роботи з метафорами, паралельні формати групової інтерпретації. Такі навички можна виявляти й аналізувати не лише через загальну поведінкову динаміку, а й за допомогою точкових інструментів: карт діалогів, розшифрування відеофрагментів обговорень, аналітики групових процесів, які застосовуються фасилітаторами під час змін. Показовим маркером зростання є зміна тону групової розмови – перехід від хаосу до структури, від поверхневих жартів до осмисленої взаємної присутності.

Культурна ефективність у середовищі ДПУ МДЦ «Артек» – це не відтворення канонів, а відновлення зв'язку з культурою як живим середовищем. Символічне укорінення починається там, де підліток відчуває, що має право на взаємодію з традицією. Ідеться про ті м'які й тривкі зміни, які не можна виміряти одномоментно: з'являється бажання створити об'єкт, пов'язаний із локальною історією; виникає інтерес до пісень, вишивки, народного сказання; підліток починає ставити питання про минуле свого роду, регіону, мови. У форматі проєктної дії це втілюється у спільному створенні мапи символів зміни, створенні авторських культурних артефактів – від інсталяцій до колективних вишиваних полотен, у поетичному проговорюванні особистих історій, пов'язаних із рідним краєм. В таборовій практиці Артеку ефективно працюють наративні підходи: створення мініісторій про себе в культурному полі, малювання локальних мап, де фіксуються особисті й колективні символи, інтерпретація образів у мистецьких практиках. Показовим результатом є момент, коли підліток уперше чітко й природно формулює свою відповідь на питання «Хто я в цьому просторі?» – не як суху самопрезентацію, а як глибинну метафору або жест. Таке відчуття вкоріненості може бути непомітним зовні, але саме воно і є маркером культурної ефективності: не репрезентації, а проживання. Коли культура стає не зовнішнім символом, а середовищем, у якому учасник діє, говорить, думає – проєкт виконав свою функцію [56, с. 56].

Патріотичний ефект проєктної діяльності в умовах ДПУ МДЦ «Артек» не може ґрунтуватися на формальних репрезентаціях – гаслах, маршах або

ритуалізованих сценаріях. У контексті сучасної підліткової культури, з її чутливістю до фальші, актуальним є лише той досвід, який має внутрішню узгодженість і особисту значущість. Тому патріотизм тут постає як наслідок прожитої участі, а не як заданий ззовні конструкт. Якщо підліток у ході проєкту починає усвідомлювати, що локальна дія має сенс, що простір довкола – це його відповідальність, що мова, у якій він мислить, – це простір вираження, а не лише засіб, тоді формується автентичне ставлення до приналежності. В структурі Артеку такі прояви можуть мати різні форми: участь у впорядкуванні території зміни, створення таборового символу, ініціатива щодо пам'яті про місцевих героїв, створення цифрового продукту на теми збереження спадщини. Важливо, що ці дії не мають виглядати як виконання завдання – вони народжуються як результат усвідомленого вибору. Саме тоді патріотизм перестає бути символом зовнішньої демонстрації й стає стилем поведінки, способом бути в спільноті, здатністю діяти з позиції відповідальності, а не підкорення.

Зміни фіксуються не через кількість заходів, а через аналіз поведінкових патернів: підліток бере ініціативу, а не чекає вказівки; аргументує свою позицію, пов'язану з цінностями; повертається до теми після завершення проєкту, зберігає або транслює отриманий досвід іншим. Спостереження за мікроініціативами учасників, кейс-аналіз внутрішніх рішень (що саме обрав, чому так відреагував, на чому наполіг) дозволяють виявити, чи відбулося прийняття громадянської ролі як частини самоідентифікації. У практиці ДПУ МДЦ «Артек» такі кейси – не виняток, а системна тенденція: учасники повертаються додому з ідеями, запускають шкільні ініціативи, відтворюють на місцях моделі співдії, які прожили в таборі. Ключовим є також перенесення дії: чи закріплюється модель поведінки в позапроєктному середовищі. Якщо учасник у школі, в громаді, у сім'ї повторює дії, засвоєні в Артеку, – говорить українською не з обов'язку, а з вибору; ініціює проєкт у своєму селі; захищає слабшого, не чекаючи дозволу; – це і є найвищий рівень ефективності. Він не декларативний, а реальний, тривалий, закорінений. Саме тому модель вимірювання ефективності проєкту в ДПУ МДЦ «Артек» має бути цілісною – не ділитися на культурну, соціальну,

виховну чи патріотичну, а охоплювати всю множину змін, які відбуваються з підлітком у процесі співтворення. Усі ці рівні формують єдину тканину – гнучку, живу, резонансну. І саме така модель дозволяє вловити не лише кількість дій, а якість становлення – коли дитина перестає бути об’єктом впливу й стає суб’єктом дії у власній країні, мовою, культурі, середовищі [56, с. 56].

Висновки до 3 розділу

Практичні рекомендації щодо організації та впровадження соціокультурних проєктів у ДПУ МДЦ «Артек» ґрунтуються на системній взаємодії педагогів, психологів та фасилітаторів, які мають діяти як єдина команда супроводу. Педагог відповідає за структурну побудову програми, динаміку активностей і модульність контенту, що адаптується до потреб конкретної групи. Психолог супроводжує емоційну динаміку, вчасно помічає маркери перенавантаження, сприяє саморегуляції учасників і підтримує середовище безпеки. Фасилітатор забезпечує горизонтальність взаємодії, створює умови для реального включення, активного слухання, групового моделювання рішень. Проєкт має базуватися на принципах гнучкої участі: чергування дії та рефлексії, варіативність форматів, можливість мікробибору для кожного. Усі залучені фахівці мають спільно планувати зміст і динаміку програми, обмінюватися спостереженнями, адаптувати процес під групу. Така модель дозволяє забезпечити не просто активність, а справжню присутність підлітка у дії, де кожен крок має сенс, резонанс і залишає після себе внутрішній досвід. Соціокультурний проєкт у такій логіці стає не заходом, а середовищем формування відповідальності, ідентичності й соціального мислення.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання магістерської роботи отримано результати, що дозволили розкрити тему дослідження, а саме:

1. За результатами проведеного детального аналізу наукової літератури з питань соціокультурної діяльності було досліджено сутність поняття соціокультурного проєкту та його ролі у розвитку підлітків.

Так, наліз поняття соціокультурного проєкту в контексті підліткового середовища показав, що це не лише форма організації активності чи засіб культурного розвитку, а «складніші середовища, у яких підліток отримує можливість одночасно формувати автономну позицію й відчуття включеності у ширший соціальний простір». У роботі доведено, що проєкт такого типу не функціонує за схемою «навчання – виконання», а є «поліцентричною динамічною структурою», яка забезпечує не зовнішнє регламентування, а середовище для прояву суб'єктності.

Вивчення концептуальних підходів дозволило окреслити соціокультурний проєкт як «структуру дії, що розгортається у символічному, емоційному, когнітивному і тілесному вимірах одночасно», з особливою увагою до впливу на становлення ідентичності. Розгляд українського та зарубіжного досвіду продемонстрував, що вітчизняні проєкти, попри ресурсну нестабільність, «часто мусять долати бар'єри інституційної індиферентності», проте саме в цій напрузі формується потенціал автентичної участі.

2. Дослідження сучасного стану проєктної діяльності з підлітками дозволило виявити структурні й процедурні особливості, що визначають рівень ефективності соціокультурних ініціатив і виявляють ризики втрати суб'єктності учасника. Аналіз українського досвіду показав, що програми на кшталт VolunTEENS, UActive, «Ініціативні: громадянська освіта для підлітків» чи проєкту ГО «Відповідальні громадяни» створюють моделі активної участі, де підлітки набувають досвіду самостійного прийняття рішень, колективної взаємодії й реального впливу на середовище. Вивчення методичних підходів

продемонструвало, що «учасницьке моделювання як підхід у соціокультурній роботі з підлітками виходить за межі традиційної педагогічної парадигми», адже замість відтворення інструкцій воно базується на фасилітації та рефлексивній дії. Такі програми, як M18 чи «Ініціативні», підтверджують ефективність горизонтальної структури, де підліток «виступає як повноцінний автор і архітектор змісту», що стимулює розвиток стратегічного мислення, соціальної відповідальності та досвіду впливу. Виявлено, що успішна реалізація подібних форматів вимагає створення «безпечного, відкритого простору», який забезпечує не лише фізичну, а й емоційну рівновагу учасників. Цього досягають завдяки фасилітованим дискусіям, симуляціям громадської діяльності, мікрогруповим форматам і рольовим практикам, що активно застосовуються в ініціативах VolunTEENS і UActive. Найвищу результативність демонструють проєкти з «адаптаційною сіткою – механізмами перегляду етапів, уточнення пріоритетів, оперативного врахування зворотного зв'язку», де навчальний процес перетворюється на живу взаємодію, як у програмах ART&SOUL або Mental Health in Youth Work. Порівняльний аналіз засвідчив, що проєкти, реалізовані в Україні в умовах соціальної нестабільності, часто поєднують освітню, терапевтичну та культурну функції, створюючи унікальні моделі відновлення довіри та взаємодії. У підсумку другого розділу підтверджено, що ефективна проєктна діяльність для підлітків – це не сукупність подій, а «новий тип соціальної взаємодії», у якому «зіткнення думок» і спільне вирішення конфліктів стають ресурсом зростання, а не кризою, і де процес участі є головним механізмом формування зрілої соціальної позиції.

3. У межах третього розділу, який має прикладний характер, сформульовано конкретні напрями вдосконалення проєктної діяльності. Зокрема, обґрунтовано, що інтеграція фасилітаційних і рефлексивних практик має здійснюватись не як додаток, а як «наскрізний механізм», що «починає процес, супроводжує кожен етап, завершує дії, структурує перехідні фази». Такий підхід змінює функцію фасилітатора: він перестає бути ведучим і стає

«партнером, який водночас тримає рамку й дозволяє учаснику почуватися вільним у вираженні».

4. Четверте завдання було пов'язане з обґрунтуванням практичних рекомендацій щодо організації соціокультурних проєктів для підлітків із врахуванням ролі педагогів, психологів і всіх залучених фахівців. Цей етап дослідження дозволив вибудувати цілісну модель дії, в якій кожен учасник процесу має свою унікальну функцію в забезпеченні суб'єктного досвіду підлітка. У моделі, запропонованій для впровадження в ДПУ МДЦ «Артек», педагог виконує роль архітектора структури – він планує логіку побудови програми, чергування темпів, баланс активностей і відпочинку, але не є жорстким модератором. Його завдання – тримати рамку процесу, але не обмежувати його варіативність. Психолог у цій моделі – не «технічний фіксатор проблем», а учасник середовища, який супроводжує емоційну динаміку, вчасно вводить стабілізуючі елементи, допомагає осмислити внутрішні зміни. Фасилітатор, зі свого боку, забезпечує безпечне поле для участі: він допомагає групі приймати рішення, формулювати сенси, підтримує рівновагу між структурою і свободою. Усі троє – педагог, психолог, фасилітатор – працюють не паралельно, а взаємопов'язано, утворюючи триєдину систему, що підтримує підлітка в його самостійному русі.

Практичні рекомендації щодо організації такої взаємодії охоплюють кілька ключових положень: по-перше, спільне планування програми всіма фахівцями; по-друге, регулярний обмін спостереженнями, який дозволяє вчасно змінювати траєкторії; по-третє, впровадження багатоканальних форматів участі, де кожен учасник може обрати свій стиль включення; по-четверте, створення фізичного й емоційного простору безпеки, де діти не бояться проявити себе навіть у ситуації слабкості. Усе це дозволяє сформувати середовище, в якому підліток не просто діє, а перебуває у стані присутності – він бачить, що його вчинки мають вплив, що його голос має вагу, що його вибір не обмежений рамками, а, навпаки, розкриває нові шляхи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О.В. Волошина О.В. Деякі питання співвідношення категорій творчості й мислення. Вінниця. 2016. Вип. 45. С. 14–18.
2. Акімова О.В. Сапогов В.В. Емоційний та інтелектуальний складники творчого мислення. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. Вип. 22. Т. 1. С. 83–87. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/22.166870> (дата звернення: 27.08.2025)
3. Алексеєнко Т.Ф. Жданович Ю.М. Малиношевський Р.В. Соціальнопедагогічна підтримка дітей та учнівської молоді. Київ. Задруга. 2017. 168 с.
4. Бабенко О. Впровадження інформаційних технологій для розвитку творчого та критичного мислення студентів. Молодий вчений. 2020. Вип. 12(88). С. 348–351. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-67> (дата звернення: 27.08.2025)
5. Бардін Г.О. Проектний аналіз. Київ. Знання. 2016. 415 с.
6. Батенко Л.П. Загородніх О.О. Ліщанська В.В. Управління проєктами. Київ. КНЕУ. 2018. 231 с.
7. Баттрік Р.О. Техніка прийняття ефективних управлінських рішень. Київ. КНЕУ. 2016. 416 с.
8. Безпалько О.В. Соціальне проєктування. Київ. КУ імені Б.Грінченка. 2020. 128 с.
9. Біла І.М. Розвиток творчого мислення. Київ. 2021. С. 151–168.
10. Бланк І.А. Основи інвестиційного менеджменту. Т.1. Київ. ІТЕМ. 2020. 448 с.
11. Брінь П.В. Абуд А.Х.А. Сучасне трактування поняття проєкт. Причорноморські економічні студії. 2019. Вип. 48.2. С. 20–26.
12. Бузова І.А. Комерційна оцінка інвестицій. Київ. Знання. 2016. 432 с.
13. Бутченко Т.І. Зміст поняття проєктування. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2019. №37. С. 144–154.

14. Бутченко Т.І. Соціальнополітичне проєктування. Запоріжжя. КСКАльянс. 2019. 280 с.
15. Ваганова Н.А. Гулько Ю.А. Латиш Н.М. Шепельова М.В. Актуальні проблеми дослідження сучасного творчого мислення. Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. 2022. Вип. 2. С. 145–152.\
16. Ваганова Н.А. Психолого-педагогічні засади розвитку творчого мислення. Київ. 2022. С. 30–37.
17. Важинський С.Є. Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень. Суми. СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2016. 260 с.
18. Верба В.А. Гребешкова О.М. Востряков О.В. Проєктний аналіз. Київ. КНЕУ. 2020. 297 с.
19. Верба В.А. Загородніх О.А. Проєктний аналіз. Київ. КНЕУ. 2020. 322 с.
20. Генісаретський О.І. Проєктна культура та концептуалізм. ВНДІТЕ. 2017. №52. С. 39–53.
21. Гусар В. Соціокультурні проекти в освіті. Педагогічний дискурс. 2020. №12. С. 45–58.
22. Довгань Л.Є. Мохонько Г.А. Малик І.П. Управління проектами. Київ. КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2017. 420 с.
23. Євстаф'єва І.Г. Психологічна культура як інтегративна характеристика особистості. Київ. АТОПОЛ ГРУП. 2016. С. 56–67.
24. Житомирська міська рада. Реалізація освітніх культурномистецьких програм та проєктів. URL: <https://zt-rada.gov.ua/pages=2855> (дата звернення: 27.08.2025)
25. Зборовський Г.Є. Соціологія дозвілля та культури. Київ. Знання. 2020. 278 с.
26. Івановська Н.В. Шульгіна В.Д. Яковлев О.В. Соціокультурне проєктування в мистецтві. Київ. НАКККиМ. 2018. 196 с.
27. Каган М.С. Людська діяльність. Київ. КНЕУ. 2017. 328 с.
28. Каган М.С. Філософія культури. Київ. ЦНЛ. 2016. 416 с.

29. Кантор К.М. Досвід соціальнопсихологічного пояснення проєктних можливостей. Питання філософії. 2017. №11. С. 84–96.
30. Кисельова Т.Г. Соціальнокультурна діяльність. Київ. Вища школа. 2019. 311 с.
31. Клосс Л.Є. Підготовка майбутніх соціальних працівників у США. Львів. Видавництво Львівської політехніки. 2017. 384 с.
32. Клюско Є.М. Культурнодозвільна діяльність населення України. Київ. Лібера. 2018. 114 с.
33. Коваленко О.В. Аналіз соціокультурних проєктів для молоді в Україні. Вісник соціальної роботи. 2019. 4(1). С. 32–40.
34. Ковальчук А.С. Соціальнокультурна діяльність. Київ. Знання. 2019. 314 с.
35. Колінько І.В. Соціокультурне проєктування у розробці культурної політики. URL: <http://um.co.ua/9/9-15/9-152986.html> (дата звернення: 27.08.2025)
36. Костенко Н. Роль соціокультурних ініціатив у формуванні активної громадянської позиції молоді. Психологія і суспільство. 2020. №8(2). С. 44–51.
37. Крупко А.Я. Позабюджетне фінансування галузі культури. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 27.08.2025)
38. Курбатов В.І. Соціальне проєктування. Київ. Фенікс. 2019. 416 с.
39. Кучер Н. Проєктна діяльність у професійній підготовці соціальних педагогів. Освіта дорослих. 2022. 21(1). С. 75–84. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.75-84](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.75-84) (дата звернення: 27.08.2025)
40. Левченко І.М. Розвиток соціальних навичок у підлітків через культурні проєкти. Науковий вісник НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. №10. С. 78–85. URL: <http://www.npu.edu.ua/> (дата звернення: 27.08.2025)
41. Лісовець О.В. Формування соціальноправової компетентності соціальних працівників. Слов'янськ. ДДПУ. 2019. 42 с.
42. Логвиненко Т.О. Підготовка соціальних працівників у Скандинавії. Дрогобич. ДДПУ. 2016. 46 с.
43. Луков В.А. Соціальне проєктування. Київ. Фінта. 2017. 239 с.

44. Марков А.П. Основи соціокультурного проєктування. Київ. Знання. 2017. 260 с.
45. Медвідь В.Ю. Данько Ю.І. Коблянська І.І. Методологія та організація наукових досліджень. Суми. СНАУ. 2020. 220 с.
46. Методологія та організація наукових досліджень. Київ. ВПЦ Київський університет. 2018. 607 с.
47. Міленіум. 2019. С. 161–167.
48. Морєва О.В. Теоретичні основи педагогічного проєктування. Київ. 2016. 270 с.
49. Новаторов В.Є. Маркетинг у соціальнокультурній сфері. Житомир. Світок. 2018. 289 с.
50. Новікова Г.М. Технологічні засади соціальнокультурної діяльності. Київ. Знання. 2020. 147 с.
51. Павленко В. Формування соціальних навичок у підлітків через проєкти. Вісник НАПН України. 2022. №10. С. 88–95.
52. Павлик Н.П. Неформальна освіта соціальних педагогів. Житомир. ЖДУ. 2018. 119 с.
53. Попов В.В. Культурнодозвільна діяльність у контексті наукового дослідження. Київ. Вища школа. 2019. 254 с.
54. Приймак В.М. Управління проєктами. Київ. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2017. 464 с.
55. Сидоренко Т.В. Методологія розробки соціокультурних проєктів для підлітків. Наукові записки. Серія Педагогічні науки. 2020. №2(3). С. 50–65.
56. Тимошенко І. Інноваційні підходи до розробки соціокультурних проєктів. Педагогічні науки теорія та практика. 2023. №15(4). С. 56–62.
57. Тріудін В.Є. Історія та теорія соціальнокультурної діяльності. Київ. ЦНЛ. 2018. 249 с.
58. Туриніна О.Л. Методологія та методи психологічного дослідження. Київ. Персонал. 2018. 206 с.

59. Чижиков В.М. Теорія та практика соціокультурного менеджменту. Київ. ЦНЛ. 2020. 411 с.
60. Шаповалова О.А. Філософська рефлексія феномену соціального проєктування. URL: <https://fsp.kpi.ua/wp-content/uploads/2018/09/09.pdf> (дата звернення: 27.08.2025)
61. Шевченко Л. Вплив соціокультурних проєктів на громадянську свідомість підлітків. Соціологічні студії. 2022. №15(2). С. 112–120.
62. Gugushvili D. Ravazzini L. Ochsner M. Welfare solidarities in the age of mass migration. *Acta Politica*. 2021. 56. С. 351–375.
63. Hajighasemi A. Oghazi P. Outcomes of Swedish migration and economics of the welfare system. *Economic Research*. 2021. 35. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1331677X.2021.1952089> (дата звернення: 27.08.2025)
64. Kerzner H. Project management. New Jersey. John Wiley and Sons. 2017. 814 с.
65. Malinowski P. UNICEF. Co minutę ucieka z Ukrainy 55 dzieci. *Rzeczpospolita*. 2022. URL: <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/polska/unicef-co-minute-z-ukrainy-ucieka-55-dzieci/arAAVa4Tk> (дата звернення: 27.08.2025)
66. Perry R.K. Black Lives Matter. *Ethnic Studies Review*. 2017. 37–38(1). С. 1–3. https://doi.org/10.1525/esr.2017.37_38.1.1 (дата звернення: 27.08.2025)