



СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.015.3:378.091.212»376:45»-021.64-044.347
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-1>

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ
ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ:
КЕЙС ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Казаннікова Олена Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
okazannikova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7207-3749

Волянюк Анастасія Сергіївна,
викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
avolianiuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2890-4787

Мета: стаття присвячена аналізу специфіки адаптаційних процесів та мотиваційного профілю першокурсників педагогічних спеціальностей, які здобувають освіту в умовах релокації закладу вищої освіти під час повномасштабної війни. Основною ціллю є виявлення кореляції між географічним розташуванням здобувачів та бар'єрами навчання, а також обґрунтування необхідності впровадження травмо-інформованої моделі підтримки в освітній процесі переміщеного університету. **Методи:** емпіричне дослідження ґрунтується на даних двох опитувань першокурсників педагогічного факультету Херсонського державного університету, проведених у 2025 році (за спеціальностями А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта та А6 Спеціальна освіта). Використано методи анкетування, стандартизовані шкали адаптованості до навчальної групи та до навчальної діяльності, а також кореляційний аналіз для встановлення зв'язку між безпековими умовами проживання респондентів та їхніми освітніми труднощами. Теоретичний аналіз охопив концепції екстреного дистанційного навчання та феномен «переміщеного студента». **Результати.** Дослідження виявило унікальний мотиваційний профіль здобувачів – «відданий прагматик», що поєднує високу внутрішню мотивацію (соціальна місія, любов до дітей) із прагматичним запитом на гнучкість дистанційного формату. Встановлено сильну кореляцію ($r = 0,71$) між соціальною та навчальною адаптацією. Виявлено критичну залежність адаптаційних бар'єрів від географії перебування: студенти в зонах бойових дій стикаються з екзистенційними загрозами, тоді як здобувачі за кордоном – з проблемами інтеграції та ізоляції. Попри кризові умови, зафіксовано парадоксально високий запит на фундаментальні теоретичні знання як джерело стабільності. **Висновки.** Релокація університету не означає релокацію контингенту, що створює нерівні умови здобуття освіти. Ефективна адаптація вимагає переходу від уніфікованих вимог до диференційованої системи підтримки, що базується на принципах травмо-інформованої педагогіки. Запропоновано модель, що включає різні траєкторії психолого-педагогічного супроводу залежно від безпекової ситуації студента та посилення ціннісної складової освітніх програм.

Ключові слова: екстрене дистанційне навчання, травмо-інформована педагогіка, переміщені студенти, цифрова нерівність, освітня безпека, психологічний супровід, академічна стійкість, гібридна освіта.



ADAPTATION AND MOTIVATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF RELOCATION: THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY

Kazannikova Olena Vasylivna,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool and Primary Education

Kherson State University
okazannikova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7207-3749

Volianiuk Anastasiia Serhiivna,
Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool
and Primary Education

Kherson State University
avolianiuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2890-4787

Purpose: the article provides an analysis of the specific features of adaptation processes and the motivational profile of first-year students enrolled in teacher education programs who pursue their studies under conditions of institutional relocation caused by a full-scale war. The primary objective is to identify correlations between students' geographical location and learning barriers, as well as to substantiate the necessity of implementing a trauma-informed support model within the educational process of a displaced university. **Methods:** the empirical study is based on data from two surveys conducted in 2025 among first-year students of the Pedagogical Faculty of Kherson State University (programs A2 Preschool Education, A3 Primary Education, and A6 Special Education). The research employed questionnaire surveys, standardized scales measuring adaptation to the academic group and learning activities, and correlation analysis to establish relationships between respondents' security conditions of residence and their educational difficulties. The theoretical framework includes concepts of emergency remote teaching and the phenomenon of the "displaced student". **Results.** The study identified a unique motivational profile of students described as a "committed pragmatist," combining high intrinsic motivation (social mission, commitment to working with children) with a pragmatic demand for flexibility inherent in the distance learning format. A strong correlation ($r = 0.71$) was found between social and academic adaptation. A critical dependence of adaptation barriers on geographical location was revealed: students residing in active combat zones face existential threats, whereas those located abroad primarily encounter challenges related to social integration and isolation. Despite crisis conditions, a paradoxically high demand for fundamental theoretical knowledge was recorded, perceived by students as a source of stability. **Conclusions.** The relocation of a university does not imply the relocation of its student body, which results in unequal conditions for accessing education. Effective adaptation requires a shift from unified academic requirements toward a differentiated support system grounded in the principles of trauma-informed pedagogy. The article proposes a model encompassing diverse trajectories of psychological and pedagogical support depending on students' security contexts, along with strengthening the value-based component of educational programs.

Keywords: *emergency remote teaching, trauma-informed pedagogy, displaced students, digital inequality, educational security, psychological support, academic resilience, hybrid education.*

Вступ. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у лютому 2022 року спричинило безпрецедентну кризу в українській системі вищої освіти, яка ще не встигла стабілізуватися після пандемії COVID-19 (Ivanenko, 2024). За даними Міністерства освіти і науки України та міжнародних спостерігачів, приблизно 15% інфраструктури закладів вищої освіти (ЗВО) зазнали значних пошкоджень або були повністю зруйновані (Ivanenko, 2024). Це призвело до масової евакуації та релокації десятків університетів із зон бойових дій та тимчасово окупованих територій (Ivanenko, 2024).

Херсонський державний університет (ХДУ) є одним із найбільш показових прикладів цієї трагедії та інституційної стійкості. З квітня 2022 року університет був офіційно тимчасово переміщений на базу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника в Івано-Франківську (Херсонський державний університет, 2024). Попри фізичну релокацію адміністрації, освітній процес у 2023–2025 навчальних роках відбувається переважно в дистанційному форматі через власну цифрову платформу (Херсонський державний університет, 2024).

Це створює унікальний освітній контекст. Адаптація та мотивація першокурсників, які



вступають до такого ЗВО, фундаментально відрізняються від досвіду студентів у традиційному очному, плановому дистанційному чи навіть нерелокованому ЗВО. Студенти ХДУ є не просто «дистанційними»; вони, по суті, є «переміщеними».

Мета статті – дослідити специфіку мотиваційного профілю першокурсників-педагогів, які свідомо обрали релокований ЗВО під час війни; проаналізувати кореляцію між їхнім місцем проживання та адаптивними бар'єрами; та, спираючись на синтез емпіричних даних та сучасної наукової літератури, запропонувати травмо-інформовану модель підтримки для релокованих ЗВО.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Досвід Херсонського державного університету не може бути ефективно проаналізований через стандартну призму досліджень онлайн-навчання. Він вимагає синтезу трьох окремих, але взаємопов'язаних дослідницьких полів, що стрімко розвивалися протягом 2020–2025 років: екстрене дистанційне навчання, досвід переміщених студентів та травмо-інформована педагогіка. Цей підхід дозволяє розглядати студентів не лише як учасників дистанційного навчального процесу, а як осіб, чий освітній потреби формуються під впливом комплексних соціальних та психологічних факторів.

Термін «екстрене дистанційне навчання» був введений для розрізнення між плановим, якісно розробленим онлайн-навчанням та вимушеним, швидким переходом на будь-які доступні цифрові інструменти в умовах кризи (Bond et al., 2021). На відміну від продуманої онлайн-педагогіки, «екстрене дистанційне навчання» визначається як «незапланована практика, що не залишає іншого вибору, окрім як використовувати будь-які доступні офлайн- та/або онлайн-ресурси» (Bond et al., 2021). Цей концепт є ключовим для розуміння, чому стандартні моделі онлайн-освіти не завжди придатні для аналізу досвіду студентів у кризових умовах.

Під час пандемії COVID-19 дослідження екстреного дистанційного навчання (2020–2021) зосереджувалися переважно на технічних викликах, задоволеності студентів цифровими платформами (Svyrydiuk, 2022), а також на критичній ролі саморегуляції (Lockl et al., 2022) та мотивації студентів для успішного навчання в ізоляції (Yu, 2022). Окремий фокус наукових розвідок того часу був спрямований на розвиток сталої мотивації майбутніх вчителів в умовах змішаного навчання, що розглядалося як запорука успішної професійної підготовки (Волянчук, 2021). Ці висновки дозволяють окреслити базові педагогічні стратегії, які виявилися ефективними у кризових умовах, і водночас підкреслюють обмеженість підходів, орієнтованих лише на технічні аспекти.

Однак український контекст кардинально відрізняється. Українські заклади вищої освіти не мали періоду на відновлення чи осмислення уроків пандемії (Ivanenko, 2024); вони перейшли безпосередньо з екстреного дистанційного навчання періоду COVID в екстренне дистанційне навчання в умовах війни (воєнне екстрене дистанційне навчання), що додає до викликів «цифрової нерівності» (VoxUkraine, 2025) та «онлайн-втоми» (Wergeland Centre, 2023) низку екзистенційних загроз. Ці нові умови вимагають від дослідників не лише оцінювати ефективність цифрових платформ, а й враховувати соціально-психологічні та фізичні ризики для студентів.

Дослідження українського контексту після 2022 року вказують на специфічні бар'єри:

- фізична небезпека: постійні повітряні тривоги та обстріли, що переривають синхронні заняття (World Bank, 2025)
- інфраструктурна нестабільність: часті та тривалі відключення електроенергії та мобільного зв'язку, особливо в осінньо-зимові періоди (Hrytsenko, 2023)
- психологічний тягар: високий рівень стресу, тривожності та колективної травми серед студентів і викладачів, які перебувають у зонах ризику (Wergeland Centre, 2023; World Bank, 2025)

Усі ці бар'єри демонструють, що ефективна освітня модель в умовах релокації потребує переходу від суто технічного забезпечення екстреного дистанційного навчання до психолого-педагогічного супроводу, здатного реагувати на комплексні виклики сучасної кризи.

Географічна розпорошеність студентів ХДУ (Анонімне опитування, 2025) виводить аналіз за межі екстреного дистанційного навчання і вводить його у сферу досліджень вимушеної міграції (Mazzero, 2025). Студенти, які залишаються в Херсоні, переїхали до Києва чи опинилися в Польщі, підпадають під аналітичну категорію «переміщений студент» – особа, змушена покинути домівку, але яка намагається продовжити або розпочати навчання (Mazzero, 2025). Введення цієї категорії дозволяє по-новому інтерпретувати мотиваційні стратегії та адаптивні ресурси студентів.

Дослідження досвіду переміщених студентів, які були змушені покинути країну з політичних причин, пропонує важливу теоретичну рамку «двосічної ролі» закладу вищої освіти. З одного боку, університет виступає як «стабілізатор», надаючи структуру, мету, почуття приналежності та шлях до відбудови особистої ідентичності. З іншого боку, вступ до закладу вищої освіти в умовах переміщення часто є «обмеженим вибором» – утилітарним рішенням, наві'язаним обставинами, де здобуття освіти є єдиним доступним або найбезпечнішим шляхом для стабілізації життя (Mazzero, 2025). Ця рамка дозволяє прогнозувати, що



мотивація таких студентів буде гібридною, поєднуючи внутрішню відданість та гостру зовнішню необхідність, що накладає специфічні вимоги на організацію освітнього процесу.

Крім того, традиційні моделі соціальної та академічної інтеграції студентів (Resch K., Alnahdi G., Schwab S, 2022) стають неадекватними. Для переміщених студентів бар'єри інтеграції включають почуття «іншості» (Resch K., Alnahdi G., Schwab S, 2022), психологічні наслідки переїзду та, для тих, хто опинився за кордоном, мовні та культурні труднощі. Це підкреслює необхідність адаптованих стратегій підтримки, які враховують не лише академічні, а й соціально-психологічні потреби студентів.

Дослідження мотивації в умовах тривалих конфліктів часто малюють песимістичну картину. Наприклад, дослідження у Південному Судані виявило «помітно низьку внутрішню мотивацію» та «високу залежність від зовнішньої мотивації» (наприклад, освіта як єдиний шлях уникнення бідності) (Paul, 2025). У таких контекстах освіта ризикує перетворитися виключно на інструмент виживання, втрачаючи свою розвивальну функцію, що робить необхідним пошук альтернативних мотиваційних механізмів для студентів у кризових умовах.

Дослідження, проведені в Україні у 2022–2024 роках, частково підтверджують цю тенденцію. Порівняльне дослідження (2025) думок українських вчителів показало, що «погіршення результатів навчання» та «брак мотивації учнів» є ключовими викликами, які війна лише загострила (Avsheniuk & Seminikhyna, 2025). Це ставить питання про те, чи будуть першокурсники-педагоги ХДУ, які робили свій вибір під час повномасштабної війни, демонструвати схожу тенденцію до зниження внутрішньої мотивації, чи навпаки – свідомий вибір педагогічної професії сформує унікальний мотиваційний профіль.

Враховуючи високий рівень стресу, психологічної втоми (Wergeland Centre, 2023) та колективної травми (University of Denver, 2024), академічна спільнота все частіше звертається до принципів травмо-інформованої педагогіки. Травмо-інформована педагогіка – це не клінічна терапія, а освітня рамка, що базується на розумінні поширеності травми та її впливу на когнітивні процеси (пам'ять, увагу, виконавчі функції) (Barnard College, 2024; University of Oregon, 2024). Вона допомагає формувати безпечне та сприятливе навчальне середовище, яке активно запобігає ретравматизації студентів і сприяє відновленню освітньої мотивації.

Наукова література (2020–2025) та методичні посібники (наприклад, від SAMHSA – Управління з питань психічного здоров'я та наркозалежності, США) виділяють 6–7 ключових принципів травмо-інформованої педагогіки (Barnard College, 2024; SAMHSA, 2014):

- безпека: забезпечення не лише фізичної (наскільки це можливо в умовах екстреного дистанційного навчання), але й емоційної, соціальної та академічної безпеки (наприклад, створення атмосфери, де безпечно робити помилки)

- довіра та прозорість: чітке формулювання очікувань, послідовність дій викладача, прозорість у прийнятті рішень

- підтримка та зв'язок: активне сприяння взаємній підтримці серед студентів та інформування про доступні професійні ресурси (психологічні служби)

- співпраця та взаємність: перерозподіл влади у навчальному процесі, визнання того, що викладачі та студенти є партнерами

- розширення можливостей, голос та вибір: надання студентам контролю над певними аспектами їхнього навчання (наприклад, вибір тем, форматів завдань)

- культурна смиренність та соціальна справедливість: визнання того, що травма переживається по-різному залежно від культурного, соціального та гендерного бекграунду (University of Oregon, 2024; American Library Association, 2024).

Актуальність травмо-інформованої педагогіки для України важко переоцінити. Грантові програми, спрямовані на підтримку релокованих закладів вищої освіти, такі як програма «Мріємо та діємо» (фінасується USAID), прямо визначають психологічне здоров'я і психосоціальну підтримку студентів як один із ключових пріоритетів (Укрінформ, 2024). Це свідчить про те, що академічні установи не лише усвідомлюють проблему, а й активно впроваджують практичні механізми її вирішення.

Методологія та методи. Аналіз ґрунтується на даних двох анонімних онлайн-опитувань, проведених серед першокурсників педагогічного факультету Херсонського державного університету у 2025 році – опитування про мотивацію та про адаптованість. Було використано стандартизовані шкалу адаптованості до навчальної групи та шкалу адаптованості до навчальної діяльності, що дозволяє оцінити соціально-психологічну інтеграцію та успішність включення студентів у навчальний процес. Участь в опитуваннях взяли 56 респондентів спеціальностей А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта та А6 Спеціальна освіта.

Показники адаптації до навчальної групи свідчать про переважно позитивний рівень соціальної інтеграції: низький рівень – 0%, середній – 11,1%, достатній – 27,8%, високий – 61,1% респондентів. Діапазон балів коливався від 2 до 16, але основна маса значень припала на 12–16 балів, що свідчить про високий рівень взаємодії та приналежності до групи. Лише два показники (2 та 9) сигналізували про можливі труднощі соціальної інтеграції.



Адаптація до навчальної діяльності демонструє більшу варіативність: низький рівень – 5,6%, середній – 27,8%, достатній – 33,3%, високий – 33,3% респондентів. Діапазон балів – 3–16. Переважна частина студентів успішно включається у навчальний процес, однак найнижчі показники (3 та 7) можуть свідчити про труднощі з навантаженням або самоорганізацією.

Середнє порівняння двох шкал показує, що адаптація до групи є дещо вищою, ніж адаптація до навчальної діяльності, що характерно для студентів гуманітарних спеціальностей: простіше налагодити соціальні зв'язки, ніж адаптуватися до складних освітніх вимог. Кореляційний аналіз підтвердив сильний позитивний зв'язок між обома шкалами ($r = 0,71$), що демонструє взаємозалежність соціальної та навчальної адаптації: студенти, які добре адаптовані в групі, зазвичай краще адаптуються і до навчання, а відчуття включеності підсилює навчальну успішність та знижує стрес, що відповідає теоріям соціально-психологічної адаптації.

Важливо відзначити, що рівень адаптації прямо впливає на мотиваційні установки студентів. Соціальна підтримка та відчуття приналежності створюють фундамент для активної внутрішньої мотивації, водночас знижуючи зовнішні бар'єри, пов'язані з дистанційним навчанням та релокацією. Саме тому наступним етапом аналізу є дослідження мотиваційних факторів, які визначають вибір студентами педагогічної спеціальності та їхній подальший навчальний шлях.

Мотиваційний профіль студентів виявляє унікальний дуалізм між внутрішніми і зовнішніми мотивами. Показники опитування демонструють феномен «відданого прагматика», де сумарний відсоток згадувань ключових внутрішніх мотивів (особистий інтерес та любов до дітей) становить 59%, і сумарний відсоток згадувань трьох прагматичних мотивів (бюджетне місце, гнучкість, дистанційне навчання) також становить 59%. Це свідчить про баланс між внутрішньою відданістю та прагматичними

мотивами. Зазначимо, що респонденти мали можливість обрати декілька варіантів відповідей, що дозволило поглиблено дослідити широту їх мотиваційної сфери (табл. 1).

Дані таблиці демонструють, що студенти одночасно мотивовані і внутрішніми цінностями, і прагматичними умовами навчання. Аналіз мотивації за спеціальностями показав, що «покликання» більше характерне для студентів початкової освіти, тоді як фактор «потреба у педагогах під час війни» переважає серед студентів спеціальної освіти, відображаючи соціальну відповідь на критичну потребу.

Очікування студентів щодо навчання вказують на запит на фундаментальні теоретичні знання з педагогіки та психології, що випереджає запит на практичні навички. Кар'єрні плани залишаються традиційними – робота у школі або закладі дошкільної освіти та у ширшій освітній сфері. Такий «парадокс дистанційного навчання в умовах кризи» можна інтерпретувати як запит на стабільність, де університет сприймається як джерело фундаменту для майбутньої професійної місії.

Загалом, кейс ХДУ демонструє трансформацію мотивації під час кризи: війна та релокація не знизили внутрішню мотивацію, а посилили соціальну значущість обраної професії, а прагматичні фактори стали необхідними умовами реалізації цієї місії. Аналіз кореляції підтверджує, що для «розпорошеного» університету академічна та соціальна інтеграція є вторинними відносно базової безпеки – першого принципу травмо-інформованої педагогіки.

Результати та дискусії. Аналіз даних опитування першокурсників педагогічного факультету ХДУ 2025 року виявляє ключову особливість: релокація університету не означає повної релокації студентського контингенту. Контингент виявився географічно розпорошеним, що створює різні рівні ризику та стійкості в адаптації.

Показники адаптації свідчать про загалом позитивний рівень соціально-психологічної інтеграції. Адаптація до навчальної групи дещо перевищує адаптацію до навчальної діяльності,

Таблиця 1

Провідні мотиваційні фактори вступу на педагогічні спеціальності ХДУ

Категорія мотивації	Мотиваційний фактор	Відсоток згадувань
Внутрішня / ідеалістична	Особистий інтерес до педагогіки	59%
	Любов до дітей	47%
	Соціальна значущість / потреба у педагогах під час війни	29%
	Покликання до професії вчителя	18%
Зовнішня / прагматична	Бюджетне місце	41%
	Гнучкість навчання та цифрові платформи	35%
	Можливість дистанційного навчання	29%



що характерно для студентів гуманітарних спеціальностей. Кореляційний аналіз підтвердив сильний позитивний зв'язок між обома шкалами, демонструючи, що соціальна включеність підтримує успішність у навчанні. Це узгоджується з теоріями соціально-психологічної адаптації, які підкреслюють роль міжособистісної взаємодії у розвитку навчальної мотивації.

Географія студентів виявляє паралельні реальності адаптаційних викликів. У зонах ризику (територія активних бойових дій та тимчасово окуповані території) адаптація має екзистенційний характер: фізична небезпека, нестабільність комунікацій та постійний психологічний тиск формують критичні бар'єри для навчання. У безпечних регіонах України та за кордоном адаптаційні виклики мають психологічно-логістичний характер: поєднання навчання з роботою або паралельними освітніми програмами, подолання ізоляції та самостійна організація часу.

Аналіз мотиваційних факторів демонструє феномен «Відданого Прагматика», де внутрішні мотиви (особистий інтерес та любов до дітей) та зовнішні прагматичні фактори (бюджетне місце, гнучкість та дистанційне навчання) перебувають у рівновазі. Студенти одночасно віддані своїй місії та адаптовані до обмежень і можливостей навчального процесу в умовах релокації.

Глибший аналіз показав, що нюанси «місійної» мотивації залежать від обраної спеціальності. Фактор «Покликання до професії вчителя» домінує серед студентів початкової освіти, що узгоджується з нашими попередніми дослідженнями, які фіксували специфіку мотивації майбутніх вчителів початкової школи ще на етапах раннього дистанційного навчання (Воляннюк, 2022). Тоді як фактор «Потреба у висококваліфікованих педагогах під час війни» переважає серед студентів спеціальної освіти, відображаючи відповідь на соціально критичну потребу.

Очікування студентів у кризовому дистанційному середовищі демонструють «парадокс парадокс кризового дистанційного навчання»: домінує запит на фундаментальні теоретичні знання з педагогіки та психології, що випереджає прагнення до практичних навичок. Це вказує на потребу у стабільному освітньому фундаменті, який студенти розглядають як основу для подальшої професійної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати три ключові висновки щодо специфіки адаптації та мотивації першокурсників педагогічного факультету у релокованому ХДУ.

По-перше, профіль студента можна охарактеризувати як «відданого прагматика». Його мотивація формується під впливом унікального дуалізму: з одного боку, високої внутрішньої місії, з іншого – прагматичної потреби у гнуч-

кому та дистанційному форматі навчання. Такий прагматизм є необхідною умовою реалізації місії і дозволяє студентам залишатися лояльними до українського закладу вищої освіти.

По-друге, адаптація у релокованому закладі визначається насамперед рівнем безпеки та географією ризику. Адаптаційні виклики студентів у Херсоні кардинально відрізняються від адаптації студентів за кордоном, тому університет не може застосовувати єдину модель інтеграції та підтримки.

По-третє, спостерігається високий запит на якість і фундаментальність освіти. Попри кризовий дистанційний формат навчання, студенти прагнуть глибоких теоретичних знань, що слугують основою їхньої професійної підготовки та майбутньої місії.

На основі цих висновків та досвіду Херсонського державного університету можна запропонувати такі практичні рекомендації для релокованих закладів вищої освіти:

1. Інституціоналізувати травмо-інформовану педагогіку. В освітньому процесі ЗВО необхідно дотримуватись ключових принципів травмо-інформованої педагогіки – безпека, довіра, підтримка – як основи освітньої політики.

2. Психолого-педагогічна підтримка має бути диференційована за географічною ознакою. Програми підтримки студентів мають працювати за двома траєкторіями: траєкторія 1 – для студентів у зонах ризику, з пріоритетом безпеки та асинхронності; траєкторія 2 – для студентів у безпечних зонах, з пріоритетом соціалізації та подолання ізоляції.

3. Посилити орієнтованість навчальних планів та вибіркових освітніх компонент на підтримку вмотивованості, інтегруючи в теоретичні курси практично орієнтовані модулі (робота з травмою, інклюзія), що відповідають на «місійну» мотивацію студентів і водночас підтримують їх у складних умовах навчання.

Таким чином, комплексне поєднання психологічної підтримки, безпечного навчального середовища та високої якості фундаментальної освіти дозволяє забезпечити ефективну адаптацію та розвиток мотивації студентів навіть у складних умовах релокації, що робить досвід ХДУ корисним прикладом для інших закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воляннюк А. С. Мотивація майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. учених*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 8–10. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95702078-bbe5-4006-9877-2d8d2f50ac13/content>



2. Волянчук А. С. Розвиток сталої мотивації у майбутніх вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 10. С. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106>

3. Інформація про ХДУ. Херсонський державний університет: офіційний сайт. 2024. 21 листоп. URL: <https://www.kspu.edu/About.aspx>

4. Релоковані заклади освіти можуть отримати грант за програмою «Мріємо та діємо». *Укрінформ*. 2024. 4 берез. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3835366-relokovani-zakladi-osviti-mozut-otrimati-grant-za-programou-mriemo-ta-diemo.html>

5. American Library Association (ALA). Keeping Up With *Trauma-Informed Pedagogy*. *Association of College & Research Libraries* (ACRL). 2024. URL: https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/trauma-informed-pedagogy

6. Avsheniuk N., Seminikhyna N. Evolving challenges in Ukrainian education: a comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2025. Vol. 21, No. 1. P. 42–50. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173>

7. Back to School: 4.6 million children in Ukraine face fourth year of interrupted learning. *UNICEF*. 2025. 1 Sept. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>

8. Barnard College. Trauma-Informed Pedagogy. *Barnard College website*. 2024. URL: <https://barnard.edu/trauma-informed-pedagogy>

9. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., Händel M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. Art. 50. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

10. Hrytsenko O. Ukrainian Education During a Full-Scale Invasion: The First Year. *Canadian Institute of Ukrainian Studies*. 2023. May 18. URL: <https://ukrainian-studies.ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/>

11. Ivanenko N. Two years on: twinning challenges and opportunities for Ukrainian higher education. *Universities UK International*. 2024. URL: <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/two-years-twinning-ukrainian>

12. Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges. *World Bank*. 2025. 25 March. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

13. Lockl K. et al. Motivation and Self-Regulated Learning During the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*. 2021. Vol. 229, No. 4. P. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000519>

14. Mazzero C. Higher education in displacement: empowering pathway or double-edged institution? Insights from Belarusian students' experiences. *Journal of Refugee Studies*. 2025. 11 March. Art. feaf014. DOI: <https://doi.org/10.1093/jrs/feaf014>

15. Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 1). *VoxUkraine*. 2025. 1 Jan. URL: <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-1>

16. Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 2). *VoxUkraine*. 2025. URL: <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-2>

17. Paul G. C. Motivational learning in conflict-affected educational settings. *GSX Journal of Education, Teaching, and Learning*. 2025. Vol. 1, No. 1. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.64832/xzkbe524>

18. Resch K., Alnahdi G., Schwab S. Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41, No. 2. P. 215–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>

19. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)*. 2014. URL: https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

20. Svyrydiuk T. ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine. *ResearchGate*. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/368015884_ESP_Students'_Satisfaction_with_Online_Learning_during_the_COVID-19_Pandemic_in_Ukraine

21. Trauma-Informed Pedagogy. *University of Denver : Inclusive Teaching DU*. 2024. URL: <https://inclusive-teaching.du.edu/content/trauma-informed-pedagogy>

22. Trauma-Informed Pedagogy (TIP). *University of Oregon : Teaching Engagement Program*. 2024. URL: <https://teaching.uoregon.edu/resources/trauma-informed-pedagogy-tip>

23. Wergeland Centre. *Narrative report on School Life. Online course*. 2023. May. URL: <https://wergelandcentre.org/content/uploads/2023/05/Att-4-Narrative-report.pdf>

24. Yu T. Online Learning Readiness in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 795166. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795166>

REFERENCES:

1. American Library Association (ALA). (2024). *Keeping Up With... Trauma-Informed Pedagogy*. Association of College & Research Libraries (ACRL). https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/trauma-informed-pedagogy

2. Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2025). Evolving challenges in Ukrainian education: a comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 42–50. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173>

3. Barnard College. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy*. <https://barnard.edu/trauma-informed-pedagogy>

4. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

5. Hrytsenko, O. (2023, May 18). *Ukrainian Education During a Full-Scale Invasion: The First Year*. Canadian Institute of Ukrainian Studies. <https://ukrainian-studies.ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/>



ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/

6. Ivanenko, N. (2024). *Two years on: twinning challenges and opportunities for Ukrainian higher education*. Universities UK International. <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/two-years-twinning-ukrainian>

7. Kherson State University. (2024, November 21). *Informatsiia pro KhDU* [Information about KSU]. Kherson State University Official website. <https://www.kspu.edu/About.aspx> [in Ukrainian].

8. Lockl, K., et al. (2021). Motivation and Self-Regulated Learning During the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*, 229(4), 241–248. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000519>

9. Mazzero, C. (2025, March 11). Higher education in displacement: empowering pathway or double-edged institution? Insights from Belarusian students' experiences. *Journal of Refugee Studies*, Article feaf014. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaf014>

10. Paul, G. C. (2025). Motivational learning in conflict-affected educational settings. *GSX Journal of Education, Teaching, and Learning*, 1(1), 1–22. <https://doi.org/10.64832/xzkb524>

11. Resch, K., Alnahdi, G., & Schwab, S. (2022). Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>

12. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

13. Svyrydiuk, T. (2022). *ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/368015884_ESP_Students'_Satisfaction_with_Online_Learning_during_the_COVID-19_Pandemic_in_Ukraine

14. Ukrinform. (2024, March 4). *Relokovani zaklady osvity mozht otrymaty hrant za prohramoiu «Mriemo ta diemo»* [Relocated educational institutions can receive a grant under the «Dream and Act» program]. <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3835366-relokovani-zaklady-osviti-mozut-otrimati-grant-za-programou-mriemo-ta-diemo.html> [in Ukrainian].

15. UNICEF. (2025, September 1). *Back to School: 4.6 million children in Ukraine face fourth year of*

interrupted learning. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>

16. University of Denver. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy*. Inclusive Teaching DU. <https://inclusive-teaching.du.edu/content/trauma-informed-pedagogy>

17. University of Oregon. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy (TIP)*. Teaching Engagement Program. <https://teaching.uoregon.edu/resources/trauma-informed-pedagogy-tip>

18. Volianiuk, A. S. (2021). Rozvytok staloi motyvatsii u maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh zmishanoho navchannia [Development of sustainable motivation in future primary school teachers in blended learning conditions]. *Vidkryte osvritnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of Modern University*, (10), 56–66. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106> [in Ukrainian].

19. Volianiuk, A. S. (2022). Motyvatsiia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh dystantsiinoho navchannia [Motivation of future primary school teachers in distance learning conditions]. In *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* [Science and education in the research of young scientists: proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conf.] (pp. 8–10). Kharkiv: KhNPU i m. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

20. VoxUkraine. (2025, January 1). *Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 1)*. <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-1>

21. VoxUkraine. (2025). *Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 2)*. <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-2>

22. Wergeland Centre. (2023, May). *Narrative report on 'School Life. Online' course*. <https://wergelandcentre.org/content/uploads/2023/05/Att-4-Narrative-report.pdf>

23. World Bank. (2025, March 25). *Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

24. Yu, T. (2021). Online Learning Readiness in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 795166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795166>

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2025

Прийнята до друку: 27.10.2025

Опублікована: 26.12.2025