Social Work & Education
©SW&E. 2026

Столярик, О. (2026). Рефлексія як компонент професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення травмоінформованої практики. *Social Work and Education,* Vol. 13, No. 2 pp. 487-503. DOI: 10.25128/2520-6230.26.2.19

УДК 364-78:159.955

DOI: 10.25128/2520-6230.26.2.12

РЕФЛЕКСІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ ПРАКТИКИ

Ольга СТОЛЯРИК,
докторка філософії із соціальної роботи, доцентка
в.о. завідувача кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна;
olha.stolyaryk@lnu.edu.ua
ORCID ID: http://orcid.org/0000-0003-1105-2861

Статус статті:
Отримано: квітень 21, 2026
1-ше рецензування: травень 03, 2026
Прийнято: травень 30, 2026

Анотація. У статті розглядається інтеграція рефлексивних практик у систему професійної підготовки соціальних працівників як важливого інструменту формування травмоінформованих компетентностей. Обґрунтовано необхідність переходу від технократичних освітніх моделей до гнучких підходів, що базуються на самоусвідомленні, самооцінці, етичній відповідальності та здатності фахівця працювати в умовах високої невизначеності.

На основі аналізу літератури рефлексію визначено як фундаментальну мета-компетентність, що інтегрує чотири ключові виміри: «рефлексію в дії» для оперативного моніторингу та корекції стратегії втручання безпосередньо під час взаємодії; «рефлексію над дією» як ретроспективне критичне осмислення результатів для професійного зростання; критичну рефлексію як інструмент деконструкції владних відносин, системної нерівності та структурного гноблення; а також рефлексивність – здатність усвідомлювати вплив власної ідентичності, досвіду та цінностей на процес надання допомоги. Розкрито переваги інтеграції рефлексивного навчання у освіту з соціальної роботи, а також перелічено виклики, що перешкоджають ефективній рефлексії як методу формування професійної самосвідомості майбутнього фахівця. Особливу увагу приділено розробці типології рефлексивних практик, які можуть бути інтегрованими у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи, та опису рефлексивного циклу. Наголошується на необхідності створення в освітньому процесі «безпечного травмоінформованого середовища», яке дозволяє студентам розвивати навички «внутрішньої супервізії» та контейнування сильних емоцій.

Висновки підкреслюють, що рефлексивне навчання в академічному просторі є дієвим механізмом формування професійної резильєнтності та стійкості у роботі з травмою, а також запобігає вигоранню та травматизації майбутнього фахівця, перетворюючи академічну підготовку на безпечне освітнє середовище вдосконалення професійних навичок.

Ключові слова: критична рефлексія, професійна підготовка соціальних працівників, освіта з соціальної роботи, травмоінформована практика, травмоінформована компетентість, вікарна травматизація, рефлексія в дії.

ВСТУП

Підготовка фахівців соціальної сфери в умовах масштабних суспільних потрясінь ставить перед академічною спільнотою принципове питання: чи достатньо надати майбутньому соціальному працівнику знань про травму або ж необхідно навчити його перебувати поруч із травмою без власного руйнування? Сучасна практика свідчить про обмеженість технократичних освітніх моделей, побудованих на трансляції готових алгоритмів: людські проблеми позбавлені стандартів, а робота з травмованим досвідом неминуче задіює ціннісну та емоційну сферу самого фахівця, а відтак потребує трансформаційного навчання (Семигіна, 2025; Ярошенко & Семигіна, 2024). Це перетворює рефлексію з бажаної компетентності на обов'язкову умову безпечної практики.

Проблема загострюється в українському контексті, де соціальні працівники функціонують в умовах колективної травми, будучи водночас надавачами допомоги та членами травмованого суспільства (Столярик, 2025; Столярик & Семигіна, 2024). Цей виклик вимагає від фахівця здатності працювати не лише з об’єктивними обставинами, а й з латентними психосоціальними деструкціями клієнта, пов’язаними із пережитим травмівним досвідом, де власні ціннісні установки практика стають вирішальним чинником втручання. За таких умов дефіцит рефлексивної компетентності несе подвійний ризик: ненавмисну ретравматизацію клієнта та вікарну травматизацію самого фахівця. Попри активне використання рефлексивних практик у соціальній роботі та підготовці соціальних працівників (Байдарова, 2009; Балахтар, 2018; Бех, 2013; Чернета, 2023), залишається брак системного осмислення їхньої специфіки саме в контексті травмоінформованої підготовки. Також спостерігається дефіцит конкретних педагогічних стратегій, які дозволяли б студентам безпечно переходити від рефлексії в дії до усвідомленої травмоінформованої практики в межах академічного навчання.

ОГЛЯД ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Концептуальну основу дослідження формують дві взаємопов'язані теоретичні традиції: теорія рефлексивної практики та засади травмоінформованого підходу в соціальній роботі.

У межах першої традиції визначальним вважається внесок Д. Шона (Schön, 1992), який обґрунтував рефлексію як фундаментальну модель професійної дії. Принагідно тут варто згадати й Дж. Дьюї, котрий заклав філософський фундамент, доводячи, що навчання відбувається не просто через досвід, а через його критичне осмислення (Miettinen, 2000). Співзвучною ідеї нашого дослідження видається позиція американського дослідника Я. Фука, котрий розвиває цю традицію у напрямку критичної рефлексії як інструменту деконструкції владних відносин і системних упереджень, особливо актуальної у роботі з клієнтами, чия травма спричинена структурним гнобленням (Fook, 2015; 2016; 2017; Fook & Gardner, 2007).

У зв'язку рефлексії з травмоінформованою практикою ключовою є праця Фергюсона, який на основі етнографічного дослідження доводить, що в умовах інтенсивного емоційного контакту з травмованим клієнтом фахівець часто

несвідомо «відключає» аналітичні здібності задля самозахисту (Ferguson, 2018). Як альтернативу класичній «рефлексії в дії», британський науковець пропонує концепцію «внутрішньої супервізії», активного внутрішнього діалогу, що дозволяє контейнувати власні страхи та емоційні реакції без відключення від клієнта. Пов'язану проблематику вторинної травматизації та вигорання фахівців досліджують чимало науковців (Bryce et al., 2025; Cavener & Lonbay, 2024; Sanders, 2021), акцентуючи роль рефлексії як превентивного механізму.

У педагогічному вимірі М. Шауб-де Йонг(Schaub-de Jong, 2012) систематизує переваги рефлексивного навчання для формування професійної ідентичності та етичної свідомості. Інші науковиці – Ф. Мішна та М. Боґо (Mishna & Bogo, 2007) досліджують конкретні педагогічні інструменти рефлексії в університетській аудиторії, а Л. Вотс (Watts, 2019) – специфіку рефлексивних практик у підготовці соціальних працівників в Австралії. Для нашого дослідження важлива позиція Дж. Уолкер та В. Ґрант (Walker & Gant, 2021), які виявили серйозні прогалини у педагогічних стратегіях, зокрема проблему «соціальної бажаності» – схильності студентів продукувати тексти, що відповідають очікуванням викладачів, а не справжній критичній саморефлексії.

Критичну позицію щодо самої концепції рефлексії займає британський професор Г. Іксер, який обґрунтовує, що наукова школа прийняла цю рамку без уніфікованого розуміння її природи та без достатньої емпіричної верифікації прямого зв'язку рефлексії з якістю послуг (Ixer, 1999; 2010). Ця критика не заперечує цінність рефлексії, однак вказує на необхідність її концептуальної точності. Стандарти американської Ради з навчання соціальній роботі (CSWE, 2022) інституціалізують рефлексивні процеси як пріоритетні цілі підготовки фахівців з соціальної роботи, підтверджуючи консенсус у фаховій спільноті. В українському науковому дискурсі рефлексія у підготовці соціальних працівників розглядається переважно як загальна професійна компетентність (Плачинда, 2015; Степаненко, 2025; Телічко, 2025), тоді як її специфіка у контексті травмоінформованої практики залишається мало дослідженою — що й визначає наукову новизну цієї статті.

МЕТА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та систематизація рефлексивних технік як інструментарію формування травмоінформованої компетентності майбутніх соціальних працівників, а також аналіз методологічних викликів їх впровадження в освітній процес.

Методологічний дизайн дослідження базується на системному аналізі наукового дискурсу, що інтегрує теорію рефлексивної практики із засадами травмоінформованого підходу в соціальній роботі.

Формування джерельної бази передбачало релевантний пошук у наукометричних базах та системі Google Scholar за дескрипторами: «critical reflection», «trauma-informed social work», «reflection-in-action», «рефлексія», «професійна підготовка соціальних працівників». Вибірка охоплює як фундаментальні праці, так і сучасні міждисциплінарні дослідження: із понад 11 000 ідентифікованих джерел для детального аналізу відібрано 42 повнотекстові

публікації з рецензованих журналів і наукометричних баз даних. Методи теоретичного моделювання та структурного синтезу застосовано для розробки авторської типології рефлексивних практик і рефлексивного циклу формування травмоінформованих компетентностей.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Природа рефлексії у соціальній роботі

Рефлексія (від лат. reflexio – повернення назад) у професійному контексті означає процес критичного аналізу власного досвіду з метою навчання, вдосконалення практики та прийняття етично обґрунтованих рішень (D'Cruz et al., 2007). Проте у соціальній роботі вона набуває особливого статусу; за словами Д. Шона (Schön, 1992), стає фундаментальною онтологічною позицією практика. Це зумовлено специфічною природою соціальної роботи: на відміну від технічних галузей із лінійними алгоритмами, вона оперує мультифакторними проблемами, які не піддаються стандартизації (Ixer, 1999; 2011). Рефлексія стає механізмом верифікації стратегії дій в умовах невизначеності та критичного аудиту власної практики (D'cruz et al., 2007; Higgins, 2011).

Сучасний науковий дискурс виділяє чотири взаємопов'язані виміри рефлексивної практики. Перший – це «рефлексія в дії», тобто динамічний процес оперативного моніторингу та корекції стратегії втручання безпосередньо в момент взаємодії з клієнтом (Redmod, 2006; Schön, 1992). Другий – «рефлексія над дією», ретроспективне критичне осмислення результатів, що трансформує суб'єктивний досвід у професійне зростання (Schön, 1992). Третій вимір – критична рефлексія, яку Я. Фук (Fook, 2015) визначає як двоетапний процес деконструкції прихованих припущень і реконструкції нових способів розуміння практики крізь призму владних відносин та системних нерівностей. Четвертий — рефлексивність як здатність усвідомлювати, як власна ідентичність, досвід і цінності фахівця формують його сприйняття клієнта та ситуації допомоги (Fook & Askeland, 2007; Sheppard, 1998).

Разом ці виміри утворюють те, що М. Шауб-де Йонг (Schaub-de Jong, 2012) визначає як циклічний процес аналізу, сумніву та переосмислення досвіду. Втім, важливо враховувати критику Г. Іксера (Ixer, 1999; 2010): рефлексія є об'єктом, який складно виміряти чи стандартизувати, а прямий її зв'язок із якістю послуг залишається недостатньо верифікованим емпірично. Ця методологічна застереженість не скасовує цінності рефлексії, однак вказує на необхідність концептуальної точності при її операціоналізації в освітньому процесі.

Особливе місце в сучасній дискусії посідає концепція «внутрішньої супервізії» Г. Фергюсона (Ferguson, 2018), тобто активного внутрішнього діалогу, що дозволяє фахівцю контейнувати власні страхи та емоційні реакції, не відключаючись від клієнта. Фергюсон доводить, що в умовах інтенсивного емоційного контакту з травмою психіка фахівця часто вдається до захисних механізмів — дистанціювання, механічного виконання протоколів, несвідомого відключення аналітичних здібностей. Такі блоки мають опрацьовуватися в рамках супервізії. Ця концепція є особливо значущою для травмоінформованої

практики, де здатність залишатися одночасно захищеним і присутнім є фундаментальною вимогою.

Рефлексивне навчання та травмоінформованість

Зв'язок між рефлексивним навчанням і травмоінформованою компетентністю є не просто концептуальним — він має конкретні педагогічні та захисні виміри. Травмоінформованість вимагає від соціального працівника фундаментальної трансформації когнітивної моделі: переходу від фокусу на патології («що з клієнтом не так?») до розуміння адаптивності людської психіки («що з клієнтом сталося?»). Саме рефлексія забезпечує цей перехід, дозволяючи фахівцю деконструювати власні упередження та уникати стигматизації поведінки, яка є наслідком пережитого насильства (Beddoe et al., 2019; Sanders, 2021; Singh, 2021).

Робота з травмованим досвідом неминуче активує у фахівця сильні емоційні та соматичні реакції, які, за відсутності осмислення, можуть призвести до вікарної травматизації або вторинного травматичного стресу. Дослідження (Bryce et al., 2025; Cavener & Lonbay, 2024) підтверджують: рефлексія в цьому контексті діє як механізм підтримки «вікна толерантності». Розвиваючи навичку внутрішньої супервізії, майбутній фахівець вчиться розпізнавати власні тригери та емоційні блоки безпосередньо в момент взаємодії. Це слід вважати ключовим для превенції ретравматизації клієнта та вікарної травми самого практика.

Критична рефлексія додає ще один вимір – усвідомлення того, що травма клієнта виникає унаслідок системного гноблення (бідності, расизму, дискримінації). Без цього усвідомлення фахівець ризикує індивідуалізувати соціальну проблему або мимовільно відтворювати пригноблюючі практики через нерефлексовану владну позицію (White et al., 2006). Критична рефлексія дозволяє розпізнати межі власної відповідальності та уникнути позиції «рятівника», яка веде до швидкого емоційного виснаження.

Навчання критичній рефлексії в системі професійної підготовки соціальних працівників обґрунтовується низкою стратегічних завдань, що визначають якість майбутньої практики. Зокрема, виділяють такі ключові аспекти (Hellberg & Fauskanger, 2023; Van Beveren et al.,2023): (1) когнітивно-аналітичний компонент – розвиток здатності студентів інтегрувати положення критичної теорії у практичну діяльність та здійснювати глибинний критичний аналіз соціальних ситуацій; (2) діалогічність та мультиперспективність – формування у здобувачів вміння працювати з множинними, а часто й протилежними точками зору, що дозволяє майбутньому фахівцю уникати однобічності в оцінках; (3) дискурсивна трансформація – переосмислення існуючих моделей практики та генерування альтернативних професійних дискурсів, що виходять за межі традиційних шаблонів; (4) прагматична адаптивність – розвиток здатності проактивно реагувати на суперечливі виклики та системну напругу, що виникають безпосередньо під час проходження польової практики.

Таким чином, у контексті травмоінформованої підготовки рефлексія постає як метакомпетентність, що об'єднує когнітивний аналіз, нейробіологічну саморегуляцію та етичну свідомість. Вона слугує запобіжником проти вигорання,

оскільки трансформує «втому від співчуття» на ресурс для професійного зростання, водночас гарантуючи якість і безпеку допомоги клієнту.

Ця функціональна багатовимірність рефлексії у травмоінформованому контексті вимагає відповідного різноманіття педагогічного інструментарію. Узагальнення наявних підходів (Mishna & Bogo, 2007; Sicora, 2019; Watts, 2019) дозволило розробити типологію рефлексивних практик, представлену в таблиці 1.

Таблиця 1. Типологія рефлексивних практик у травмоінформованій соціальній роботі

(розроблено на основі Mishna & Bogo, 2007; Sicora, 2019; Watts, 2019)

Тип практики	Конкретні методи та інструменти	Основна мета та фокус	Спрямованість
Письмові (наративні)	Рефлексивні щоденники, журнали-самоспостереження, есе, записи процесів втручання	Деконструкція власного досвіду, вербалізація прихованих припущень та емоцій	*Рефлексія над дією*
Когнітивно-аналітичні	Аналіз критичних інцидентів, кейс-стаді, концептуальні карти	Інтеграція теорії у практику, пошук альтернативних пояснень, аналіз владної динаміки	*Рефлексія над дією*
Інтерактивні (групові)	Супервізія, інтервізія, балінтівські групи, фасилітовані дискусії	Мультиперспективний погляд, подолання емоційної ізоляції, виявлення «сліпих плям»	*Рефлексія над дією та рефлексія в дії*
Дієві (симуляційні)	Рольові ігри, форум-театр, відео-зворотний зв'язок	Відпрацювання навичок «тут і зараз», корекція поведінки в моменті	*Рефлексія в дії*
Тілесно-орієнтовані	Техніки заземлення, сканування тіла, аналіз соматичних маркерів	Розвиток саморегуляції, ідентифікація тілесних тригерів у відповідь на травму клієнта	*Рефлексія в дії*
Візуально-метафоричні	Арт-терапевтичні методи, метафоричні карти, цифровий сторітелінг, фотоголос	Робота з досвідом, який важко вербалізувати («мовчазне знання»), вивільнення заблокованих емоцій	*Рефлексія в дії*
Проактивні (випереджальні)	Випереджальна рефлексія, репетиція складних візитів	Моделювання саморегуляції перед входом у стресову ситуацію, планування етичних меж	*Рефлексія для дії*
Позиційні	Картування ідентичності, аналіз особистої історії травми	Усвідомлення впливу власної ідентичності та упереджень на процес надання допомоги	*Рефлексія над дією*

Як засвідчує таблиця 1, типологія не є вичерпною і може розширюватися з урахуванням конкретного освітнього контексту та кваліфікації викладача. Принципово важливим є те, що різні типи практик орієнтовані на різні часові виміри рефлексії: якщо письмові та когнітивно-аналітичні техніки розвивають здатність до ретроспективного аналізу, то тілесно-орієнтовані й симуляційні — навичку «рефлексії в дії», яка є найбільш затребуваною в умовах реальної роботи з травмою. Особливого значення у цьому контексті набувають проактивні практики, спрямовані на підготовку до стресових ситуацій ще до їх виникнення.

Виклики рефлексивного навчання та педагогічні стратегії

Попри доведену цінність рефлексивного навчання, критичний аналіз виявляє низку методологічних обмежень. Перше і найбільш системне – феномен «соціальної бажаності»: в академічному контексті студенти схильні продукувати тексти, що відповідають очікуванням викладачів, а не здійснювати справжню критичну саморефлексію (Walker & Gant, 2021). Рефлексивна вправа перетворюється на формальний звіт про «правильні кроки», тоді як має фокусуватися на позиційності — усвідомленні того, як особиста історія та упередження майбутнього фахівця впливають на сприйняття травматичного досвіду клієнта.

Друге обмеження пов'язане з нейробіологічними реаліями: як доводить Г. Фергюсон (Ferguson, 2018), в умовах інтенсивного стресу реактивні захисні механізми фактично пригнічують здатність до усвідомленого аналізу в моменті. Тому навчання тілесно-орієнтованим технікам (заземлення, моніторинг дихання, розпізнавання соматичних маркерів) не можна віднести до доповнювальних елементів, натомість його слід позиціонувати як фундамент для реалізації рефлексії в дії, адже воно дозволяє фахівцю зберігати «внутрішню супервізію» навіть у момент гострого емпатичного занурення в досвід клієнта.

Третє обмеження стосується академічної системи оцінювання: кількісне вимірювання рефлексивних робіт суперечить природі рефлексії як нелінійного та глибоко індивідуального процесу. Наразі оцінювання рефлексії стимулює стратегічне самопрезентування. Нарешті, ефективність групової рефлексії прямо залежить від здатності модератора працювати з емоційним опором та владною динамікою, що вимагає специфічної підготовки, яка не завжди є складовою кваліфікації викладачів (Jones et al., 2024; Lam et al., 2007).

Визнання цих обмежень вказує на необхідність цілісної педагогічної стратегії. Її центральним елементом має бути формування «безпечного контейнера» в академічному просторі. Тут ідеться про середовище, де легітимізується право студента на вразливість, де конфіденційність захищена чітким контрактом, а рефлексія оцінюється не за «правильністю» висновків, а за глибиною аналітичного циклу (від описового переказу кейсу до критичної деконструкції власних упереджень у контексті теорії травми). Таке середовище саме по собі має ознаки травмоінформованості і тому стає моделлю для майбутньої практики студента.

З-поміж визначальних чинників слід відзначити й зміну ролі викладача: з цензора на фасилітатора-партнера, який сам демонструє здатність до рефлексії

власних помилок. Це знижує стигму навколо вразливості у професійному контексті та перетворює освітній простір на травмоінформоване середовище формування резилієнтності. При цьому важливо не забувати про резилієнтність самого викладача – фасилітація глибокої рефлексії студентів над травмівним матеріалом ставить педагога в зону ризику вторинної травматизації, що робить необхідною супервізійну підтримку для самих викладачів.

Операціоналізацію цієї педагогічної стратегії забезпечує авторський рефлексивний цикл, розроблений на основі інтеграції підходів (табл. 2).

Таблиця 2. Рефлексивний цикл у формуванні травмоінформованих компетентностей

(розроблено на основі Fook, 2016; 2017; Fook & Gardner, 2007;Schön, 1992)

Етап циклу	Професійна дія	Фокус травмоінформованості	Питання для самоаналізу
1. Опис події	Об'єктивне викладення фактів взаємодії з клієнтом або кейсом	Розпізнавання зовнішніх ознак травми у поведінці клієнта	Що саме відбулося під час зустрічі та які факти я зафіксував без інтерпретацій?
2. Соматичний відгук	Моніторинг власних тілесних маркерів («внутрішня супервізія»)	Ідентифікація загрози вікарної травматизації через тілесну напругу чи дихання	Що я відчув у тілі (клубок у горлі, заціпеніння), коли клієнт розповідав свою історію?
3. Пошук сенсів	Аналіз емоційних реакцій та первинних оціночних суджень	Усвідомлення власних тригерів, що заважають контейнуванню емоцій клієнта	Чому ця ситуація викликала у мене такий сильний відгук? Які мої страхи актуалізувалися?
4. Критична деконструкція	Дослідження владних відносин та системних упереджень у ситуації	Аналіз того, як моя експертна позиція може ретравматизувати вразливу особу	Як моя ідентичність та соціальний статус впливають на моє сприйняття цього клієнта?
5. Теоретичний синтез	Поєднання практичного досвіду з науковими концепціями травми	Обґрунтування дій через призму трансформаційного навчання та етики	Яка теорія найкраще пояснює динаміку нашої взаємодії «тут і зараз»?
6. Трансформація дії	Моделювання зміненої стратегії поведінки на майбутнє	Перехід від ролі технократичного виконавця до усвідомленого партнера	Що я зроблю інакше, щоб створити безпечніший простір для клієнта та себе?
7. Професійна стійкість	Планування заходів самозбереження та супервізійної підтримки	Формування професійної резильєнтності як результату осмисленого досвіду	Яку підтримку (супервізію) мені потрібно отримати, щоб зберегти працездатність?

Рефлексивний цикл, представлений у таблиці 2, не являє собою лінійну послідовність кроків, натомість це – динамічна модель, окремі етапи якої можуть актуалізуватися в різному порядку залежно від конкретної ситуації. Системоутворювальною особливістю циклу слід вважати інтеграцію соматичного виміру рефлексії (етап 2) як передумови для будь-якого когнітивного аналізу. Власне, це відображає теоретичні позиції Г. Фергюсона (Ferguson, 2018) та П. Касемента (Casement, 2013). Включення етапу «Професійна стійкість» як завершального підкреслює принципову думку: рефлексію на слід винятково як інструмент аналізу минулого, він також може слугувати механізмом відновлення ресурсу фахівця для майбутньої роботи.

ОБГОВОРЕННЯ

Результати дослідження підтверджують, що рефлексія в травмоінформованій соціальній роботі не може залишатися абстрактною категорією осмислення досвіду. Для фахівця, який працює з наслідками травми, вона трансформується у необхідний механізм емоційного контейнування та етичного самоконтролю, і саме ця трансформація вимагає специфічного педагогічного забезпечення.

Центральним питанням є подолання розриву між теоретичною цінністю рефлексії та труднощами її реалізації в освітньому процесі. Запропонована типологія рефлексивних практик (табл. 1) спрямована на нівелювання феномену «соціальної бажаності» (Walker & Gant, 2021) завдяки включенню позиційних та візуально-метафоричних методів: коли студент аналізує власну позиційність через графічні карти або метафори, знижується психологічний опір, а рефлексія стає інструментом емансипації, а не академічним обов'язком. Це корелює з ідеями щодо деконструкції владних відносин як умови етичної практики (Fook, 2015; Morley, 2020; Singh, 2021).

Особливої уваги заслуговує роль тілесно-орієнтованих практик, які є принципово новим елементом порівняно з класичними моделями рефлексії за Дж. Дьюї та Д. Шоном, котрі зазнавали певної критики в останні роки (Hébert, 2015). Висновки Г. Фергюсона (Ferguson, 2018) щодо нейробіологічних механізмів захисту під час роботи з травмою обґрунтовують включення соматичного моніторингу як фундаментальної умови для реалізації «рефлексії в дії». Без цього компоненту класичні когнітивні техніки ризикують залишатися недоступними саме в найбільш критичні моменти взаємодії з клієнтом.

На особливу увагу заслуговують питання колективної рефлексії. Впровадження інтерактивних методів (балінтівських груп, інтервізії) децентралізує експертне знання та дозволяє студентам усвідомити, що професійна вразливість перед обличчям травматичного досвіду не доцільно відносити до некомпетентності – це радше є спільним і нормальним феноменом. Такий підхід сприяє формуванню професійної стійкості, оскільки спільне обговорення етичних дилем допомагає витримувати моральну напругу без ризику деперсоналізації клієнта.

Відмова від технократичного підходу на користь рефлексивного є не просто зміною методики, а, за словами дослідників, онтологічною зміною самої позиції

соціального працівника: від експерта, що керує процесом втручання, до партнера, який усвідомлено супроводжує процес зцілення клієнта від травмівного досвіду. Легітимізація права фахівця на помилку та сумнів є критичною умовою для довгострокового перебування в цій емоційно вимогливій професії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з кількома напрямками. По-перше, потребує емпіричної верифікації ефективність запропонованих типологій рефлексивних практик і рефлексивного циклу в реальній освітній практиці підготовки соціальних працівників в Україні, зокрема через лонгітюдні дослідження та порівняльний аналіз освітніх програм. По-друге, актуальним видається розроблення адаптованих моделей рефлексивної супервізії для умов колективної травми, де самі фахівці належать до травмованого суспільства. По-третє, перспективним виглядає дослідження організаційних умов, що сприяють або перешкоджають впровадженню рефлексивних практик у діяльність українських соціальних служб в умовах воєнного часу. Нарешті, окремої уваги заслуговує розроблення валідних інструментів оцінювання рефлексивної компетентності, які б відповідали нелінійній природі рефлексії та не стимулювали феномену «соціальної бажаності» серед студентів.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз засвідчує, що рефлексія у сучасній парадигмі підготовки соціальних працівників трансформується з допоміжної навички у фундаментальну метакомпетентність, що слугує сполучною ланкою між теоретичними знаннями про травму та безпечною практичною діяльністю. Зокрема, встановлено, що в травмоінформованому контексті рефлексія поєднує оперативну «рефлексію в дії» – для миттєвої саморегуляції із критичною деконструкцією владних відносин у процесі втручання.

Запропонована авторська типологія рефлексивних практик забезпечує системний педагогічний інструментарій для подолання «соціальної бажаності» та психологічного опору в студентському середовищі. Включення тілесно-орієнтованих і проактивних методів відображає нейробіологічну реальність роботи з травмою та дозволяє майбутньому фахівцю глибинно дослідити власну ідентичність і упередження – критично важливе для мінімізації ризику ретравматизації клієнтів. Авторський рефлексивний цикл операціоналізує педагогічну стратегію через сім взаємопов'язаних етапів, де соматичний вимір рефлексії передує когнітивному аналізу, а формування професійної стійкості визначається як кінцева мета циклу — а не просто його побічний ефект.

Ефективна реалізація рефлексивного навчання вимагає створення в академічному просторі «безпечного контейнера», що базується на принципах травмоінформованого підходу: безпеці, виборі та співпраці. Це передбачає зміну ролі викладача з цензора на фасилітатора-партнера, який сам моделює травмоінформовану саморегуляцію – і, відповідно, потребує супервізійної підтримки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією ефективності запропонованих типологій у реальній освітній практиці підготовки

соціальних працівників, а також із розробкою адаптованих моделей рефлексивної супервізії для умов, де самі фахівці живуть в умовах колективної травми.

ЛІТЕРАТУРА

Байдарова, О. О. (2009). *Рефлексивне забезпечення соціального втручання в соціальній роботі* (Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05). Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Балахтар, В. В. (2018). *Психологія особистості фахівця з соціальної роботи*. Талком.

Бех, І. Д. (2013). Рефлексія. В *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* (2-ге вид., с. 368–371). Універсум.

Плачинда, Т. (2015). Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (45), 68–72. https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2584

Семигіна, Т. (2025). Трансформаційне навчання як основа професійної підготовки соціальних працівників. У В. Шпак (Ред.), *Education and science: theory & praxis* (сс. 157–164). GS Publishing Services.

Степаненко, В. (2025). Особливості формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Ввічливість. Humanitas*, (6), 230–238. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.28

Столярик, О. (2025). Переосмислення соціальної роботи через призму травмоінформованості. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11

Столярик, О. Ю., & Семигіна, Т. В. (2024). Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (10). https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828

Телічко, Н. (2025). Педагогічна рефлексія як детермінанта розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у структурі іншомовної підготовки. *Pedagogical Discourse*, (38), 114–119.

Чернета, С. Ю. (2023). *Теорія та практика підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг* (Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка). Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Ярошенко, А., & Семигіна, Т. В. (2024). Від рефлексії до соціальних змін: тренінг розвитку гендерної компетентності соціальних працівників. *Social Work and Education*, 11(2), 187–202. https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.2

Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in 'the risk society'. *The British Journal of Social Work*, 40(4), 1279-1296. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq018

Beddoe, L., Ballantyne, N., Maidment, J., Hay, K., & Walker, S. (2019). Troubling trauma-informed policy in social work education: Reflections of educators and students in Aotearoa New Zealand. *The British Journal of Social Work*, 49(6), 1563-1581. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz052

Bryce, I., Gildersleeve, J., Cantrell, K., Hincks, M., Jackson, J., & Thompson, L. (2025). Traumatisation, reflection, and recovery: teaching about trauma and students' reflexive engagement with sensitive content. *The Australian Educational Researcher*, 52(6), 4171-4193. https://doi.org/10.1093/10.1007/s13384-025-00893-7

Casement, P. (2013). *Further learning from the patient: The analytic space and process*. Routledge.

Cavener, J., & Lonbay, S. (2024). Enhancing 'best practice'in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social work education, 43(2)*, 317-338. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128

Council on Social Work Education. (2022). *Educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs*. URL : https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-EPAS.pdf

D'cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73-90. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl001

Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415-427. https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083

Fook, J. (2015). Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. A. Webb & J. Gray (Eds.), *The Routledge handbook of critical social work* (pp. 440–451). Routledge.

Fook, J. (2015). Reflective practice and critical reflection. In *Handbook for practice learning in social work and social care: Knowledge and theory*, *3*.(pp. 440–451). Routledge.

Fook, J. (2016). *Critical reflectivity in education and practice*. In Transforming social work practice (pp. 195-208). Routledge.

Fook, J. (2017). *Critical reflection and transformative possibilities*. In Social work in a corporate era (pp. 16-30). Routledge.

Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of critical reflection:'Nothing ventured, nothing gained'. *Social work education*, 26(5), 520-533. https://doi.org/10.1080/02615470601118662

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: A resource handbook*. McGraw-Hill Education (UK).

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371. https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281

Hellberg, R., & Fauskanger, E. (2023). Learning of quality improvement theory–experiences with reflective learning from a student perspective. *International Journal of Lean Six Sigma*, 14(6), 1207-1226. https://doi.org/10.1108/ijlss-04-2022-0090

Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice, 12(5)*, 583-584. https://doi.org/10.1080/14623943.2011.606693

Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29, 513–527. https://doi.org/10.1093/bjsw/29.4.513

Ixer, G. (2010). 'There's no such thing as reflection' ten years on. *The Journal of Practice Teaching and Learning, 10*, 75–93. https://doi.org/10.1921/146066910X570285

Jones, D., Page, V., Patterson, H., Streener, E., Hamilton, R., & Dedotsi, S. (2024). Engaging in critical consciousness in social work education: reflections from a student-academic international refugee activist project. *Social Work Education, 43(5)*, 1354-1368. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2181952

Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2007). An unfinished reflexive journey: Social work students' reflection on their placement experiences. *British Journal of Social Work, 37(1)*, 91-105. URL: http://www.jstor.org/stable/23721232

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education, 19(1)*, 54-72. https://doi.org/10.1080/026013700293458

Mishna, F., & Bogo, M. (2007). Reflective practice in contemporary social work classrooms. *Journal of Social Work Education, 43(3),* 529-544. URL: https://www.jstor.org/stable/23044772

Morley, C. (2020). *Critical reflection and critical social work*. In Doing critical social work (pp. 25-38). Routledge.

Redmond, B. (2006). *Reflection in action.* Farnham: Ashgate.

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

Schaub-de Jong, M. (2012). *Facilitating reflective learning*. 160 p. URL: https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/15929425/02.ProefschriftSchaubRuG_1_.pdf

Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Sheppard, M. (1998). Practice validity, reflexivity and knowledge for social work. The British *Journal of Social Work, 28(5),* 763-781. URL: https://www.jstor.org/stable/23714862

Sicora, A. (2019). Reflective practice and learning from mistakes in social work student placement. *Social Work Education,* 38(1), 63-74. https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1508567

Singh, S. (2021). What do we know the experiences and outcomes of anti-racist social work education? An empirical case study evidencing contested engagement and transformative learning. In *Social work with minority groups* (pp. 74-96). Routledge.

Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2023). 'Enjoy poverty': introducing a rhetorical approach to critical reflection and reflexivity in social work education. *European Journal of Social Work, 26(4),* 626-637. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1592148

Walker, J., & Gant, V. (2021). Social Work Students Sharing Practice Learning Experiences: Critical Reflection as Process and Method. *Practice, 33(4),* 309–327. https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1902973

Watts, L. (2019). Reflective practice, reflexivity, and critical reflection in social work education in Australia. *Australian Social Work, 72(1),* 8-20. https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1521856

White, S., Fook, J., & Gardner, F. (2006). Critical reflection in health and social care. Maidenhead: Open University Press.

REFLECTION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO IMPLEMENT TRAUMA-INFORMED PRACTICE

Olha STOLIARYK, *PhD in Social Work, Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine; olha.stolyaryk@lnu.edu.ua*

Abstract. *The article considers the integration of reflective practices into the system of professional training of social workers as an important tool for the formation of trauma-informed competencies. The need to transition from technocratic educational models to flexible approaches based on self-awareness, self-assessment, ethical responsibility and the ability of a specialist to work in conditions of high uncertainty is substantiated.*

Based on the analysis of the literature, reflection is defined as a fundamental meta-competence that integrates four key dimensions: "reflection in action" for operational monitoring and correction of the intervention strategy directly during interaction; "reflection on action" as a retrospective critical understanding of the results for professional growth; critical reflection as a tool for deconstructing power relations, systemic inequality and structural oppression; and reflexivity - the ability to realize the influence of one's own identity, experience and values on the process of providing assistance. The advantages of integrating reflective learning into social work education are revealed, and the challenges that hinder effective reflection as a method of forming the professional self-awareness of a future specialist are listed. Particular attention is paid to the development of a typology of reflective practices that can be integrated into the process of professional training of future social work specialists. The need to create a "safe trauma-informed environment" in the educational process is emphasized, which allows students to develop the skills of "internal supervision" and containment of strong emotions.

The conclusions emphasize that reflective learning in the academic space is an effective mechanism for forming professional resilience and stability in working with trauma, and also prevents burnout and traumatization of a future specialist, transforming academic training into a safe environment for improving professional skills.

Keywords: *critical reflection, professional training of social workers, social work education, trauma-informed practice, trauma-informed competence, vicarious traumatization, reflection in action.*

REFERENCES

Baidarova, O. O. (2009). Reflective support of social intervention in social work. Extended abstract of candidate's thesis, Taras Shevchenko National University of Kyiv. [in Ukrainian].

Balakhtar, V. V. (2018). Psychology of the personality of a social work specialist. Talkom. [in Ukrainian].

Bekh, I. D. (2013). Reflection. In Encyclopedia for social sphere professionals (2nd ed., pp. 368–371). Universum. [in Ukrainian].

Plachynda, T. (2015). Professional reflection as a condition for the formation of a future specialist. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, (45), 68–72. https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2584 [in Ukrainian].

Semigina, T. (2025). Transformative learning as a basis for professional training of social workers. In V. Shpak (Ed.), *Education and science: theory & praxis* (pp. 157–164). Sherman Oaks, California: GS Publishing Services. [in Ukrainian].

Stepanenko, V. (2025). Features of the formation of reflective competence in the professional training of future specialists of the socionomic profile. *Humanitas*, (6), 230–238. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.28 [in Ukrainian].

Stoliaryk, O. (2025). Rethinking social work through the lens of trauma-informedness. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11 [in Ukrainian].

Stoliaryk, O. Yu., & Semigina, T. V. (2024). Trauma-oriented approaches: importance in the training of social workers and directions of development. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (10). https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828 [in Ukrainian].

Telichko, N. (2025). Pedagogical reflection as a determinant of the development of professional competence and pedagogical mastery of future specialists of the socionomic profile in the structure of foreign language training. *Pedagogical Discourse*, (38), 114-119. [in Ukrainian].

Cherneta, S. Yu. (2023). Theory and practice of training future social workers for the provision of social services. Doctoral dissertation, Lesya Ukrainka Volyn National University. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11 [in Ukrainian].

Yaroshenko, A., & Semigina, T. V. (2024). From reflection to social change: training for the development of gender competence of social workers. *Social Work and Education*, 11(2), 187-202. https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.2 [in Ukrainian].

Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in 'the risk society'. *The British Journal of Social Work*, 40(4), 1279-1296. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq018

Beddoe, L., Ballantyne, N., Maidment, J., Hay, K., & Walker, S. (2019). Troubling trauma-informed policy in social work education: Reflections of educators and students in Aotearoa New Zealand. *The British Journal of Social Work*, 49(6), 1563-1581. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz052

Bryce, I., Gildersleeve, J., Cantrell, K., Hincks, M., Jackson, J., & Thompson, L. (2025). Traumatisation, reflection, and recovery: teaching about trauma and students' reflexive engagement with sensitive content. *The Australian Educational Researcher*, 52(6), 4171-4193. https://doi.org/10.1093/10.1007/s13384-025-00893-7

Casement, P. (2013). *Further learning from the patient: The analytic space and process*. Routledge.

Cavener, J., & Lonbay, S. (2024). Enhancing 'best practice'in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social work education, 43(2)*, 317-338. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128

Council on Social Work Education. (2022). *Educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs*. URL : https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-EPAS.pdf

D'cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73-90. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl001

Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415-427. https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083

Fook, J. (2015). Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. A. Webb & J. Gray (Eds.), *The Routledge handbook of critical social work* (pp. 440–451). Routledge.

Fook, J. (2015). Reflective practice and critical reflection. In *Handbook for practice learning in social work and social care: Knowledge and theory*, *3*.(pp. 440–451). Routledge.

Fook, J. (2016). *Critical reflectivity in education and practice*. In Transforming social work practice (pp. 195-208). Routledge.

Fook, J. (2017). *Critical reflection and transformative possibilities.* In Social work in a corporate era (pp. 16-30). Routledge.

Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of critical reflection:'Nothing ventured, nothing gained'. *Social work education*, 26(5), 520-533. https://doi.org/10.1080/02615470601118662

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: A resource handbook*. McGraw-Hill Education (UK).

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. Reflective Practice, 16(3), 361-371. https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281

Hellberg, R., & Fauskanger, E. (2023). Learning of quality improvement theory–experiences with reflective learning from a student perspective. *International Journal of Lean Six Sigma*, 14(6), 1207-1226. https://doi.org/10.1108/ijlss-04-2022-0090

Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice, 12(5)*, 583-584. https://doi.org/10.1080/14623943.2011.606693

Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29, 513–527. https://doi.org/10.1093/bjsw/29.4.513

Ixer, G. (2010). 'There's no such thing as reflection' ten years on. *The Journal of Practice Teaching and Learning, 10*, 75–93. https://doi.org/10.1921/146066910X570285

Jones, D., Page, V., Patterson, H., Streener, E., Hamilton, R., & Dedotsi, S. (2024). Engaging in critical consciousness in social work education: reflections from a student-academic international refugee activist project. *Social Work Education, 43(5)*, 1354-1368. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2181952

Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2007). An unfinished reflexive journey: Social work students' reflection on their placement experiences. *British Journal of Social Work, 37(1)*, 91-105. URL: http://www.jstor.org/stable/23721232

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education, 19(1)*, 54-72. https://doi.org/10.1080/026013700293458

Mishna, F., & Bogo, M. (2007). Reflective practice in contemporary social work classrooms. *Journal of Social Work Education, 43(3)*, 529-544. URL: https://www.jstor.org/stable/23044772

Morley, C. (2020). *Critical reflection and critical social work*. In Doing critical social work (pp. 25-38). Routledge.

Redmond, B. (2006). *Reflection in action*. Farnham: Ashgate.

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

Schaub-de Jong, M. (2012). *Facilitating reflective learning*. 160 p. https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/15929425/02.ProefschriftSchaubRuG_1_.pdf

Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Sheppard, M. (1998). Practice validity, reflexivity and knowledge for social work. The British *Journal of Social Work, 28(5),* 763-781. URL: https://www.jstor.org/stable/23714862

Sicora, A. (2019). Reflective practice and learning from mistakes in social work student placement. *Social Work Education*, 38(1), 63-74. https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1508567

Singh, S. (2021). What do we know the experiences and outcomes of anti-racist social work education? An empirical case study evidencing contested engagement and transformative learning. In *Social work with minority groups* (pp. 74-96). Routledge.

Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2023). 'Enjoy poverty': introducing a rhetorical approach to critical reflection and reflexivity in social work education. *European Journal of Social Work, 26(4),* 626-637. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1592148

Walker, J., & Gant, V. (2021). Social Work Students Sharing Practice Learning Experiences: Critical Reflection as Process and Method. *Practice, 33(4),* 309–327. https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1902973

Watts, L. (2019). Reflective practice, reflexivity, and critical reflection in social work education in Australia. *Australian Social Work, 72(1),* 8-20. https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1521856

White, S., Fook, J., & Gardner, F. (2006). Critical reflection in health and social care. Maidenhead: Open University Press.

Article history:
Received: April 21, 2026;
1st Revision: May 03, 2026;
Accepted: May 30, 202