

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2 (55)

Ужгород – 2024

**MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»**

**SCIENTIFIC BULLETIN OF
UZHHOROD UNIVERSITY**

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 2 (55)

Uzhhorod – 2024

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія:

«Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 2 (55) ' 2024

– науково-практичний журнал у галузі педагогіки, в якому висвітлюються актуальні питання методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, соціальної роботи, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Редакційна колегія

Головний редактор: Бартош Олена – кандидат педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Заступник головного редактора: Козубовська Ірина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Члени редколегії:

Воротникова Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Голоніч Ян – доктор філософії у галузі соціальної роботи, Університет Коменського в Братиславі (Словаччина)

Данко Дана – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Канюк Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Кузьма Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Микитенко Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

Олексюк Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Опачко Магдаліна – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Оросова Рената – доктор філософії у галузі педагогіки, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика (Словаччина)

Повідайчик Оксана – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Попадич Олена – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Попович Анна – кандидат соціологічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Розлуцька Галина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Сміла Йоанна – доктор педагогічних наук, доцент, Жешувський Університет (Польща)

Сокол Мар'яна – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського (Україна)

Станчак Ярослав – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Університет Коменського в Братиславі (Словаччина)

Станчієне Далія Марія – доктор гуманітарних наук, професор, Клайпедський університет (Литва)

Ткаченко Павло – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський національний агроєкологічний університет (Україна)

Товканець Ганна – доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет (Україна)

Товканець Оксана – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Шандор Федір – доктор філософських наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Шемпрух Йоланта – доктор педагогічних наук, професор, Жешувський Університет (Польща)

Шищенко Інна – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Рецензенти:

Леврінц Маріанна – доктор педагогічних наук, професор

Мешко Галина – доктор педагогічних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації KR-2024-02178 від 27.06.2024 р.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції Серія 3м №32 від 31 травня 2006 р.

Засновник і видавець:

Ужгородський національний університет, Україна, 88000, м.Ужгород, пл.Народна, 3. Видавництво: вул. Капітульна, 18; e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Адреса редакції:

88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кім.218

e-mail: olena.bartosh@uzhnu.edu.ua

Сайт: <http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua>

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., двічі на рік.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки; 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта; 231 – Соціальна робота).

Збірник представлено у наукометричних базах даних, репозитаріях та пошукових системах: Google Scholar (США); Національна бібліотека України ім. В.І.Вернадського (Україна); Index Copernicus – ICV 2023: 87.04 (Польща)

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет», протокол №9 від 28 жовтня 2024 року

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Випуск 2 (55). 150 с.

© Ужгородський національний університет, 2024

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.

Series: «Pedagogy. Social Work». Issue 2 (55) '2024

– is a scientific-practical journal in the field of pedagogy. Its main thematic areas are the current issues of: methodology and history of pedagogy, theory and practice of teaching, theory and practice of education, theory and methodology of professional education, social pedagogy, social work, modern pedagogical technologies and other areas of pedagogical science.

Editorial Board

Editor-in-Chief: Bartosh Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Deputy of Editor-in-Chief: Kozubovska Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Members of the Editorial Board:

Vorotnykova Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

Holonič Ján – Doctor of Philosophy in Social Work, Comenius University in Bratislava (Slovakia)

Danko Dana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Kanyuk Oleksandra – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Kuzma Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education; Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)

Mykytenko Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine)

Oleksiuk Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)

Opachko Mahdalyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Orosová Renáta – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovakia)

Povidaichyk Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Popadych Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Popovych Anna – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Rozlutska Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Smyła Joanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, University of Rzeszów (Poland)

Sokol Mariana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, I.Ya.Horbachevsky Ternopil National Medical University (Ukraine)

Stančiak Jaroslav – Doctor of Philosophy in Social Work, Associate Professor, Comenius University in Bratislava (Slovakia)

Stanciene Dalia Marija – Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University (Lithuania)

Tkachenko Pavlo – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhytomyr National Agro-Ecological University (Ukraine)

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University (Ukraine)

Tovkanets Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Shandor Fedir – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Szempruch Jolanta – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszów (Poland)

Shyshenko Inna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University (Ukraine)

Reviewers:

Lórinč Marianna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Meshko Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Certificate of the print media state registration
Series KR-2024-02178 від 27.06.2024 p.

Certificate of state registration of publishers,
manufacturers, and distributors of publishing
products Series 3m №32 dated by 31 May 2006

Founder and publisher:

Uzhhorod National University, Ukraine, 88000,
Uzhhorod, Narodna square, 3. Publishing House
Goverla: Kapitulna str., 18;
e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Editorial address:

88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14,
Faculty of Social Sciences, room 218, e-mail:
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
Website: <http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua>

The journal is being published twice a year since
March 1998.

Based on the Order of the Ministry of Education
and Science of Ukraine № 886 of 02.07.2020
(Annex 4) the collection is included in the List
of scientific professional publications of
Ukraine category «B» in the field of pedagogical
sciences (011 – Educational, pedagogical
sciences; 012 – Preschool education; 013 –
Primary education, 014 – Secondary education
(by subject specialties), 015 – Professional
education (by specializations), 016 – Special
education, 231 – Social work).

The journal is registered in scientometric
databases, repositories and search engines:
Google Scholar (the USA); National Library of
Ukraine named after Vernadsky (Ukraine);
Index Copernicus – ICV 2023: 87.04 (Poland)

Recommended for publication by the Scientific
Council of Uzhhorod National University,
record №9 from October 28, 2024

UDC 371; 378; 364

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: Pedagogy. Social Work. 2024.
Issue 2 (55). 150 p.

© Uzhhorod National University, 2024

З М І С Т

Афанасьєв Дмитро, Ціккер Олександр, Юхименко Михайло. СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ СПІЛЬНОТ В ДІЯЛЬНОСТІ НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ	9
Бартош Олена, Смага Василь. ГЛОБАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ТИП СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	14
Жиленко Руслан, Новосад Крістіна, Самотовка Роман. ГОТОВНІСТЬ МІГРАНТІВ З УКРАЇНИ ДО СОЦІАЛЬНИХ РИЗИКІВ	19
Канюк Олександра. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	23
Клепар Марія, Матвєєва Наталія, Чінчой Олександр. КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ГАРАНТ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	28
Козубовська Ірина, Козубовський Ростислав, Смуk Оксана. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РИЗИКІВ В УПРАВЛІННІ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИМИ ПЕРЕТВОРЕННЯМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ДОСВІД США.....	33
Кравченко Оксана, Балдинюк Олена, Квашук Віталій. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА У ЦЕНТРАХ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД	38
Лещук Галина, Стефанчук Богдана. АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	44
Логвиненко Тетяна, Варга Наталія, Попик Мар'яна. ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ.....	49
Мельничук Діана. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО НАДАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ	55
Мордвінцев Геннадій, Петрушко Марина. ЗАСВОЄННЯ ПЛАВАЛЬНИХ І ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК У РАМКАХ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ З ВОДНОГО ПОЛО	60
Олійник Оксана. РЕФЛЕКСІЯ В СТРУКТУРІ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	65
Палкуш Віталія. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ Ф.У.ПАРКЕРА В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ	72
Попович Анна. СТРУКТУРА І ЗМІСТ КУРСУ «ІННОВАЦІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ» (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ)	77
Попович Василь, Щербина Сергій, Новак Тетяна. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СФЕРИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ І ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ	82
Сильман Олександр. ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	89
Смагіна Таїса. МЕТОДИЧНИЙ ЦИКЛ У РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПІДХОДУ	94

Снітовська Ольга. ВИЩА МЕДИЧНА ОСВІТА В ЗАРУБІЖЖІ В ІСТОРИОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ	99
Стойка Мирослав, Петечук Юлія. ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ	104
Товканець Ганна, Мартин Оксана. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ТА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	111
Товканець Оксана, Козубовський Максим. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	116
Цвсткова Наталія. МІЖНАРОДНЕ ТА НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ	122
Чувасов Михайло. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	129
Шафорост Юлія, Лут Олена, Шпак Валентина. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ ЯК ЗАСОБУ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У НАВЧАННІ ХІМІЇ	135
Швець Тетяна. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ, ЗВІЛЬНЕНИМИ З ПОЛОНУ	144

C O N T E N T S

Afanasiev Dmytro, Tsicker Oleksandr, Yukhymenko Mykhailo. STRATEGIC PLANNING FOR COMMUNITY ENGAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS.....	9
Bartosh Olena, Smaha Vasyl. GLOBAL IDENTITY AS A TYPE OF SOCIAL IDENTITY.....	14
Zhylenko Ruslan, Novosad Kristina, Samotovka Roman. READINESS OF MIGRANTS FROM UKRAINE FOR SOCIAL RISKS	19
Kanyuk Oleksandra. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF STUDENT RESEARCH ACTIVITIES IN EUROPEAN UNIVERSITIES	23
Klepar Maria, Matveieva Nataliia, Chinchoy Oleksandr. CORPORATE CULTURE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A GUARANTEE OF THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS	28
Kozubovska Iryna, Kozubovskyi Rostyslav, Smuk Oksana. SOME ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM RISKS IN INSTITUTIONAL MANAGEMENT TRANSFORMATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION: US EXPERIENCE	33
Kravchenko Oksana, Baldyniuk Olena, Kvashuk Vitalii. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN VETERAN DEVELOPMENT CENTERS: PRACTICAL EXPERIENCE.....	38
Leshchuk Halyna, Stefanchuk Bohdana. AUDIOVISUAL METHOD IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES	44
Lohvynenko Tetyana, Varga Nataliya, Popyk Mariana. PROFESSIONALLY ORIENTED SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF COMPETENT SPECIALIST TRAINING	49
Melnychuk Diana. THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK TO PROVIDE COMPLEX SOCIAL SERVICES FOR THE FORMATION OF VITALITY	55
Mordvintsev Gennady, Petrushko Maryna. MASTERING SWIMMING AND TECHNICAL SKILLS IN THE FRAMEWORK OF INITIAL WATER POLO TRAINING.....	60
Oliylyk Oksana. REFLECTION IN THE STRUCTURE OF INNOVATIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS	65
Palkush Vitaliya. IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF ALTERNATIVE EDUCATION OF F.U.PARKER IN THE MODERN AMERICAN SCHOOL	72
Popovych Anna. THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE COURSE "INNOVATIONS IN SOCIAL WORK" (FROM THE TEACHING EXPERIENCE).....	77
Popovych Vasyl, Shcherbina Serhii, Novak Tatiana. DIGITAL TRANSFORMATION OF THE SPHERE OF SOCIAL PROTECTION IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW AND POST-WAR RENEWAL OF UKRAINE.....	82
Sylman Oleksandr. INCLUSIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	89
Smagina Taisa. METHODOLOGICAL CYCLE IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL APPROACH	94
Snitovska Olha. HIGHER MEDICAL EDUCATION ABROAD IN THE HISTORIOGRAPHY OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL COMPARATIVE STUDIES	99

Stoika Myroslav, Petechuk Yuliia. USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MATHEMATICS TEACHING	104
Tovkanets Hanna, Martyn Oksana. DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AND COMMUNICATION CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT THE LESSONS OF THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL FIELD	111
Tovkanets Oksana, Kozubovskyi Maksym. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL	116
Tsvietkova Nataliia. INTERNATIONAL AND NATIONAL LEGISLATION ON DOMESTIC VIOLENCE PREVENTION AND COMBATING	122
Chuvasov Mykhailo. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING STUDENTS FOR DIAGNOSTIC ACTIVITIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	129
Shaforst Yuliia, Lut Olena, Shpak Valentina. USING VIRTUAL SIMULATIONS AS AN EDUTAINMENT TOOL TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION IN CHEMISTRY LEARNING	135
Shvets Tetyana. ORGANIZATION OF SOCIAL WORK WITH PERSONS RELEASED FROM CAPTIVITY	144

Афанасьєв Дмитро Миколайович

кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
dmytro.afanasiev@uznhu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-2157-0331>

Ціккер Олександр Шандорович

аспірант 3-го року навчання за спеціальністю 054 Соціологія
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
<https://orcid.org/0009-0003-5870-5601>

Юхименко Михайло Валерійович

аспірант 3-го року навчання за спеціальністю 054 Соціологія
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
<https://orcid.org/0009-0005-1718-7929>

**СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ СПІЛЬНОТ
В ДІЯЛЬНОСТІ НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

Анотація. Стратегічне планування в діяльності недержавних організацій покликане намітити орієнтири щодо реагування на потреби цільової аудиторії. Організації третього сектору України спрямовують свою діяльність на допомогу постраждалому від війни населення. Наприклад, Товариство Червоного Хреста України прагне реагувати на динамічну гуманітарну кризу в Україні, адаптуючи свій стратегічний план до змінних потреб постраждалого населення. Перегляд Стратегічного плану на 2026-2030 роки має на меті забезпечити актуальність, ефективність та вплив програм і інтервенцій Товариства Червоного Хреста України. Тому метою даного дослідження стало з'ясування особливостей стратегічного планування щодо залучення спільнот в діяльності недержавних організацій на прикладі Товариства Червоного Хреста України. Мета досягається шляхом аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок, програмних документів Товариства Червоного Хреста України. У цьому дослідженні представлено огляд наукових розробок, які містять практичні поради організаціям визначити потенціал, необхідний для підтримки залучення спільнот.

Ключові слова: залучення спільнот, недержавні організації, стратегічне планування, Товариство Червоного Хреста України.

Вступ. Необхідність залучення спільнот до діяльності недержавних організацій є важливим елементом їхньої ефективної діяльності. Власне, саме залучення спільнот розуміється «процес спільної роботи з групами людей, пов'язаних географічною близькістю, особливими інтересами або схожими ситуаціями, для вирішення проблем, що впливають на здоров'я та добробут людей» [1, с.9]. Загалом, цілі залучення спільноти полягають у зміцненні довіри, залученні нових ресурсів і союзників, налагодженні кращого спілкування та покращенні загального стану здоров'я [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато було досліджено та написано про процеси співпраці, які підтримують залучення громади, але література не пропонує систематичного огляду того, як успішні організації забезпечують структурну підтримку, необхідну для планування, впровадження інновацій, оцінки та підтримки процесів співпраці, які створюють колективні дії громади. Ф.Баттерфосс стверджує, що новостворена організація «повинна мати достатній організаційний потенціал, зобов'язання, лідерство та бачення для створення ефективної коаліції» [3, с.254]. Однак досліджень щодо цих характеристик мало.

Мета статті: представити огляд наукових розробок, які містять практичні поради організаціям визначити потенціал, необхідний для підтримки залучення

громади. Огляд містить рамки перевірених пропозицій щодо необхідного планування. Рамки були розроблені дослідниками на чолі з А.Хендлером [4] відповідно до структурних можливостей, необхідних для будь-якої діяльності, з передумовами ефективного залучення громади, на основі: 1) дев'яти принципів залучення громади [5]; 2) теорії дій коаліції громади (ССАТ) [6; 7]; 3) рамок потенціалу підтримки [8; 9; 10]. Методи дослідження: приклад заходів відділу залучення спільнот та відкритості ТЧХУ щодо планування діяльності із залучення спільнот на 2025 року.

Виклад основного матеріалу. Ефективне залучення спільноти вимагає значної відданості розвитку та мобілізації організаційних ресурсів, необхідних для підтримки заходів залучення. А.Хендлер, М.Іззель та Б.Тернок [4] розробили рамки, які визначають потреби в спроможності залучення спільнот для подальшого розвитку та перевірки цих спроможностей та їх зв'язків між пропозиціями ССАТ, принципами залучення громади та елементами організаційної практики. Така робота повинна враховувати значну різноманітність, яка існує між організаціями.

1) Рамка «Принципи залучення громади».

На думку авторів, ці принципи дають керівникам організацій основу для формування власної культури, планування взаємодії, проведення інформаційно-

роз'яснювальної роботи та взаємодії з громадами. Однак принципи самі по собі не пропонують моделі залучення або процесу їх застосування. Принципи, безумовно, сумісні з існуючими процесами мобілізації спільноти, такими як ті, що викладені Національною асоціацією посадових осіб охорони здоров'я округів і міст у Мобілізації для дій через партнерство та планування [11], але сумісності як такої недостатньо.

2) Рамка «Теорія дій коаліції громад» (ССАТ).

Ф. Баттерфосс [7] сформулював ССАТ на основі дослідження співпраці коаліції. Викладаючи ССАТ, вони надали 21 практичну пропозицію, яка стосується процесів, починаючи від формування коаліцій до інституціоналізації. Однак, як і принципи залучення громади, ССАТ не визначає структурну спроможність і управлінську підтримку, необхідну для сприяння та керівництва процесами, які він рекомендує.

Серед структур, які використовуються в синтезі, запропонованому в цьому розділі, ССАТ відіграє унікальну та важливу роль, оскільки вона пов'язує залучення спільноти до теорії. Фактично, це особливо доречна теоретична основа, оскільки розробники ССАТ особливо зацікавлені в тому, що Ф. Баттерфосс (2007) описує як «формальні, багаточільові та довгострокові альянси» [3, с.42], які відрізняються від короткострокових альянсів. Короткострокові коаліції об'єднуються для вирішення однієї проблеми, що викликає занепокоєння, і розпадаються після її вирішення. Незважаючи на те, що ССАТ розроблено в першу чергу для розуміння коаліцій громад, залучення громади не обмежується коаліційними процесами. Незважаючи на це, ССАТ і залучення громади мають спільний фокус на довгострокових стосунках, і ССАТ пропонує пропозиції, які є однозначно актуальними для здійснення та підтримки процесів співпраці для залучення громади. Крім того, ССАТ розглядає весь спектр процесів від ініціювання нової спільної діяльності до інституціоналізації зрілих відносин. Нарешті, пропозиції ССАТ підтримують дев'ять принципів залучення громади.

3) Рамка «Потенціал підтримки»

Третя структура, описана тут, взята з організаційної практики розвитку групи підтримки; тобто процес розвитку відносин з членами громади, які отримують вигоду від заходів громадського здоров'я або мають вплив на них. Потенціал підтримки включає чотири практичні елементи [9]: знання про спільноту, її складові та її можливості; встановлення позиції та стратегії, які спрямовують взаємодію з учасниками; створення та підтримка формальних та неформальних мереж для підтримки стосунків, передачі повідомлень та використання ресурсів; мобілізація спільноти та групи для прийняття рішень та соціальна дія.

Ця структура передбачає економний набір завдань, які необхідно виконати для залучення громади. Питання, на яке ми прагнемо відповісти, полягає в тому, як ці завдання можна виконувати відповідно до принципів залучення громади та ССАТ. Щоб визначити спроможність, необхідну для підтримки цих зусиль, ми використовуємо категорії структурної спроможності, окреслені А.Хандлер, М.Іззель та Б.Тернок [4], які включають п'ять видів ресурсів: людські, інформаційні, організаційні, фізичні та фінансові. Б.Тернок детально описує ці можливості, оскільки вони застосовуються до систем охорони здоров'я [12]:

– Людські ресурси включають такі компетенції, як лідерство, управління, охорона здоров'я громади, планування втручання та контроль.

– Інформаційні ресурси охоплюють дані та наукові знання, включаючи демографічні та соціально-економічні дані, дані про ризики для здоров'я та стан здоров'я, дані про поведінку, дані про інфраструктуру та послуги, а також інформацію, що базується на знаннях, як та, що міститься в інтервенції та контролі, яка використовується для керування діяльністю у сфері охорони здоров'я та спільноти.

– Організаційні ресурси включають організаційні структури та операції; адміністративні, управлінські структури та структури надання послуг; координаційні структури; канали та мережі зв'язку; нормативні або політичні вказівки; організаційні та професійні практики та процеси.

– Фізичні ресурси — це робочі приміщення та місця, оснащення, приладдя, матеріали та інструменти, що використовуються для ведення діяльності.

– Фінансові ресурси включають гроші, які використовуються для виконання діяльності організації, а також реальні та уявні економічні цінності, накопичені результатами діяльності громадської організації. Фінансові ресурси рідко обговорюються в літературі щодо охорони здоров'я та залучення громади в недержавний секторі.

Як і у випадку з усіма інвестиціями, ті, хто забезпечують довгострокову та постійну участь громади, найчастіше отримують найбільший прибуток.

Товариство Червоного Хреста України (ТЧХУ) прагне реагувати на динамічну гуманітарну кризу в Україні, адаптуючи свій стратегічний план до змінних потреб постраждалого населення [13]. Стратегічне планування діяльності відділу залучення спільнот та відкритості (СЕА) передбачає низку заходів, які покращать взаємодію з бенефіціарами та усіма зацікавленими сторонами. У Таблиці 1 продемонстровані заходи, виконання яких допоможе ефективніше залучити спільноти до операційної діяльності ТЧХУ.

Таблиця 1.

Основні необхідні активності для відділу СЕА ТЧХУ у 2025 році

Вид діяльності	Пропоновані заходи
Розробка та впровадження навчальних програм:	Розробка стандартизованих модулів навчання для співробітників та волонтерів з основних принципів СЕА, зокрема: відкритість, взаємодія з спільнотою, механізми зворотного зв'язку, гуманітарна дипломатія. Проведення регулярних тренінгів для регіональних та національних співробітників, з акцентом на інтеграцію СЕА у всі гуманітарні програми. Навчання тренерів (ToT) для створення мережі сертифікованих тренерів, здатних поширювати знання на місцевому рівні.
Інституціоналізація та інтеграція СЕА:	Розробка та впровадження політик і процедур СЕА на всіх рівнях організації, включаючи програми, моніторинг та оцінку. Створення координаційних механізмів на регіональному та місцевому рівнях для забезпечення ефективної комунікації між відділом СЕА та іншими підрозділами. Інтеграція СЕА у всі програми та проекти ТЧХУ, забезпечуючи, що принципи відкритості та залучення спільноти враховуються на всіх етапах проєктного циклу.
Розвиток механізмів зворотного зв'язку:	Впровадження централізованої системи управління зворотним зв'язком для збору, аналізу та реагування на дані зворотного зв'язку від спільнот. Проведення регулярних опитувань, консультацій та фокус-груп для збору інсайтів від спільнот і адаптації програм відповідно до їхніх потреб. Розробка інноваційних каналів зворотного зв'язку, таких як чат-боти, мобільні додатки та інтеграція з соціальними медіа, для забезпечення доступності та зручності зворотного зв'язку для різних груп населення.
Підтримка та розширення участі спільнот:	Проведення партисипативного планування на місцевому рівні, залучаючи спільноти до розробки та реалізації програм. Створення консультативних рад або комітетів спільноти для залучення їх до процесів прийняття рішень. Організація регіональних кампаній з підвищення обізнаності про діяльність ТЧХУ, з акцентом на важливість взаємодії з спільнотою та відкритості.
Моніторинг та оцінка:	Інтеграція індикаторів СЕА у рамкові структури моніторингу та оцінки ТЧХУ для забезпечення прозорості та ефективності програм. Проведення регулярних оцінок впливу та ефективності СЕА для документування та розповсюдження найкращих практик і уроків, отриманих під час впровадження СЕА. Розробка системи навчання та обміну знаннями для підтримки постійного вдосконалення підходів СЕА.
Мобілізація ресурсів:	Розробка та впровадження стратегій мобілізації ресурсів для забезпечення стійкого фінансування програм СЕА, включаючи краудфандинг, гранти та партнерства з приватним сектором. Підтримка адвокаційної діяльності для включення СЕА у програмні пропозиції та бюджети, забезпечуючи належне фінансування для реалізації принципів СЕА. Зміцнення партнерств з міжнародними донорами та організаціями для підтримки довгострокових ініціатив СЕА.
Зміцнення організаційної структури та кадрового потенціалу:	Набір та навчання додаткових фахівців з СЕА для підтримки регіональної та національної діяльності. Розвиток системи мотивації та професійного росту для утримання талановитих співробітників і запобігання професійному вигоранню. Запровадження програм з підтримки психічного здоров'я для співробітників та волонтерів, особливо тих, що працюють у стресових умовах.

Виконання зазначених заходів зможе наблизити діяльність ТЧХУ на задоволення реальних потреб постраждалого населення. А також, зможе намітити пріоритети на розробку Стратегічного плану діяльності ТЧХУ на 2026-2030 роки.

Висновки. Ефективне залучення спільноти вимагає значної відданості розвитку та мобілізації організаційних ресурсів, необхідних для підтримки заходів залучення. У цій статті зроблено спробу практичного синтезу того, як практичні рамки визначають потреби в спроможності організації залучати спільноти, що

необхідно для подальшого розвитку та перевірки цих спроможностей. Серед інших міркувань така робота повинна враховувати значну різноманітність, яка існує між недержавними організаціями. В статті також продемонстрований приклад річного стратегічного плану відділу СЕА ТЧХУ щодо заходів із залучення спільнот Незважаючи на це, є надія, що ці практичні спостереження та ідеї будуть перевірені та вдосконалені та зрештою приведуть до кращого розуміння того, як організації повинні підготуватися до оптимальної участі спільноти.

Список використаної літератури

- Centers for Disease Control and Prevention. Principles of community engagement (1st ed.). Atlanta (GA): CDC/ATSDR Committee on Community Engagement, 1997. 50 p.
- Афанасьев Д., Сабо І. Впровадження концепції community engagement в діяльності Товариства Червоного Хреста України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. №1(54). С. 9–12.
- Butterfoss F.D. Coalitions and partnerships in community health. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 608 p.
- Handler A, Issel M, Turnock B. A conceptual framework to measure performance of the public health system. *American Journal of Public Health*. 2001. No.91(8). P.1235–1239.
- CTSA. Community Engagement Key Function Committee Task Force. Principles of Community Engagement (2nd ed.). NIH Publication, 2011. No.11-7782. 197 p.
- Centers for Disease Control and Prevention. Essential public health services. Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, 1994. 12 p.
- Butterfoss F.D, Kegler M.C. The community coalition action theory. In: Di Clemente R.J., Crosby R.A., Kegler M.C. (editors). *Emerging theories in health promotion practice and research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2009. P.237–276.
- Hatcher M.T., Nicola R.M. Building constituencies for public health. In: Novick LF, Morrow CB, Mays GP (editors). *Public health administration: principles for population-based management* (1st ed.). Sudbury (MA): Jones and Bartlett, 2001. P.510–520.
- Hatcher M.T., Nicola R.M. Building constituencies for public health. In: Novick LF, Morrow CB, Mays GP (editors). *Public health administration: principles for population-based management* (2nd ed.). Sudbury (MA): Jones and Bartlett, 2008. P.443–458.
- Nicola R.M., Hatcher M.T. A framework for building effective public health constituencies. *Journal of Public Health Management and Practice*. 2000. No6(2). P.1–10.
- National Association of County and City Health Officials. Mobilizing for action through planning and partnerships (MAPP). National Association of County and City Health Officials, 2011. URL: <http://www.naccho.org/topics/infrastructure/MAPP/index.cfm>. (дата звернення: 29.09.2024).
- Turnock B.J. Public health: what it is and how it works (4th ed.). Sudbury (MA): Jones and Bartlett, 2009. 350 p.
- Стратегія 2021-2025. Товариство Червоного Хреста України. URL: <https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/2021-%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf> (дата звернення: 29.09.2024).

References

- Centers for Disease Control and Prevention. Principles of community engagement (1997) (1st ed.). CDC/ATSDR Committee on Community Engagement.
- Afanasiev, D., & Sabo, I. (2024). Vprovadzhennya kontseptsiiyi community engagement v diyal'nosti Tovarystva Chervonoho Khresta Ukrainy [Implementation of the Community Engagement concept in the activity of the Red Cross Society of Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (54), 9–12. [in Ukrainian]
- Butterfoss F.D. (2007). *Coalitions and partnerships in community health*. Jossey-Bass.
- Handler A, Issel M, Turnock B. (2001). A conceptual framework to measure performance of the public health system. *American Journal of Public Health, 91* (8), 1235–1239.
- CTSA. Community Engagement Key Function Committee Task Force (2011). Principles of Community Engagement (2nd ed.). NIH Publication No.11-7782
- Centers for Disease Control and Prevention. Essential public health services. (1994). Centers for Disease Control and Prevention.
- Butterfoss, F.D., & Kegler, M.C. (2009). The community coalition action theory. In: Di Clemente, R.J., Crosby, R.A., & Kegler, M.C. (eds.). *Emerging theories in health promotion practice and research* (pp.237–276). Jossey-Bass.
- Hatcher, M.T., & Nicola, R.M. (2001). Building constituencies for public health. In: Novick LF, Morrow CB, Mays GP (eds.). *Public health administration: principles for population-based management* (pp.510–520). Jones and Bartlett.
- Hatcher, M.T., & Nicola, R.M. (2008). Building constituencies for public health. In: Novick, L.F, Morrow, C.B., & Mays, G.P. (eds.). *Public health administration: principles for population-based management* (pp.443–458). Jones and Bartlett.
- Nicola, R.M., & Hatcher, M.T. (2000). A framework for building effective public health constituencies. *Journal of Public Health Management and Practice, 6*(2), 1–10.
- National Association of County and City Health Officials. (2011). Mobilizing for action through planning and partnerships. National Association of County and City Health Officials. URL: <http://www.naccho.org/topics/infrastructure/MAPP/index.cfm>.
- Turnock, B.J. (2009). *Public health: what it is and how it works* (4th ed.). Jones and Bartlett.
- Strategy 2021-2025. Ukrainian Red Cross Society. URL: <https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/2021-%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf> [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Afanasiev Dmytro

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Tsicker Oleksandr

PhD Student, specialty 054 Sociology
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Yukhymenko Mykhailo

PhD Student, specialty 054 Sociology
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

STRATEGIC PLANNING FOR COMMUNITY ENGAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

Abstract. Strategic planning in the activities of non-governmental organizations is designed to outline guidelines for responding to the needs of the target audience. Organizations of the third sector of Ukraine direct their activities to help the population affected by the war. For example, the Red Cross Society of Ukraine (URCS) seeks to respond to the dynamic humanitarian crisis in Ukraine by adapting its strategic plan to the changing needs of the affected population. The revision of the Strategic Plan for 2026-2030 is aimed at ensuring the relevance, effectiveness and impact of the programs and interventions of the URCS. Therefore, the purpose of this study was to find out the features of strategic planning regarding the involvement of communities in the activities of non-governmental organizations using the example of the Red Cross Society of Ukraine. This goal is achieved through the analysis of domestic and foreign scientific surveys, program documents of the URCS. This study provides a review of the research that provides practical advice for organizations to identify the capacity needed to support community engagement. This article attempts a practical synthesis of how the practice framework defines the needs of an organization's capacity to engage communities, which is necessary to further develop and test these capacities. Among other considerations, such work must take into account the considerable diversity that exists among NGOs. The article also showcases an example of the annual strategic plan of the URCS Community Engagement and Accountability Department for community engagement activities. Nevertheless, it is hoped that these practical observations and ideas will be tested and refined and ultimately lead to a better understanding of how organizations should prepare for optimal community participation.

Keywords: strategic planning, community engagement, non-governmental organizations, Ukrainian Red Cross Society.

Бартош Олена Павлівна

кандидат педагогічних наук, професор
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6733-5516>

Смага Василь Михайлович

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
vasyl.smaha@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0005-1069-4215>

ГЛОБАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ТИП СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація. Глобалізація вплинула на те, як люди живуть, налаштовують своє фізичне середовище, створюють інститути, які керують їхньою діяльністю, і будують ринки, на яких відбувається обмін ресурсами, товарами та послугами. Економічні та культурні обміни, викликані хвилями глобалізації, призвели до змін у демографії та психології споживачів. Завдяки прогресу в технологіях, транспорті, глобальному експорту та медіа-інноваціях глобальні потоки інформації, продуктів і послуг стали більш поширеними та швидкими. Культурні обміни не тільки сприяють формуванню експансивної культури, але й впливають на психологічну та соціальну ідентичність людей. Глобалізація сприяє вільному обміну думками та спілкуванню в усьому світі, що веде до підвищення обізнаності людей про навколишній світ у цілому. Психологічні наслідки локальної культури для ідентичності так само ефективні, як і вплив глобальної культури на ідентичність. Локальна ідентичність може набувати багатьох форм, від етнічної приналежності до національності до навіть менших локальних ототожнень, наприклад, із сусідством. Мета статті: розглянути глобальну ідентичність як тип соціальної ідентичності. Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури для з'ясування підходів до визначення сутності глобальної та локальної ідентичності; теоретичне узагальнення для формулювання висновків щодо глобальної ідентичності як типу соціальної ідентичності.

Ключові слова: вплив, глобалізація, глобальна ідентичність, локальна ідентичність, соціальна ідентичність.

Вступ. Глобалізація вплинула, мабуть, суттєвіше, ніж будь-яка інша сила, на те, як люди живуть, налаштовують своє фізичне середовище, створюють інститути, які керують їхньою діяльністю, і будують ринки, на яких відбувається їхній обмін ресурсами, товарами та послугами. Цей процес був безперервним явищем протягом останніх п'яти століть, але відбувався трьома великими хвилями [1], на кожен з яких впливали непростійні інновації в технологічних можливостях людства.

Економічні та культурні обміни, викликані хвилями глобалізації, призвели до змін у демографії та психології споживачів, тобто до змін споживчих прагнень, мотивації та поведінки. Завдяки прогресу в технологіях, транспорті, глобальному експорту та медіа-інноваціях глобальні потоки інформації, продуктів і послуг стали більш поширеними та швидкими [2].

Збільшення обсягів торгівлі та глобального охоплення компаній, а також сприятлива поведінка національних держав призвели до того, що споживачі в усьому світі вимагали та використовували ті самі бренди, продукти та послуги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники проблеми [3; 4; 5] вказують на те, що багатонаціональні підприємства, які функціонують на культурно однорідних ринках, використовуючи стратегії стандартизації, є фінансово більш прибутковими.

Стандартизація допомагає зменшити витрати на виробництво, підвищити якість і використати переваги зовнішніх ресурсів.

Оскільки кордони відкриваються для більш вільної торгівлі, виробники та бренди починають зростати як у виробництві, так і в поінформованості про свою продукцію. Посилення лібералізації міжнародної торгівлі та регулювання інвестицій дозволило ланцюжкам постачання та створення вартості стати більш глобальними, економічно ефективнішими та ефективнішими для ринку.

Швидке поширення даних і технологій прискорило потік капіталу та інтернаціоналізацію компаній через кордони [6]. Регіональна економічна інтеграція, така як формування та розширення Європейського Союзу та інших угод про вільну торгівлю в Північній та Латинській Америці, навіть у Японії та ЄС, Китаї та деяких країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону допомогли лібералізувати міжнародну торгівлю та інвестиційні потоки.

Глобалізація зробила можливим продаж і маркетинг однакових (або схожих) продуктів на багатьох ринках. Це викликало інтерес споживачів до придбання глобальних брендів, брендів, які продаються в багатьох країнах і загалом визнані глобальними в цих країнах [6]. Глобальні бренди створюють додаткову цінність як для споживачів (враження якості, престиж і

самооцінка), так і для маркетологів (надбавка до маржі, додатковий прибуток і інвестиційні витрати, загальноновизнаний позитивний імідж). Ж.Б.Стінкамп (J.V.Steenkamp) [6; 7] пояснює п'ять різних способів, за допомогою яких глобальні бренди створюють цінність для фірми: 1) збільшення клієнтської переваги глобальних брендів через асоціації вищої якості, глобальної культури, престижу чи країни походження; 2) збільшення організаційних переваг, таких як швидке розгортання нових продуктів, здатність робити глобальні конкурентні кроки або створення фірмового стилю; 3) маркетингові переваги, пов'язані з чудовими програмами брендингу, такими як розповсюдження медіа, об'єднання маркетингових ресурсів між країнами та використання найкращих маркетингових ідей у всьому світі; 4) економічні вигоди від зниження витрат на виробництво і закупівлі; 5) транснаціональне інноваційне об'єднання досліджень і розробок у всьому світі для створення кращих продуктів, інновацій знизу вгору та ощадливих інновацій за допомогою технологій і сучасної маркетингової інфраструктури.

Культурні обміни не тільки сприяють формуванню експансивної культури, але й впливають на психологічну та соціальну ідентичність людей [8]. Глобалізація сприяє вільному обміну думками та спілкуванню в усьому світі, що веде до підвищення обізнаності людей про навколишній світ у цілому [9].

М.Шоу (M.Shaw) [10] погоджується, що глобалізація веде до формування загальної свідомості людей щодо людства. У найчистішому вигляді цю загальну свідомість людей щодо людяності називають «глобальною ідентичністю». Культура включає в себе і формує ідентичність індивідів і діє як інтерпретаційна основа, яка систематично змінюватиме те, як члени певної соціокультурної групи будуть думати, відчувати та діяти [11].

Дж.Арнетт (J.Arnett) [8, с.777] стверджує, що глобальна культура справляє первинні психологічні враження, що відбуваються в ідентичності споживачів, ідентичність – це «те, як люди думають про себе у зв'язку зі своїм соціальним середовищем». Дослідник підкреслює, що більшість людей у всьому світі зараз розвивають бікультурну ідентичність, тобто формування ідентичності, яка пов'язана з глобальними культурними впливами навколо них, поряд із їхньою локальною ідентичністю. Глобальна ідентичність дає людям відчуття приналежності до світової культури та включає усвідомлення подій, практик, стилів та інформації, які є частиною глобальної культури. Їх глобальна ідентичність дозволяє їм спілкуватися з людьми з різних місць, коли вони подорожують з дому, коли інші подорожують до місця, де вони живуть, і коли вони спілкуються з людьми в інших місцях за допомогою медіа-технологій.

Мета статті: розглянути глобальну ідентичність

як тип соціальної ідентичності. Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури для з'ясування підходів до визначення сутності глобальної та локальної ідентичності; теоретичне узагальнення для формулювання висновків щодо глобальної ідентичності як типу соціальної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Дж.Арнетт (J.Arnett) [8] припускає, що хоча деякі споживачі розвивають бікультурну ідентичність (співіснування локальної та глобальної ідентичності), деякі матимуть лише локальну ідентичність і ніколи не розвинути глобальної ідентичності, а деякі матимуть лише глобальну ідентичність і вони відмовляться від своєї локальної ідентичності. Індивіди, які стикаються з наслідками глобалізації та стикаються з глобальною культурою споживання, застосують один із чотирьох психологічних механізмів подолання: 1) розвинути бікультурну ідентичність, 2) впадуть у плутанину ідентичності, 3) візьмуть участь у самовибраних культурах, що незаплямовані глобальною культурою та її цінностями, 4) пройдуть через тривалі періоди дослідження ідентичності після підліткового віку.

Паралельно з концепцією Дж.Арнетта, Д.Олден, Дж.Стінкамп та Р.Батра [12] висувують гіпотезу про те, що з поширенням функції глобалізації та глобальної культури споживання у споживачів матеріалізуються чотири набори реакцій ставлення: 1) асиміляція (гомогенізація з глобальною культурою споживання і конвергенція), 2) відокремлення (поляризація), 3) гібридизація (креолізація, глокалізація), 4) маргіналізація (відсутність інтересу до глобальної культури споживання).

Психологічні наслідки локальної культури для ідентичності так само ефективні, як і вплив глобальної культури на ідентичність. Локальна ідентичність може набувати багатьох форм, від етнічної приналежності до національності до навіть менших локальних ототожнень, наприклад, із сусідством. А.Адлер (A.Adler) [13, с.78] був одним із перших соціальних психологів, який запропонував ідею, що індивід може бути зацікавлений у благополуччі всього людства і розглядати цю групу як свою внутрішню групу. Дослідник запропонував ідею «gemeinschaftsgefühl» (соціальний інтерес або почуття спільноти), яка вказує на те, що деякі люди «діятимуть в інтересах людства загалом» і «займатимуться діяльністю, яка виражає корисність для всього людства, теперішнього та майбутнього».

Дж.Олпорт (G.Allport) [14], С.МкФарланд (S.McFarland) та В.Горнсбі (W.Hornsby) [15] дослідив цю ідею того чи може людство становити «внутрішню групу» для окремої людини. Теорія Дж.Олпорта (рис. 1) закладає основу для того, що пізніше запропонує теорія соціальної ідентичності щодо множинних ідентичностей індивідів залежно від того, наскільки вони належать до певних груп.

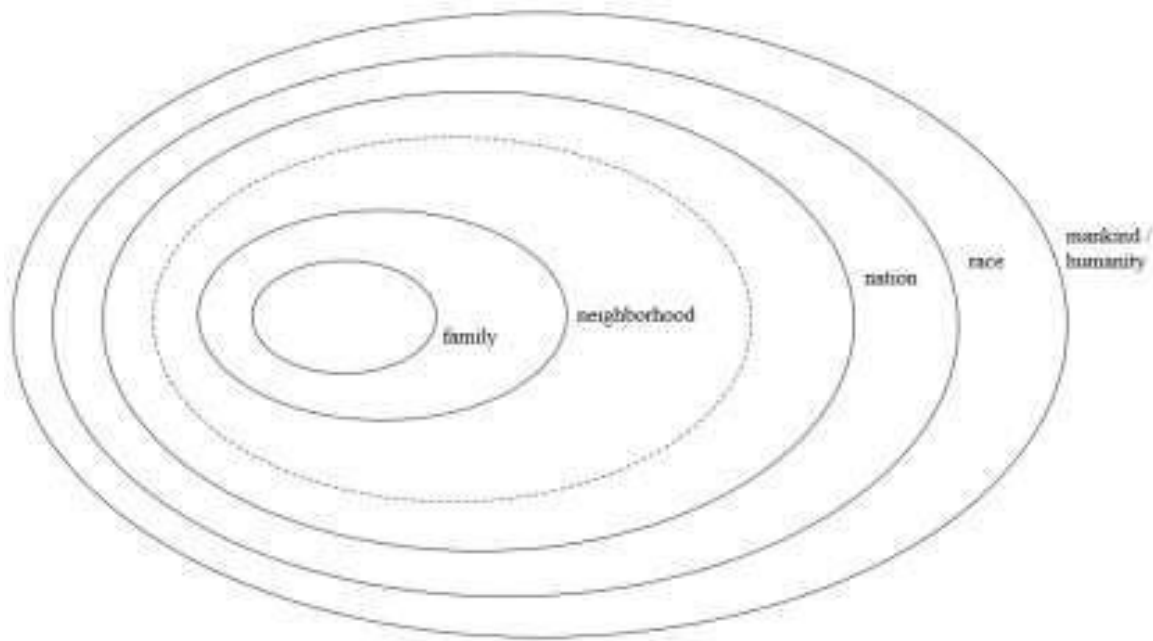


Рис.1. Зображення в групах Дж.Олпортом (мовою оригіналу).

Дж.Олпорт (G.Allport) [14] запропонував серію концентричних кіл внутрішніх груп із сім'єю як найближчою внутрішньою групою. Сусідство, як правило, є наступним найближчим колом, з віддаленими колами, що представляють націю та расову приналежність. Крайнє коло представляло все людство. Психологічно членів найближчого оточення легше сприймати як свою групу. Крайнє коло, що представляє все людство, чий межі є найбільш широкими, а членство різноманітним і часто дивним і невідомим, найважче вважати внутрішньою групою. Без того, щоб людство стало загальною групою, людський конфлікт здавався Дж.Олпорту неминучим і нескінченним... Вузькі кола можуть без конфлікту доповнюватися більшими колами лояльності.

Г.Тайфел (H.Tajfel) та Дж.Тернер (J.Turner) [16] розширили цю ідею – людина розвиває відчуття того, ким вона є, на основі її членства в групі. Ці групи (сім'я, соціальний клас, спортивна команда тощо) є важливим джерелом гордості та самоповаги і дають людям відчуття соціальної ідентичності (відчуття приналежності до соціального світу). Сила приналежності до групи різна і люди можуть відчувати різні рівні інтерналізації групових норм, переконань і цінностей. Однак ці групи, за якими людина сама класифікує себе, і сила такої ідентифікації формують індивідуальну ідентичність [17; 18].

Також можливо мати кілька соціальних ідентичностей, тобто можна культивувати почуття приналежності до кількох груп. Д.Ойсерман (D.Oyserman) [19; 20] визначає ідентичність як «теорію про те, ким людина була, є та може стати сформульованою через низку особистих і соціальних ідентичностей» і стверджує, що особиста та соціальна ідентичність є пластичними, і можуть бути ситуативні відмінності у відносній помітності кожного.

С.МакФарланд (S.McFarland) та ін. [18] коментують множинність ідентичностей. Найнижчий рівень інклюзивності – особисте самовизначення –

представляє себе як унікальну особистість. Окрім цього, можлива фактично необмежена кількість самовизначень на вищих рівнях інклюзії (ідентифікація зі своєю спільнотою, спортивною командою, факультетом, університетом), аж до рівня «всі люди». Паралельно, глобальна ідентичність може бути зображена як одна соціальна ідентичність, яка відображає приналежність індивіда до глобальної спільноти та її зв'язок. Наявність «глобальної ідентичності означає, що споживачі відчувають себе належними до глобальної спільноти та ідентифікують себе з глобальним стилем життя» [21]. Крім того, наявність глобальної ідентичності не перешкоджає наявності будь-якої іншої ідентичності, включаючи локальну ідентичність. На думку дослідників ідентичності, локальна і глобальна ідентичність можуть співіснувати.

Висновки. Економічні та культурні обміни, викликані хвилями глобалізації, призвели до змін у демографії та психографії споживачів, тобто до змін споживчих прагнень, мотивації та поведінки. Завдяки прогресу в технологіях, транспорті, глобальному експорту та медіа-інноваціях глобальні потоки інформації, продуктів і послуг стали більш поширеними та швидкими. Культурні обміни не тільки сприяють формуванню експансивної культури, але й впливають на психологічну та соціальну ідентичність людей. Глобалізація сприяє вільному обміну думками та спілкуванню в усьому світі, що веде до підвищення обізнаності людей про навколишній світ у цілому. Глобалізація веде до формування загальної свідомості людей щодо людства. У найчистішому вигляді цю загальну свідомість людей щодо людяності називають «глобальною ідентичністю». Психологічні наслідки локальної культури для ідентичності так само ефективні, як і вплив глобальної культури на ідентичність. Локальна ідентичність може набувати багатьох форм, від етнічної приналежності до національності до навіть менших локальних ототожнень, наприклад, із сусідством.

Список використаної літератури

1. Friedman T.L. DOScapital. *Foreign Policy*. 1999. No. 116. P.110–116.
2. Steenkamp J., Hofstede F.T. International market segmentation: issues and perspectives. *International Journal of Research in Marketing*. 2002. No.19. P.185–213.
3. Keegan W.J., Green M. *Global marketing: global addition*. London: Pearson, 2016. 624 p.
4. Levitt Th. The globalization of markets. *Harvard Business Review*. No.61 (3). P.92–102.
5. Schuh A. Global standardization as a success formula for marketing in Central Eastern Europe? *Journal of World Business*. 2000. No.35 (2). P.133–148.
6. Steenkamp J.-B. Global versus local consumer culture: theory, measurement, and future research directions. *Journal of International Marketing*. No.27 (1). P.1–19.
7. Steenkamp J.-B. How global brands create firm value: the 4V model. *International Marketing Review*. 2014. No.31 (1). P.5–29.
8. Arnett J.J. The psychology of globalization. *American Psychologist*. 2002. No.57 (10). P.774–783.
9. Robertson R. Globality and modernity. *Theory, Culture & Society*. 1992. No.9 (2). P.153–161.
10. Shaw M. *Global society and international relations: sociological and political perspectives*. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1994. 211 p.
11. De Mooij M. *Consumer behavior and culture: consequences for global marketing and advertising*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010. 424 p.
12. Alden D.L., Steenkamp J., Batra R. Consumer attitudes toward marketplace globalization: structure, antecedents and consequences. *International Journal of Research in Marketing*. 2006. No.23. P.227–239.
13. Adler A *Problems of neurosis*. New York, NY: Harper Torchbooks, 1929. 216 p.
14. Allport G.W. Personality: normal and abnormal. *The Sociological Review*. 1958. No.6 (2). P.167–180.
15. McFarland S., Hornsby W. An analysis of five measures of global human identification. *European Journal of Social Psychology*. 2015. No.45 (7). P.806–817.
16. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*. 1979. No.33 (47). P.74–88.
17. Brewer M.B. The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991. No.17 (5). P.475–482.
18. McFarland S., Hackett J., Hamer K., Katzarska-Miller I., Malsch A., Reese G., Reysen S. Global human identification and citizenship: a review of psychological studies. *Political Psychology*. 2019. No.40. P.141–171.
19. Oyserman D., Lee S.W.S. Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*. 2008. No.134 (2). P.311–342.
20. Oyserman D. Identity-based motivation and consumer behavior. *Journal of Consumer Behaviour*. 2009. No.19 (3). P.276–279.
21. Tu L., Khare A., Zhang Y. A short 8-item scale for measuring consumers' local–global identity. *International Journal of Research in Marketing*. 2012. No.29 (1). P.35–42.

References

1. Friedman, T.L. (1999). DOScapital. *Foreign Policy*, 116, 110–116.
2. Steenkamp, J., & Hofstede, F.T. (2002). International market segmentation: issues and perspectives. *International Journal of Research in Marketing*, 19, 185–213.
3. Keegan, W.J., & Green, M. (2016). *Global marketing: global addition*. Pearson.
4. Levitt, Th. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, 61 (3), 92–102.
5. Schuh, A. (2000). Global standardization as a success formula for marketing in Central Eastern Europe? *Journal of World Business*, 35 (2), 133–148.
6. Steenkamp, J.-B. (2019). Global versus local consumer culture: theory, measurement, and future research directions. *Journal of International Marketing*, 27 (1), 1–19.
7. Steenkamp J.-B. (2014). How global brands create firm value: the 4V model. *International Marketing Review*, 31 (1), 5–29.
8. Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (10), 774–783.
9. Robertson, R. (1992). Globality and modernity. *Theory, Culture & Society*, 9 (2), 153–161.
10. Shaw, M. (1994). *Global society and international relations: sociological and political perspectives*. Cambridge Polity Press.
11. De Mooij, M. (2010). *Consumer behavior and culture: consequences for global marketing and advertising*. Sage.
12. Alden, D.L., Steenkamp, J., & Batra, R. (2006). Consumer attitudes toward marketplace globalization: structure, antecedents and consequences. *International Journal of Research in Marketing*, 23, 227–239.
13. Adler, A (1929). *Problems of neurosis*. Harper Torchbooks.
14. Allport, G.W. (1958). Personality: normal and abnormal. *The Sociological Review*, 6 (2), 167–180.
15. McFarland, S., & Hornsby, W. (2015). An analysis of five measures of global human identification. *European Journal of Social Psychology*, 45 (7), 806–817.
16. Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33 (47), 74–88.
17. Brewer, M.B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17 (5), 475–482.
18. McFarland, S., Hackett, J., Hamer, K., Katzarska-Miller, I., Malsch, A., Reese, G., & Reysen, S. (2019). Global human identification and citizenship: a review of psychological studies. *Political Psychology*, 40, 141–171.
19. Oyserman, D., & Lee, S.W.S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 311–342.
20. Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation and consumer behavior. *Journal of Consumer Behaviour*, 19 (3), 276–279.
21. Tu, L., Khare, A. & Zhang, Y. (2012). A short 8-item scale for measuring consumers' local–global identity. *International Journal of Research in Marketing*, 29 (1), 35–42.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 20.09.2024 р.

Bartosh Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Smaha Vasyl

PhD Student
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

GLOBAL IDENTITY AS A TYPE OF SOCIAL IDENTITY

Abstract. Globalization has affected, perhaps more than any other force, the way people live, configure their physical environment, create the institutions that govern their activities, and build the markets in which they exchange resources, goods, and services. Economic and cultural exchanges brought about by waves of globalization have led to changes in consumer demographics and psychographics, i.e. changes in consumer aspirations, motivations, and behaviour. Advances in technology, transportation, global exports, and media innovation have made global flows of information, products, and services more widespread and rapid. Cultural exchanges not only contribute to the formation of an expansive culture but also affect the psychological and social identity of people. Globalization promotes the free exchange of ideas and communication throughout the world, which leads to an increase in people's awareness of the world around them as a whole. Globalization leads to the formation of the general consciousness of people about humanity. In its purest form, this common consciousness of people about humanity is called «global identity». The article aims to consider global identity as a type of social identity. Research methods applied: analysis and generalization of scientific literature to clarify approaches to defining the essence of global and local identity; theoretical generalization for formulating conclusions about global identity as a type of social identity. The psychological effects of local culture on identity are just as effective as the effects of global culture on identity. Local identity can take many forms, from ethnicity to nationality to even smaller local identifications such as neighborhood.

Keywords: impact, globalization, global identity, local identity, social identity.

УДК 314.151.3-054.7:316.613

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.19-22

Жиленко Руслан В'ячеславович

кандидат історичних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м.Ужгород, Україна

ruslan.zhylenko@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2227-4534>

Новосад Крістіна Ярославівна

кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м.Ужгород, Україна

kristina.novosad@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-3335-6532>

Самотовка Роман Ігорович

аспірант кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м.Ужгород, Україна

roman.samotovka@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0009-0001-0995-7701>

ГОТОВНІСТЬ МІГРАНТІВ З УКРАЇНИ ДО СОЦІАЛЬНИХ РИЗИКІВ

Анотація. Мета статті: дослідити готовність мігрантів з України до соціальних викликів закордоном. Методи дослідження: аналіз та узагальнення літератури та соціологічних досліджень (для з'ясування рівня готовності та усвідомлення мігрантів з України до можливих соціальних ризиків); теоретичне узагальнення (для формування авторських висновків). Високі показники уникнення невизначеності та повільний зв'язок із працедавцем показує нам те, що більшість мігрантів з України належать до адміністративного типу організаційної культури. Особливості організаційної культури мігрантів можуть призвести до того, що вони можуть зустрітися із значними соціальними ризиками, а саме ризик опинитися у другому або третьому секторі світового ринку праці. Це також призводить до втрати компетентності та ініціативності, впевненості в собі, здатності приймати рішення, шукати та використовувати зворотний зв'язок із оточенням у приймаючих країнах та «марнотратства мізків».

Ключові слова: ділова культура мігрантів, мігранти, ризики, соціальні ризики.

Вступ. Соціальні ризики та вразливість мігрантів з України вивчаються у контексті суб'єктивістського та об'єктивістського підходів. Об'єктивістський підхід спрямований на вивчення соціальних загроз, які існують на макрорівні та вразливості мігрантів, яка проявляється під їх впливом. Соціальні загрози міграції в контексті об'єктивістського підходу можливо виміряти кількісними методами дослідження. Активно залучаються статистичні дані демографії та обліку, аналіз документів, демографічні опитування, опитування громадської думки. Головним результатом об'єктивістського підходу дослідження мігрантів є структурні зміни в міграційних процесах.

При суб'єктивістському підході мігрант добровільно відмовляється від стабільного способу життя на користь кардинальних змін. В цьому випадку ми аналізуємо процес міграції на мікрорівні за допомогою якісних методів (аналіз особистих документів, глибинне інтерв'ю, спостереження). Актуальним тут бачиться вивчення життєвих стратегій мігрантів, основних ризиків у їхньому житті, пов'язаних з цими рішеннями, сподіваннями та надіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно останніх досліджень, на думку О.Іванкової-Стецюк, суб'єктивістський підхід зосереджується на так званому «акторському» рівні, при якому мігрант розглядається як «соціальний актор». Але треба

констатувати, що в Україні об'єктивістський підхід до аналізу міграції більше поширений, ніж суб'єктивістський. Існуючий стан справ треба вважати невинуватим, адже міграцію зазвичай зумовлює «переплетення» найрізноманітніших чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних, то ж порушення балансу в системі знань про досліджуваний феномен може призвести до серйозних викривлень в його оцінці, зокрема у тих моментах, які стосуються причин, наслідків та перспектив української трудової міграції [1, с.126-127].

Два виміри української міграції ставлять питання про вимушену міграцію. До вимушеної міграції українські дослідники відносять лише міграцію з окупованих територій та зони військових дій. За цими ознаками трудові мігранти із України відрізняють біженців та «шукачів притулку». «Зовнішня міграція громадян України є комплексним процесом, який включає низку складових, основними з яких у період незалежності є: стаціонарна міграція, яка пов'язана зі зміною офіційного місця проживання і реєструється державною статистикою; трудова міграція, пов'язана із виїздом на роботу за кордон без зміни місця проживання; човникова торгівля – поїздки за кордон з метою торгівлі (продажу або закупівлі товарів); вимушена міграція з окупованих територій та зони бойових дій» [2, с.49].

Із однозначним поділом трудової та вимушеної міграції не погоджуються Л.Стемасюк. Він прийшов

до такого висновку, що відсутня єдина системи класифікаційних ознак по яким виділяють види міграції. «Часто один і той самий процес переселення населення можна віднести до того чи іншого виду міграції, зокрема внутрішні міграції можуть водночас бути остаточною, вимушеними соціальними та економічними, а це, в своєю чергою, викликає багато неточностей (у визначенні об'єкту дослідження, регулюванні прав мігрантів, їх ролі в соціально-економічному житті окремої держави чи регіону, надання громадянства або статусу біженця)» [3, с.62].

Мета статті: дослідити готовність мігрантів з України до соціальних та економічних викликів закордоном. **Методи дослідження:** аналіз та узагальнення літератури та соціологічних досліджень (для з'ясування рівня готовності та усвідомлення мігрантів з України до можливих соціальних ризиків); теоретичне узагальнення (для формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Вимушена міграція, на відміну від примусової, надає мігрантам право мінімального вибору. Але в деяких випадках нелегальні мігранти мають більш обмежене право вибору ніж ті, які належать до групи вимушених мігрантів.

Ретельний аналіз сучасної вимушеної міграції дозволило Т.Жваніє зробити висновки про наявність декількох аспектів вимушеної міграції: «Ситуація вимушеної міграції має декілька аспектів: економічний – втрата матеріальних благ, фінансова невпевненість; правовий – складність у визначеності юридичного статусу у країні-реципієнті, тривалість і стабільність здобуття законного статусу громадянина, правова нерівність із титульним населенням держави; психологічний – переживання негативних життєвих подій (втрата, зміни, що відбуваються до і під час переселення та період адаптації до нового суспільства); соціально-культурний – соціальні зміни та культурні (етнічні, релігійні тощо) відмінності у новому середовищі, ізоляція та депривація; політичний – відсутність, до повного набуття громадянства, можливості легального пливу на внутрішню та зовнішню політику держави» [4, с.50].

Тобто, вимушена міграція не завжди є міграцією під впливом відвертого насилля з окупованих територій або зони бойових дій. Вимушеного характеру міграція набуває за рахунок переваги факторів відштовхування над факторами притягання.

Для диференціації вимушених та примусових міграцій В.Колпаков пропонує відрізнити декілька видів вимушеного переміщення мігрантів. Треба розрізнити вимушену міграцію як втечу від злиднів та незайнятості. Він пропонує визначити їх як «мігранти виживання». Їх варто відрізнити міграція з метою підвищення заробітку та покращення рівня життя. Це мігранти «пошуку можливостей». Мігрантів, які намагаються уникнути відвертого насильства, війни, переслідування або конфлікту треба визначити як «мігрантів переслідування» [5, с.63]. Мігранти з України можуть належити всім трьом видам міграції, але вимушеною треба вважати таку, яка виштовхує із країни потребою виживання. Ознакою вимушеної міграції з України виступає те, що вона є єдиним джерелом доходу та стратегією виживання мігрантів. Відсутність вибору між міграцією закордон та можливістю праці у власній

країні цілком відповідає критерію вимушеного поводження мігрантів під впливом фактору виштовхування.

Вимушена міграція це складне соціальне явище, яке сприяє обміну знаннями, навичками і досвідом, що сприяє розвитку особистості. Створюються умови, коли вимушений характер міграції з України не усвідомлюється не лише дослідниками, а й самими мігрантами. Це визначається тим, що трудову міграцію визначають не стільки за наслідками, скільки за чинниками. Найчастіше це відбувається під час застосування економічного підходу, в рамках якого трудова міграція розглядається як наслідок певних економічних диспропорцій, але не виштовхування потребами виживання. Міграція трактується як позитивне, вигідне явище. Це явище в основному вигідне і країнам походження і приймаючим країнам (зароблені за кордоном кошти переказують на батьківщину, скорочується безробіття та соціальне напруження), і країнам призначення (потреба у робочій силі забезпечується) мігрантів.

Для мігрантів з України не завжди очевидною є їх вимушена зайнятість. За режимом (формами) організації робочого часу мігранти можуть бути зайняті з режимом неповного робочого часу. У цьому випадку, добровільною неповною зайнятістю модно вважати таку, яка зумовлена соціальними причинами (необхідністю підвищення кваліфікації, набуттям професії, станом здоров'я, вихованням дітей, необхідністю зміни професії та іншими соціальними потребами). Вимушеною називається неповна зайнятість, яка зумовлена економічними причинами (скороченням обсягів виробництва, реконструкцією підприємства або іншими причинами). «В умовах вимушеної неповної зайнятості працівники використовуються нижче своїх можливостей, здібностей, знань, кваліфікації, наслідком чого є низька продуктивність праці» [6, с.184-184].

За допомогою невидимої неповної зайнятості, мігрантів вимушені неповністю використовувати їх професійну компетентність та отримувати низькі доходи. Не тільки відверте насилля, але порушення рівноваги між робочою силою та іншими виробничими факторами перетворює працю трудових мігрантів у вимушену.

Досліджуючи сучасні процеси міграції в Україні бачимо, що закордонні мігранти – це окрема соціально-професійна група, у якої головною ознакою є готовність до ризиків, орієнтування на власні ресурси але низький рівень життя. Мігранти – це спільнота, що об'єднує людей з досить високим рівнем адаптації до умов ринкової економіки. Вони обирають і реалізують такі ринкові стратегії, домінантами яких є самозайнятість та підприємницька діяльність. Вони орієнтуються переважно на власні сили і ресурси, готові до ризиків, культивують цінності, що їх поділяють, як правило, представники середнього класу, при тому, що за рівнем добробуту вони набагато ближчі до «нових бідних». Можемо зробити висновки, що мігранти з України готові до соціальних і економічних ризиків виключно за кордоном. У себе на батьківщині їх готовність до створення власного бізнесу та ризиків, за умов, що склались чомусь не здатна до монетизації. Результати дослідження, здійсненого в рамках проекту Європейського фонду професійного навчання показали, що

тільки 6,6% трудових мігрантів після повернення додому стали роботодавцями, а 11,1% – само зайнятими [7, с.145-146].

Колективний соціально-демографічний портрет мігрантів з України не сприяє уявленню про них як «місіонерів ринкових ідей» або «носіїв підприємницької свідомості». «Дві третини трудових мігрантів – це мешканці сільської місцевості (34,8%) і невеликих міст (29,1%). З міст з населенням 250 тис. жителів і більше виїжджає за межі України на роботу лише кожен третій мігрант (34,8%) [12, с.13-14]. Освітній рівень мігрантів з України не можна вважати високим. Переважна більшість мігрантів має загальну середню або середню спеціальну освіту. Незважаючи на значну долю мігрантів із вищою освітою (12,6%), вітчизняні та дослідники впевнені, що Україні загрожує «відтік мізків», який є «першочерговою причиною гальмування розвитку науково-технічного прогресу» [8, с.121].

Існує міф про те, що мігранти з України є «місіонерами ринкових ідей» та готові до ризиків, орієнтуються на власні ресурси. Через це формується новий міф, про позитивний образ мігрантів, що в свою чергу провокує нові соціальні ризики Недостатня увага науковців у дослідженні ризиків мігрантів «приводить до того, що ті, хто виїжджає на заробітки, не ідентифікують себе із групою ризику». Через зайву впевненість мігрантів з України – вони зустрічаються з

неготовністю до реальних соціальних ризиків.

Висновки. Важливість показників того, чи готові мігранти з України до ризиків є основними для того, щоб оцінити їх конкурентоспроможності на ринку праці. Занижені або завищені показники безпосередньо мають вплив на життєву стратегію мігрантів, оцінку їх ймовірності успіху та компетентності. Стратегія індивіда має включати вміння працювати з сучасними інформаційними ресурсами, володіння комунікативними навичками, готовність до ризику, інноваційність, відповідальність за свою долю, адаптивний тип поведінки. Дослідження готовності до ризику серед української молоді показує стабільно низьку оцінку на фоні зростання прагнення до матеріальних цінностей. Готовність до ризику старшого покоління серед мігрантів з України практично не відрізняється від готовності до ризику серед молоді. Частки мігрантів обох вікових груп, які ризикнули працювати за кордоном за відсутності будь-якої угоди, є майже однаковими. Це повністю відрізняє їх від молоді за кордоном, яка, згідно опитуванням майже на 100% готова до ризиків. Конкурентоспроможності молодих мігрантів з України не вистачає для їх статусу «місіонерів ринкових ідей». Головним джерелом опору є небажання ризикувати та боязнь приватної поразки. Відмова від ризиків сама по собі представляє найнебезпечніший ризик побудови неринкової України.

Список використаної літератури

- 1.Пермякова Л. Підходи до класифікації та структури організаційної культури публічних установ. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. Вип.2. С.16–19.
- 2.Пилинський Я. Освіта іммігрантів та проблема їхнього працевлаштування (досвід США). *Зб.наукових праць Уманського державного педагогічного університету імП.Тичини*. Умань. 2010. Ч.1. С.235–244.
- 3.Піткенен П. Досягнення міжкультурної компетентності в транснаціональному просторовому вимірі. *Народознавчі зошити*. 2015. №6(126). С.1304–1312.
- 4.Позняк О. Соціальні наслідки євроінтеграції України. Міжнародна міграція. URL: <http://www.fes.kiev.ua/new/wb/media/Mizhnarodna%20migrazija.pdf>
- 5.Позняк О. Теоретичні засади міграційних та етнодемографічних досліджень. *Міграційні процеси в Україні: сучасний стан і перспективи / ред. О.В.Позняка*. Умань: ВПЦ "Візаві", 2007. С.5–41.
- 6.Посохов І. Аналіз змісту поняття ризик і наукові підходи щодо визначення сутності ризику. *Збірник наукових праць*. Вісник Нац. техн. ун-ту "ХПІ". Тематичний випуск: Технічний прогрес та ефективність виробництва. 2012. №5. С.101–108.
- 7.Прес-конференція з приводу оголошення результатів опитування «Міграційні настрої населення України». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LLJ45WKYMPM>.
- 8.Прибиткова І. Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії, стиль і спосіб життя. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2002. № 4. С.156–167.

References

- 1.Permiakova, L. (2012). Pidkhody do klasyfikatsii ta struktury orhanizatsiinoi kultury publichnykh ustanov [Approaches to the classification and structure of organizational culture of public institutions]. *Actual problems of public administration*, 2, 16–19. [in Ukrainian]
- 2.Pylinskyi, Ya. (2010). Osvita immihrantiv ta problema yikhnoho pratsevlashtuvannia (dosvid SShA) [Education of immigrants and the problem of their employment (the experience of the USA)]. *Collection of scientific works of Pavlo Tychyni Uman State Pedagogical University. 1.*, 235–244. [in Ukrainian]
- 3.Pitkenen, P. (2015). Dosiahnennia mizhkulturnoi kompetentnosti v transnatsionalnomu prostorovomu vymiri [Achieving intercultural competence in a transnational spatial dimension]. *Ethnological notebooks*, 6(126), 1304–1312. [in Ukrainian]
- 4.Pozniak, O. (2007). *Sotsial'ni naslidky yevrointehratsiyi Ukrayiny. Mizhnarodna mihratsiya* [Social consequences of the European integration of Ukraine. International migration]. URL: <http://www.fes.kiev.ua/new/wb/media/Mizhnarodna%20migrazija.pdf> [in Ukrainian]
- 5.Pozniak, O. (2007). Teoretychni zasady mihratsiinykh ta etnodemohrafichnykh doslidzhen' [Theoretical foundations of migration and ethnodemographic studies. In O.Pozniak (Ed.). *Mihratsiyni protsesy v Ukrayini: suchasnyy stan i perspektyvy* [Migration processes in Ukraine: current state and prospects] (pp.5–41). VOC "Vizavi". [in Ukrainian]
- 6.Posokhov, I. (2012). Analiz zmistu poniattia ryzyk i naukovi pidkhody shchodo vyznachennia sutnosti ryzyku [Analysis of the content of the concept of risk and scientific approaches to defining the essence of risk]. *Bulletin of NTU "Kpi"*, 5, 101–108. [in Ukrainian]
- 7.Pres-konferentsiya z pryvodu oholoshennya rezul'tativ opytuvannya «Mihratsiyni nastroyi naseleण्या Ukrayiny» [Press conference on the announcement of the results of the "Migration Attitudes of the Population of Ukraine" survey]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LLJ45WKYMPM>. [in Ukrainian]

8.Prybytkova, I. (2002). Trudovi mihranty u sotsialnii iierarkhii ukrainskoho suspilstva: statusni pozytsii, tsinnosti, zhyttievi stratehii, styl i sposib zhyttia, metody, marketyn [Labor migrants in the social hierarchy of Ukrainian society: status positions, values, life strategies, style and way of life. Sociology: theory, methods, marketing] *Sociology: theory, methods, marketing*, 4, 156–167. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Zhylenko Ruslan

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Novosad Kristina

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Samotovka Roman

PhD Students
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

READINESS OF MIGRANTS FROM UKRAINE FOR SOCIAL RISKS

Abstract. The article aims to research the readiness of migrants from Ukraine to social challenges abroad. Research methods: analysis and generalization of literature and sociological research and theoretical generalization. The high rate of uncertainty avoidance and slow feedback to the employer show us that most migrants from Ukraine belong to the administrative type of organizational culture. The peculiarities of the organizational culture of migrants can lead to the fact that they can face significant social risks, namely the risk of being in the second or third sector of the global labor market. It also leads to a loss of competence and initiative, self-confidence, the ability to make decisions, seek and use feedback from the environment in the host countries, and the threat of "brain waste". Willingness to take risks among Ukrainian youth shows a consistently low rating against the background of the growing desire for material values. Risk readiness of the older generation among migrants from Ukraine practically does not differ from risk readiness among young people. The shares of migrants of both age groups who risked working abroad in the absence of any agreement are almost the same. This completely distinguishes them from young people abroad, who, according to surveys, are almost 100% ready to take risks. So, we can say that the competitiveness of young migrants from Ukraine is not enough for their status as "missionaries of market ideas". Moreover, the main source of resistance is the reluctance to take risks and the fear of private defeat. Rejection of risks in itself represents the most dangerous risk of building a non-market Ukraine.

Keywords: business culture of migrants, migrants, risks, social risks.

Канюк Олександра Любомирівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка

завідувачка кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

oleksandra.kanyuk@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2396-2988>

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Анотація. Представлено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку системи науково-дослідницької діяльності студентів у європейських закладах вищої освіти. Досліджено еволюцію цієї системи від зародження перших університетів у середньовіччі до сучасного етапу розвитку вищої освіти в Європі. Розглянуто особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів у провідних європейських університетах, таких як Оксфордський університет, Технічний університет м.Мюнхен та Університет Лейдена. Аналізується роль студентських наукових товариств у розвитку дослідницької культури та формуванні наукового світогляду студентів. Розглянуто питання фінансування студентської науково-дослідницької діяльності, механізмів підтримки студентських досліджень, включаючи державні гранти, університетські фонди та програми приватних компаній. Мета статті полягає у проведенні порівняльного історико-педагогічного аналізу систем науково-дослідницької діяльності студентів у різних європейських країнах, виявленні спільних тенденцій та національних особливостей. Методи дослідження: історико-педагогічний аналіз літератури, синтез, порівняння та теоретичне узагальнення. Практичне значення дослідження полягає в можливості ефективного використання студентами досвіду становлення системи науково-дослідницької діяльності студентів провідних європейських університетів.

Ключові слова: європейські університети, здобувачі вищої освіти, інновації в освіті, інтернаціоналізація освіти, науково-дослідницька діяльність студентів.

Вступ. Система науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах має тривалу та багатогранну історію, яка охоплює кілька століть і відображає складний шлях розвитку науки й освіти. Від заснування перших середньовічних університетів до сучасних наукових центрів, студентська наукова діяльність еволюціонувала під впливом численних змін в освітніх підходах, соціальних умовах та науково-технічному прогресі.

На ранніх етапах існування університетів, студентська наукова діяльність була тісно пов'язана з викладанням і базувалася на класичних підходах до освіти, де головну роль відігравали лекції й диспути. Однак, із розвитком науки та поширенням ідей гуманізму в епоху Відродження, наукові дослідження стали важливою складовою студентського життя, що вимагало створення спеціалізованих лабораторій і кабінетів для проведення експериментів.

Протягом XVIII–XIX століть науково-дослідницька діяльність студентів набула нових форм завдяки розвитку природничих наук, інженерії та медицини. Впровадження лабораторних методів, дослідницьких проєктів і наукових товариств сприяло формуванню нової генерації вчених і фахівців. Важливу роль відігравали соціальні зміни, зокрема індустріалізація й урбанізація, які вимагали від університетів нових підходів до підготовки кадрів.

У XX столітті розвиток науково-дослідницької діяльності студентів значно прискорився завдяки технологічним інноваціям, які зробили наукові дослідження більш доступними й масовими. Виникнення міжнародних наукових програм і проєктів сприяло глобалізації наукових досліджень і залученню студентів до роботи над міждисциплінарними проблемами, що потребують

спільних зусиль учених з різних країн.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методичною основою аналізу становлення системи науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах стали праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, загальноосвітні та науково-дослідницькі підходи до організації студентських досліджень описують у своїх працях вчені О.Бартош, А.Реблян, Т.Кравченко, В.Кремень. Історико-педагогічний аналіз розвитку науково-дослідницької діяльності висвітлено у роботах Н.Сидорчук, А.Реблян. Питання професійної підготовки фахівців, включаючи підготовку дослідників в умовах інтернаціоналізації освіти досліджує Н.Ричковська. Становлення системи науково-дослідницької діяльності у європейських університетах є предметом дослідження вчених А.Гатфілда, І.Козубовської, І.Попович, О.Шквир та ін.

Мета дослідження: порівняльний історико-педагогічний аналіз систем науково-дослідницької діяльності студентів у різних європейських країнах за для виявлення спільних тенденцій та національних особливостей. Методи дослідження: історико-педагогічний; аналіз та узагальнення педагогічної літератури (для з'ясування спільних тенденцій та національних особливостей науково-дослідницької діяльності студентів); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність студентів є невід'ємною частиною сучасної вищої освіти. Вона сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та інноваційного підходу до вирішення проблем. Однак, шлях до формування сучасної системи науково-дослідницької

діяльності студентів був довгим і складним, охоплюючи кілька століть європейської історії.

Потреба в освічених фахівцях у Європі виникла ще в епоху середньовіччя через урбанізацію, розвиток техніки, товарного виробництва, грошового обігу тощо. Перші європейські університети, засновані в XI-XII століттях, стали осередками не лише навчання, а й наукової діяльності. Хоча формальної системи студентських досліджень ще не існувало, елементи наукової пошуку вже були присутні в навчальному процесі. Студенти активно брали участь у дискусіях, семінарах та наукових експедиціях, що сприяло поглибленню їхніх знань та навичок. Так, у Болонському університеті, заснованому у 1088 році, студенти мали змогу працювати над юридичними трактатами, а в Паризькому університеті, заснованому у 1150 році, значну увагу приділяли філософським та теологічним дослідженням. Епоха Відродження принесла нові вітри в європейську освіту. Гуманістичні ідеї сприяли розширенню кругозору студентів та заохочували їх до самостійного пошуку знань. У цей період з'являються перші наукові товариства, які об'єднують як викладачів, так і найбільш талановитих студентів. У XVI столітті в університетах Італії, Франції та Англії починають формуватися перші лабораторії, де студенти могли проводити експерименти під керівництвом своїх наставників. Це стало важливим кроком у розвитку практичної складової науково-дослідницької діяльності. У XVIII столітті відбувається значне підвищення ролі наукових досліджень у навчальних закладах завдяки просвітницькому руху [4, с.3].

Ідеї Просвітництва про важливість раціонального мислення та емпіричного пізнання світу знайшли відображення в освітніх програмах університетів. Студенти все частіше залучаються до проведення наукових експериментів та польових досліджень. У цей період формуються перші студентські наукові товариства, які стають платформою для обміну ідеями та презентації результатів досліджень. Особливу роль у розвитку студентської науки відіграли університети Німеччини, де була запроваджена концепція «єдності навчання і дослідження». Ця ідея, сформульована Вільгельмом фон Гумбольдтом, передбачала активне залучення студентів до наукової роботи як невід'ємної частини їхньої освіти. У XIX столітті науково-дослідницька діяльність студентів ще більше інтегрується в академічне життя університетів. Університети Німеччини та Франції стають провідними науковими центрами, де студенти працюють під керівництвом провідних науковців свого часу. Університети, такі як Гейдельберзький і Сорбонна, відігравали ключову роль у розвитку таких дисциплін, як медицина, біологія та соціальні науки [5, с.16].

У цей період формуються основні принципи організації студентської наукової роботи, які залишаються актуальними і сьогодні. Ці принципи стали основою для системи науково-дослідницької діяльності студентів у європейських закладах вищої освіти та включають кілька ключових аспектів:

- важливим елементом цього періоду було створення інтеграції теоретичних знань з практичним дослідженням. Студенти отримували можливість застосовувати отримані знання на практиці через участь у

реальних наукових проектах, що сприяло більш глибокому розумінню предмету та розвитку навичок дослідницької роботи;

- наставництво стало критично важливим аспектом розвитку наукових навичок у студентів. Досвідчені вчені, викладачі та дослідники ставали менторами для студентів, надаючи їм необхідні знання, досвід та рекомендації. Це наставництво не лише допомагало студентам розвивати наукові інтереси, але й забезпечувало їх підтримку в реалізації дослідницьких проектів;

- важливим кроком у формуванні системи студентської наукової роботи було створення спеціалізованих лабораторій та дослідницьких центрів. Ці установи забезпечували студентам доступ до сучасного обладнання, ресурсів і технологій, необхідних для проведення досліджень. Також це дозволяло зосереджувати зусилля на конкретних наукових напрямках і забезпечувати високий рівень підтримки наукової діяльності;

- наукові конференції та семінари стали важливим елементом академічної культури. Вони забезпечували платформу для обміну ідеями, результатами досліджень та науковими досягненнями. Такі заходи сприяли розвитку комунікативних навичок студентів, дозволяли їм отримувати зворотний зв'язок від наукового співтовариства та забезпечували можливість для публічного представлення результатів своєї праці;

- публікація наукових результатів стала важливою складовою студентської наукової роботи. Вона не тільки забезпечувала визнання наукових досягнень студентів, але й сприяла їх інтеграції в наукову спільноту. Студенти отримували можливість представляти свої роботи на загальний розгляд через публікації в наукових журналах, що також підвищувало їх мотивацію та забезпечувало важливу практику в написанні наукових статей.

Ці принципи заклали основу для подальшого розвитку науково-дослідницької діяльності студентів і продовжують відігравати важливу роль у сучасних європейських системах вищої освіти.

XX століття ввійшло в історію як століття раціоналізму і розуму. Біля 500 природничих і 300 гуманітарних наук та породжені ними техніка і технології декларували свою спрямованість на захист інтересів людини в природі та суспільстві [3]. На початку XX століття система науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах набуває більш структурованого характеру. Цьому сприяли кілька факторів: розвиток нових наукових напрямків, таких як квантова фізика, генетика, психоаналіз, що вимагали залучення молодих дослідників; зростання конкуренції між університетами та країнами у сфері наукових досягнень; усвідомлення важливості підготовки нового покоління вчених для забезпечення наукового прогресу. У цей період в багатьох європейських університетах створюються спеціалізовані програми для талановитих студентів, орієнтовані на поглиблене вивчення наукових методів та проведення самостійних досліджень. Насправді, вперше за всю історію в першій половині XX століття людство досягне критичної межі і в другій половині цього століття, переступивши поріг, реально увійде в період Великої Кризи [2].

Перша та Друга світові війни мали значний вплив на розвиток науково-дослідницької діяльності

студентів у європейських університетах. З одного боку, війни призвели до руйнування багатьох наукових центрів та відтоку вчених.

Друга половина ХХ століття характеризується

інтенсивним розвитком системи науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах. Основні тенденції цього періоду включають (рис. 1):

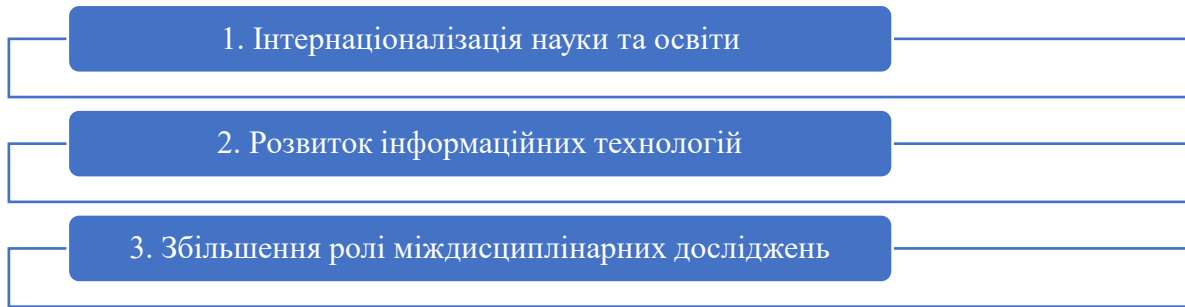


Рис. 1. Основні тенденції науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах ХХ століття

У 1950-1960-х роках у багатьох європейських університетах були створені спеціалізовані відділи та центри, відповідальні за організацію студентської наукової діяльності. Наприклад, у Лондонському університетському коледжі в 1961 році був заснований Центр підтримки студентських досліджень, який став моделлю для інших університетів. Важливим етапом у розвитку системи науково-дослідницької діяльності студентів у Європі став Болонський процес, започаткований у 1999 році. Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, діяльність європейських країн, спрямована на узгодження систем вищої освіти континенту. Його основні цілі включали: створення єдиного європейського простору вищої освіти, підвищення мобільності студентів та викладачів, забезпечення якості освіти та наукових досліджень. У рамках Болонського процесу було розроблено низку інструментів, які сприяли розвитку студентської науки, зокрема:

- європейська система трансферу та накопичення кредитів (ECTS), яка дозволила студентам отримувати кредити за дослідницьку діяльність;
- програми мобільності, такі як Erasmus+, які надали студентам можливість проводити дослідження в різних європейських університетах;
- рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти, яка визначила компетенції, пов'язані з науково-дослідницькою діяльністю, для кожного рівня вищої освіти [2].

На початку ХХІ століття система науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах продовжує активно розвиватися. Основні тенденції включають посилення зв'язку між освітою, наукою та інноваціями. Багато університетів створюють інноваційні хаби та стартап-інкубатори, де студенти можуть розвивати свої дослідницькі проекти в комерційні продукти. Розвиток цифрових технологій та їх інтеграція в дослідницький процес приводить до того, що студенти у своїх дослідженнях все частіше використовують штучний інтелект та інші передові технології, з одного боку, та до використання зростання ролі міждисциплінарних та трансдисциплінарних досліджень, з іншого боку. Університети створюють

програми, які дозволяють студентам поєднувати знання з різних галузей для вирішення складних проблем. Студенти отримують спеціальну підготовку з питань академічної доброчесності та етики досліджень та заохочуються до публікації своїх результатів у відкритому доступі та участі в громадських наукових проєктах [7].

Розглянемо організацію науково-дослідницької діяльності студентів у деяких провідних європейських університетах:

Оксфордський університет (Велика Британія). В Оксфорді студенти залучаються до наукових досліджень з перших років навчання. Університет пропонує програму «Undergraduate Research Opportunities Programme», яка дозволяє студентам працювати над реальними дослідницькими проєктами під керівництвом провідних вчених. Крім того, в Оксфорді діє система тьюторства, де кожен студент має персонального наставника, який допомагає розвивати дослідницькі навички [10].

Технічний університет мМюнхен (Німеччина). У цьому університеті діє програма «TUM: Junge Akademie», яка об'єднує найталановитіших студентів різних факультетів для роботи над міждисциплінарними проєктами. Студенти також мають можливість брати участь у дослідженнях в рамках численних науково-дослідних центрів університету, таких як Інститут передових досліджень [9].

Університет Ольденбург. Лейденський університет відомий своєю програмою «Research-Based Learning», яка інтегрує дослідницьку діяльність у навчальний процес на всіх рівнях. Студенти беруть участь у реальних дослідницьких проєктах, починаючи з першого курсу. Університет також організовує щорічний фестиваль студентських досліджень, де студенти можуть представити свої роботи широкій аудиторії [8].

Студентські наукові товариства відіграють важливу роль у розвитку науково-дослідницької діяльності в європейських університетах. Вони створюють платформу для обміну ідеями, організації наукових заходів та розвитку дослідницьких навичок [1]. Наприклад, у *Кембриджському університеті* діє понад 100 студентських наукових товариств, які охоплюють різні галузі знань. Ці товариства організовують лекції, семінари, конференції та видають власні наукові журнали.

Подібні структури існують і в інших провідних європейських університетах.

Фінансування є ключовим аспектом розвитку студентської науково-дослідницької діяльності. У європейських країнах існують різні механізми підтримки студентських досліджень.

Державні гранти та стипендії. Наприклад, у Німеччині діє програма «Deutschlandstipendium», яка надає фінансову підтримку талановитим студентам, у тому числі для проведення досліджень [6].

Університетські фонди. Багато університетів мають власні фонди для підтримки студентських досліджень. Наприклад, в Університеті Упсали (Швеція) діє фонд Anders Wall, який щорічно виділяє гранти на студентські дослідницькі проекти.

Гранти від приватних компаній та фондів. Наприклад, фонд Роберта Боша в Німеччині надає гранти студентам для проведення досліджень у сфері сталого розвитку [6].

Незважаючи на значні досягнення, система науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах стикається з певними викликами. В Європі існують значні відмінності в рівні розвитку та доступності ресурсів для студентських досліджень. Деякі університети мають багатий дослідницький потенціал і добре розвинуті програми підтримки студентських досліджень, тоді як інші стикаються з дефіцитом ресурсів і можливостей. Це може призвести до нерівного доступу до наукових можливостей для студентів у різних країнах і закладах. Студенти часто мають складнощі в поєднанні інтенсивної дослідницької діяльності з вимогами навчального плану. Іноді обсяг навчальної роботи є надмірним, що ускладнює ефективне виконання наукових проєктів. Це може призвести до стресу і перевантаження, що негативно впливає на якість досліджень і загальний академічний досвід. Не всі університети мають достатньо фінансових і матеріальних ресурсів для підтримки високого рівня студентських досліджень. Відсутність доступу до сучасних лабораторій, наукових баз даних або кваліфікованих менторів може обмежувати потенціал студентів і негативно впливати на результати їх досліджень.

Розвиток нових технологій і методів досліджень ставить перед студентами нові етичні питання. Наприклад, використання великих даних, штучного інтелекту або біотехнологій може порушувати питання конфіденційності, етики експериментів та відповідальності. Це вимагає від студентів уважного ставлення до етичних стандартів і необхідності їх дотримання.

Історично наука пройшла довгий і складний шлях розвитку від первинних, елементарних знань про природу до пізнання складних закономірностей природи, суспільного розвитку та людського мислення [3]. Система вищої освіти не завжди встигає адаптуватися до

швидких змін у науці та технологіях. Часто навчальні програми та дослідницькі інфраструктури не встигають оновлюватися відповідно до нових досягнень і тенденцій, що може знижувати ефективність досліджень і обмежувати можливості студентів для інноваційного підходу до наукових питань.

Вирішення цих викликів вимагатиме комплексного підходу, включаючи інвестиції в ресурси, розробку гнучких навчальних планів, впровадження нових етичних стандартів і постійне оновлення академічних практик.

Висновки. Процес становлення системи науково-дослідницької діяльності студентів пройшов довгий і складний шлях розвитку, який характеризується постійною адаптацією до змінних соціальних, економічних та технологічних умов. Система науково-дослідницької діяльності студентів, що включає теоретичну підготовку, практичну роботу та презентацію результатів, виявилася дуже ефективною у підготовці майбутніх науковців та інноваторів. Теоретична підготовка надає студентам необхідні базові знання та розуміння наукових методів, практична робота допомагає їм сформувати необхідні навички та стратегії для проведення досліджень, а презентація результатів дозволяє їм активно брати участь у науковому дискурсі та розвивати комунікативні навички. Дотримуючись цього структурованого підходу, європейські університети створили комплексну систему, яка задовольняє різноманітні потреби та здібності студентів, що зрештою сприяє розвитку їхнього наукового потенціалу та когнітивних здібностей. Таким чином, розглянуті складові системи науково-дослідницької діяльності студентів (інтеграція досліджень у навчальний процес, міжнародна співпраця, використання передових технологій, міждисциплінарний підхід та зв'язок з практичними потребами суспільства) надають студентам широкий спектр можливостей для саморозвитку, підвищення рівня наукової компетентності та розвитку інноваційного мислення. Різноманітні ресурси та можливості допомагають майбутнім фахівцям: ефективно розвивати навички критичного мислення та аналізу в процесі наукових досліджень; вдосконалювати свої методологічні навички та досягати більш високого рівня компетенції в проведенні досліджень; ефективно вивчати та розуміти різні аспекти наукової діяльності та комунікації в академічному середовищі; застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях та для вирішення реальних проблем; успішно розширювати свій науковий кругозір та знайомитися з передовими досягненнями у своїй галузі; використовувати нові методи та технології у проведенні досліджень; розвивати навички наукової комунікації та досягати більш високого рівня володіння академічною мовою в міжнародному контексті.

Список використаної літератури

1. Бартош О.П. Інтеграція дослідницької складової до процесу навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С.19–23.
2. Болонський процес. URL: <https://nmuofficial.com/navchalno-metodychnyj-viddil/bolonskyj-protsej/> (дата звернення: 14.08.2024).
3. Наука і наукові дослідження у сучасному світі. Науково-дослідницька діяльність студентів. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1098689/mod_resource/content/1/Лекція%201.pdf (дата звернення: 10.08.2024).
4. Ребляк А.М. Історичні аспекти організації науково-дослідницької діяльності студентів у європейських університетах. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип.1 (52). С.182–185.

5. Сидорчук Н. Соціально-історичні моделі університетської освіти. Студентський історико-педагогічний альманах. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. 2013. Вип.2. С.16–24.
6. Стипендії та гранти на навчання в Німеччині у 2024 році. URL: <https://migrant.biz.ua/nimechina/navchannya-de/stypendii-ta-hranty.html>
7. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. 2004. No.29 (6). P.709–726.
8. Research-based learning. University of Oldenburg. URL: <https://uol.de/en/lehre/hochschuldidaktik/forschendes-lernen#:~:text=Research-based%20teaching%20and%20learning,up%20for%20students%20to%20research>
9. Technical University of Munich. URL: <https://www.ja.tum.de/en/ja/home>
10. Undergraduate research opportunities program. URL: <https://www.physics.ox.ac.uk/research/subdepartment/rudolf-peierls-centre-theoretical-physics/undergraduate-research>

References

1. Bartosh, O. (2023). Intehratsiya doslidnyts'koyi skladovoyi do protsesu navchannya maybutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoyi osvity [Integration of research informed component in the training process of future specialists in higher education establishments]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (52), 19–23. [in Ukrainian]
2. Bolonskyi protses [Bologna process]. URL: <https://nmuofficial.com/navchalnometodychnyj-viddil/bolonskyj-protses> [in Ukrainian]
3. Nauka i naukovі doslidzhennia u suchasnomu svitiv. Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv [Science and scientific research in the modern world. Scientific and research activities of students]. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1098689/mod_resource/content/1/Лекція%201.pdf (accessed: 10.08.2024). [in Ukrainian]
4. Reblan, A. (2023) Istorychni aspekty orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv u yevropeiskykh universytetakh [Historical aspects of the organization of scientific research activities of students in European universities]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 1 (52), 182–185. [in Ukrainian].
5. Sydorhuk, N. (2013). Sotsialno-istorychni modeli universytetskoi osvity [Socio-historical models of university education]. *Student historical and pedagogical almanac. History of university education: origin, formation, development*, 2, 16–24. [in Ukrainian].
6. Stypendii ta hranty na navchannia v Nimechchyni u 2024 rotsi [Scholarships and grants to study in Germany in 2024]. URL: <https://migrant.biz.ua/nimechina/navchannya-de/stypendii-ta-hranty.html> (accessed: 12.08.2024). [in Ukrainian]
7. Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709–726.
8. Research-based learning. University of Oldenburg. URL: <https://uol.de/en/lehre/hochschuldidaktik/forschendes-lernen#:~:text=Research-based%20teaching%20and%20learning,up%20for%20students%20to%20research>
9. Technical University of Munich. URL: <https://www.ja.tum.de/en/ja/home/> (date of access: 10.08.2024).
10. Undergraduate research opportunities program. URL: <https://www.physics.ox.ac.uk/research/subdepartment/rudolf-peierls-centre-theoretical-physics/undergraduate-research>

Стаття надійшла до редакції 29.08.2024 р.

Стаття прийнята до друку 16.09.2024 р.

Kanyuk Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department of Foreign Languages

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF STUDENT RESEARCH ACTIVITIES IN EUROPEAN UNIVERSITIES

Abstract: The article presents a historical and pedagogical analysis of the formation and development of the system of student scientific research activities in European institutions of higher education. The evolution of this system is studied, tracing its roots from the birth of the first universities in the Middle Ages to the modern stage of higher education development in Europe. Special attention is given to analyzing the impact of world wars, technological progress, and globalization on the development of student research. The article examines the peculiarities of organizing student research activities in leading European universities, including the University of Oxford, the Technical University of Munich, and Leiden University. The role of student scientific societies in cultivating a research culture and shaping the scientific outlook of students is also analyzed. Attention is paid to the issue of financing student research activities, with various mechanisms for supporting student research considered, including state grants, university funds, and private company programs. The components of the student research activity system discussed – such as the integration of research into the educational process, international cooperation, use of advanced technologies, interdisciplinary approaches, and alignment with societal needs – demonstrate their effectiveness in training new researchers who can address modern challenges and contribute to the development of science and society. The purpose of the article is to conduct a historical-pedagogical analysis of student research activity systems in different European countries. The research methods applied: historical-pedagogical, literature analysis, synthesis, comparison, and theoretical generalization.

Keywords: European universities, students of higher education institutions, innovations in education, education internationalization, scientific and research activities of students.

УДК 371.011

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.28-32

Клепар Марія Василівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра початкової освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м.Івано-Франківськ, Україна
mklepar10@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1671-3710>

Матвеева Наталія Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра початкової освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м.Івано-Франківськ, Україна
nataliia.matveieva@pnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-8495-7074>

Чінчой Олександр Олександрович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра природничих наук і методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
м.Кропивницький, Україна
chinchoy.alexander@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2572-1416>

**КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ГАРАНТ ЕФЕКТИВНОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Анотація. Корпоративна культура посідає чільне місце у формуванні іміджу закладу вищої освіти, підвищенні його конкурентоспроможності та набутті популярності серед абітурієнтів, студентів та інших закладів. З одного боку, корпоративна культура виконує функцію регулятора поведінки педагогічних кадрів через систему норм, правил та цінностей, а з іншого – виступає гарантом успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. Мета статті полягає у виокремленні значення та феномену корпоративної культури, визначенні її місця у системі професійної підготовки студентів. Основними методами дослідження є: порівняльний аналіз наукових і навчально-методичних джерел, нормативно-правової бази; теоретичні та емпіричні, методи узагальнення. У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку про функціонально-змістове наповнення, структуру та значення корпоративної культури закладів вищої освіти.

Ключові слова: імідж, корпоративна культура, культура спілкування, професійне становлення.

Вступ. На сучасному етапі реформування освіти в нашій державі особливо гостро постало питання про професійну підготовку майбутніх фахівців різних галузей виробництва, від яких залежить майбутній розвиток економіки, культурної та освітньої сфери. Професійна підготовка фахівців – тривалий процес, який включає становлення особистості відповідно до вимог обраного фаху, розвиток її кращих рис та якостей, формування компетентностей, що слугуватимуть успішній практичній діяльності. Як правило, набуття знань, формування практичних навичок, розширення досвіду відбуваються упродовж навчання у закладах вищої освіти та мають логічне продовження під час безпосередньої професійної діяльності молодого людини. Ефективність означеного процесу залежить від низки чинників, до яких відносимо багатоаспектність освітніх програм (включення різних дисциплін, що дають базові знання, розкривають специфіку фаху, сприяють самореалізації особистості у процесі навчання, практичної діяльності тощо), професіоналізм наставників (викладачів), використання інновацій та різних методик, а також вивчення, узагальнення та упровадження у

діяльності закладу вищої освіти (ЗВО) передового педагогічного досвіду. У контексті означеного заслуговує на увагу сприятливе освітнє середовище та психологічний комфорт, рівень культури спілкування між усіма учасниками навчально-виховного процесу ЗВО, партнерство та співпраця, взаєморозуміння, що стимулюють саморозвиток особистості студента, мотивують до професійного зростання та самовдосконалення. Зокрема корпоративна культура розглядається на кшталт системи факторів, що є показовими для внутрішньої атмосфери закладу вищої освіти, у якій відбувається становлення та розвиток майбутніх фахівців. У цілому наявність корпоративної культури, що базується на принципах партнерства та демократії, слугує підвищенню ефективності як управління ЗВО, так і досягненню високих результатів його діяльності, у тому числі підвищенню якості освіти. З іншого боку, саме корпоративна культура є визначальною у формуванні позитивного іміджу закладу вищої освіти, що вкрай важливо сьогодні за умови існування чималої кількості ЗВО в Україні та здійсненні вибору одного із них з боку абітурієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що ця проблема не нова й перебуває у полі зору науковців. Так, феномен корпоративної культури порушували у своїх працях дослідники Н.Білик, О.Воронянська, Н.Горбенко, М.Гнезділова, Т.Кицак, О.Колякко, В.Кубко, Ю.Миронов, Л.Хижняк, В.Шаполова.

Метою статті є розкрити значення корпоративної культури закладу вищої освіти як важливого чинника впливу на ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження є системний підхід до аналізу організації професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України. Під час дослідження використано загальнонаукові методи, як-от: порівняльний аналіз наукових і навчально-методичних джерел, нормативно-правової бази; теоретичні та емпіричні, методи узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні проблеми реалізації вищої освіти в Україні посідають чільне місце й потребують негайного вирішення задля забезпечення усіх сфер виробництва висококваліфікованими кадрами. Згідно інформаційно-аналітичних даних Інституту освіти аналітики України станом на 01.09.2013 року вищу освіту в Україні здобувало близько 2200100 студентів, а станом на 01.09.2021 року – кожна п'ята молода людина (усього 18,8% від загальної кількості, що складає понад 1 млн. студентів) шляхом навчання у різних типах закладів. Мережа закладів вищої освіти в Україні станом на 01.09.2019 року включала близько 261 університетів, 338 коледжів, технікумів та училищ зі статусом ЗВО. На сьогодні система вищої освіти в Україні готує фахівців із 29 галузей знань та 121 спеціальності. Ці статистичні дані підтверджують, що попри чималу кількість різних ЗВО є потреба актуалізувати умови професійної підготовки майбутніх фахівців, виокремити складові корпоративної культури закладу вищої освіти, акцентувати увагу на цінностях та пріоритетах практичної діяльності вишів.

Корпоративна культура ЗВО – це сукупність норм та правил, принципів, ідей та поглядів, цінностей закладу вищої освіти, яким повинні слідувати всі учасники навчально-виховного процесу. Сьогодні побутує декілька трактувань корпоративної культури, що розкривають її феномен, вказують на зміст та функції, значення. До прикладу, науковець Т.Кицак трактує корпоративну культуру як «...складну та багатоаспектну систему цінностей, переконань, ділових принципів, норм поведінки, традицій, що стає важливим нематеріальним ресурсом підприємства, оскільки забезпечує соціальні зв'язки, комунікативно-інформаційне спілкування, гармонізує відносини між роботодавцями й найманими працівниками і, таким чином, суттєво впливає на ефективність та конкурентоспроможність підприємства» [1, с.4]. Інший науковець Н.Горбенко зауважує, що вона має неабияке значення для практичної діяльності та існування тієї чи іншої установи: «Накопичений досвід передових компаній з формування і розвитку корпоративної культури може бути ефективно застосований у різних галузях та сферах суспільного життя, оскільки культура є основою життєвого потенціалу будь-якої організації. Нині корпоративну культуру дослідники визнали універсальним соціо-

культурним феноменом» [2, с.5]. Зокрема сучасна вчена Н.Білик визнає: «Корпоративна культура – це ефективний інструмент стратегічного розвитку закладу вищої освіти; завдяки їй працівники ідентифікують себе з університетом, роблять його успішним і конкурентоспроможним» [3, с.82].

Практика доводить, що у кожному ЗВО є власний Кодекс корпоративної культури, що базується на загальнодержавній нормативній базі, нормативно-правових документах про освіту в Україні (Закони «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права»), акти та чинні накази Міністерства освіти і науки України), Статуті і правилах внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти. Важливими є принципи, що лежать в основі діяльності конкретного закладу вищої освіти, як-от: партнерство, відповідальність, професіоналізм, взаємоповага, толерантність, чесність, правдивість, принциповість, щирість, визнання прав і свобод інших учасників освітнього процесу, справедливість, ввічливість тощо. У такий спосіб ЗВО створює відповідне освітнє середовище, «...яке сприяє навчанню, науковій роботі, впровадженню інновацій, інтелектуальному розвитку здобувачів освіти і працівників, підтримці особливої академічної культури взаємовідносин. Кожен член університетської громади, дотримуючись норм цього Кодексу, робить свій внесок у розвиток всього університету, зміцнення його іміджу і ділової репутації...» [4]. Іншими словами, корпоративна культура, з одного боку, має своє функціонально-змістове наповнення, яке слугує підвищенню якості освіти у цілому, конкурентоспроможності ЗВО, формуванню його позитивного іміджу та виконанню службових обов'язків кадровим складом, з іншого.

Корпоративна культура – один з найбільш важливих чинників впливу на комфортне навчання студентів, їх вмотивованість до наслідування зразків поведінки у професійному середовищі та поза його межами. Отже, корпоративна культура університету – це цілісна система унікальних ознак, що відображають цінності, філософію діяльності ЗВО, його превалюючі ідеї, норми і правила, стилі та способи взаємодії учасників навчально-виховного процесу, а також імідж, авторитет та рівень привабливості даного вишу в сучасному соціокультурному просторі.

Шляхом дотримання конкретних норм та правил, слідування цінностям ЗВО, у закладі створюється позитивний психологічний клімат, де панують взаєморозуміння та довіра, доброзичливість та підтримка один одного, справедливість й повага унікальності особистості, толерантність, партнерство, співпраця. Саме тому вважаємо, що корпоративна культура – не що інше, як відображення шанобливого ставлення учасників освітнього процесу до себе, оточуючих, ділової репутації вишу, вияв ними бажання сприяти його розвитку та набуттю позитивного іміджу й авторитету серед низки інших ЗВО. Натомість корпоративна культура виступає своєрідним орієнтиром учасників освітнього процесу на патріотизм, дотримання морально-етичних норм та загальнолюдських цінностей, духовний

розвиток, які стимулюють до втілення у власному житті ідеалів добра, правди, справедливості, шанобливого ставлення до національних й університетських звичаїв та традицій. Ці та інші аспекти позитивно впливають не лише на практичну діяльність ЗВО, а й формування відповідного середовища в місті та регіоні його функціонування. До прикладу, сьогодні – це популяризація принципів толерантності, поваги унікальності особистості, справедливості, відповідальності; протистояння корупції, булінгу, мобінгу, іншим проявам дискримінації як у освітньому, професійному, так і соціальному середовищі загалом.

У цілому корпоративна культура закладу вищої освіти – це цілісна система, що містить у собі такі складові:

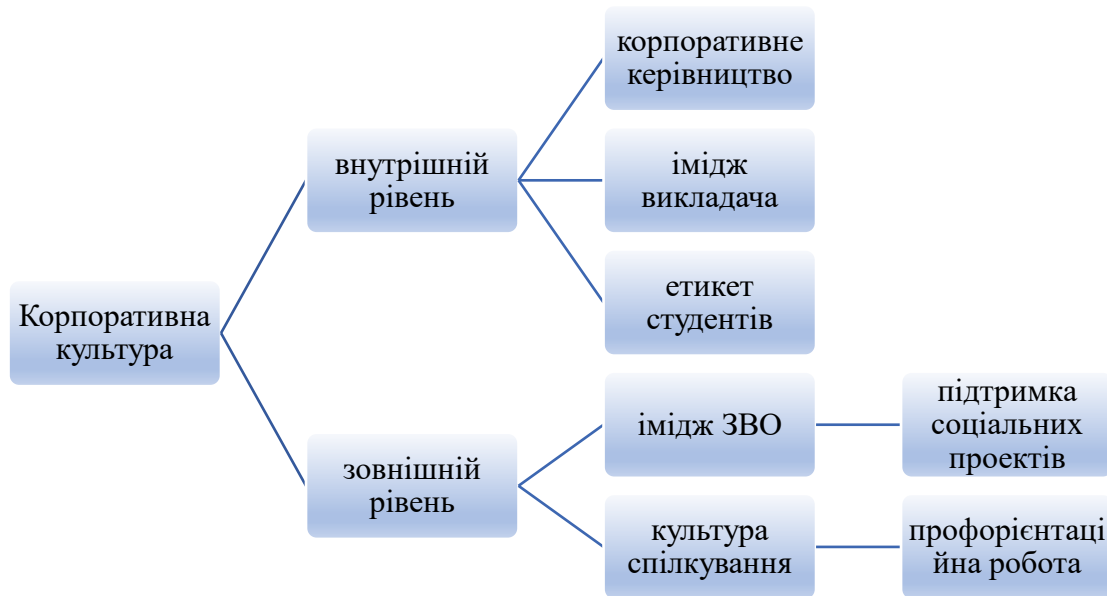


Рис.1. Складові корпоративної культури ЗВО

Отже, в основі корпоративної культури ЗВО лежать міжособистісні відносини, поведінкові норми та безпосередні дії всіх учасників навчально-виховного процесу. Це, зокрема: ставлення адміністрації закладу до викладачів та студентів, стосунки між майбутніми фахівцями та викладачами, дружні стосунки молодих людей, а також ставлення кожного до виконання завдань професійного свого розвитку, вказівок, доручень тощо. У такому відношенні корпоративна культура виступає на кшталт показника рівня загальної культури особистості, професіоналізму, досконалості виконавця певної ролі (студент, викладач, керівник, працівник тощо) [6]. Так, корпоративне керівництво має на меті популяризацію цінностей закладу вищої освіти, здійснення не лише професійної підготовки майбутніх фахівців, а й сприяння соціалізації кожного, морально-етичне виховання, вибір власних цінностей та пріоритетів, орієнтація на високі ідеали. Відповідно корпоративна культура слугує, з одного боку, розвитку соціально активної, відповідальної, творчої та креативної особистості, готової до партнерства та співпраці; усвідомленню громадянського обов'язку, професійної приналежності та потреби сприяти розвитку нашої держави, розвитку природних здібностей і талантів студентської молоді, з іншого.

Важливо, з боку ЗВО мають бути дотримані певні

- 1) ціннісно-нормативний компонент (філософія, ідеї, місія, пріоритети, цінності, ієрархія цілей);
- 2) організаційний компонент (структура, особливості);
- 3) комунікативний компонент (структура комунікацій, комунікативні стратегії);
- 4) соціально-психологічний компонент (структура відносин у підрозділах установи);
- 5) ігровий компонент (мова, міфи, легенди, звичаї, традиції установи);
- 6) іміджева структура (стиль, зовнішній вигляд, логотип, символіка тощо) [5, с.60].

Слід зауважити, що корпоративна культура проявляється на внутрішньому та зовнішньому рівнях, кожен з яких включає певні складові, а саме (рис.1):

вимоги, як-от: виконання фінансових угод та нормативно-правових актів, корпоративного кодексу, що своєю чергою гарантує фінансову стійкість і надійність закладу вищої освіти. Відповідно показниками іміджу ЗВО виступають: дотримання термінів угод, виконання фінансових зобов'язань перед соціальними партнерами, співробітниками, студентами; гарантія прав і обов'язків співробітників і студентів університету на основі Конституції України, Декларації прав людини, Закону України «Про вищу освіту», посадових інструкцій працівників тощо. Корпоративна культура, дотримання норм та правил її Кодексу є свідченням конкретної філософії та спрямування того чи іншого закладу вищої освіти. З іншого боку, це підтвердження певного рівня ділової культури, що панує у ньому, відображеної у дотриманні всіма учасниками процесу професійної підготовки майбутніх фахівців високих ідей та принципів, норм та правил, цінностей та пріоритетів.

Важливе місце у цій ієрархії відіграє особистість викладача. А тому його діяльність повинна бути спрямована на досягнення вищого щабля свого професійного розвитку, забезпечення професійного становлення майбутніх фахівців та створення іміджу рідного закладу вищої освіти. Це можливо за умови систематичного самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку

шляхом опрацювання літератури, вивчення нових досягнень науки й техніки, розширення досвіду й комунікації, налагодження партнерства з іншими викладачами, упровадження у практику роботи інновацій, авторських методик, що сприяють підвищенню її ефективності.

Акцентуємо увагу й на етикеті студентської молоді, її ціннісній орієнтації, прагненні надалі розвиватись й працювати в обраній професійній сфері. З цією метою слід формувати стійкі переконання майбутніх фахівців у потребі здійснення практичної діяльності в майбутньому, професійному своєму вдосконаленні шляхом набуття нових знань, формування практичних умінь і навичок, розвитку професійних якостей. Цьому слугує сформована у ЗВО корпоративна культура, усі складові якої так чи інакше впливають на підсвідомість молодої людини, скеровують її у правильному напрямку, виборі особистісної траєкторії розвитку. Загальна атмосфера довіри, щирих взаємин, підтримки та ініціативи, творчого підходу до виконання справи позитивно впливають на формування світогляду й переконань майбутніх фахівців. Позитивний приклад викладача, його натхнення праця, відданість професії мотивують молоду людину наслідувати його у майбутньому й, навіть, перевершувати у процесі життєдіяльності. Загалом корпоративна культура задає відповідний тонус всьому, що оточує студентів. Шанобливі відносини у студентському та викладацькому колективі стимулюють молодих людей до створення щирих відносин з іншими здобувачами освіти, викладачами та керівниками ЗВО, наукові досягнення наставників – до професійного становлення, систематичного й цілеспрямованого самовдосконалення, самореалізації у процесі практичної діяльності, наслідування кращих традицій ЗВО – до створення власних у професійній діяльності. А, отже, корпоративна культура виступає не лише підґрунтям професійного розвитку особистості студента, а й водночас є своєрідним її стимулом, показником готовності до саморозвитку, передумовою досягнення поставленої мети.

Ці та інші аспекти дозволяють стверджувати про те, що корпоративна культура – це сукупність двох аспектів: а) атрибутів, поведінкових норм, символів, традицій, цінностей закладу; б) способу його існування та реалізації власної місії в умовах професійного середовища (всередині). На сучасному етапі головна мета ЗВО – це створення сприятливого середовища для навчання студентів, якісної наукової роботи викладачів, інтелектуального їх розвитку, підтримки особливої академічної культури взаємовідносин, упровадження інновацій тощо. Саме тому вважаємо, що корпоративна культура не лише відображає основну місію того чи іншого закладу вищої освіти, а й слугує її реалізації, вирішенню найбільш важливих завдань професійного становлення та розвитку майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наше дослідження доводить, що корпоративна культура – це відображення головної місії ЗВО, напрямків його практичної діяльності, мети й завдань, особливостей співпраці, партнерства, комунікації та взаємодії усіх учасників освітнього процесу, яка відображається у зовнішній та внутрішній сферах, має свою структуру та складові. Доведено, сформована корпоративна культура як втілення своєрідної філософії та цінностей закладу вищої освіти, слугує успішному навчанню, професійному становленню, самореалізації особистості здобувача вищої освіти, з одного боку, та підвищенню якості освіти – з іншого. Спектр впливу корпоративної культури на учасників освітнього процесу, освітнє середовище та загалом соціокультурний простір вказує на її особливе значення. Однак ці та інші аспекти, розкриті у дослідженні, не вичерпують усіх проблем професійної підготовки майбутніх фахівців й заслуговують на подальше своє вивчення. У перспективі доцільно продовжувати дослідження ефективних шляхів надання якісних освітніх послуг у ЗВО, здійснення студентоцентрованого підходу з урахуванням унікальності особистості здобувача та на принципах корпоративної культури закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Кицак Т. Формування корпоративної культури в процесі розвитку соціально-трудових відносин на підприємстві: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.04. Київ, 2008. 20 с.
2. Горбенко Н. Теоретико-методологічні підходи до дослідження корпоративної культури університету. *Грани: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. 2016. Вип.11 (139). С.101–107.
3. Білик Н. Корпоративна культура закладу вищої освіти. Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України. 2020. Вип.25. С.80–87.
4. Кодекс честі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. URL: <https://pnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0->
5. Хижняк Л. Корпоративна культура в еволюції вищого навчального закладу. *Еволюція освітнього простору: Матеріали інноваційного семінару*. 2015. Вип.1. С.58–69.
6. Колянко О.В., Миронов Ю.Б. Корпоративна культура закладу вищої освіти та її складові. *Актуальні питання економічного розвитку в сучасних умовах: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Херсон, 26-27 березня 2020 р.)*. Херсон: ФОП Вищемирський В.С., 2020. С.105–108.

References

1. Kytsak, T. (2008). *Formuvannia korporatyvnoi kultury v protsesi rozvytku sotsialno-trudovykh vidnosyn na pidpriemstvi* [Formation of corporate culture in the process of development of social and labor relations at the enterprise] [Extended abstract of candidate dissertation]. Kyiv, Vadym Hetman Kyiv National University of Economics. [in Ukrainian]
2. Horbenko, N. (2016). *Teoretyko-metodolohichni pidkhody do doslidzhennia korporatyvnoi kultury universytetu* [Theoretical and methodological approaches to the study of corporate culture of the university]. *Grani*, 11 (139), 101–107. (in Ukrainian)
3. Bilyk, N. (2020). *Korporatyvna kultura zakladu vyshchoi osvity* [Corporate culture of a higher education institution]. *Regional aspects of the development of productive forces of Ukraine*, 25, 80–87. [in Ukrainian]
4. *Kodeks chesti Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka* [Code of honor of Vasyl Stefanyk]

Prykarpattia National University]. URL: <https://pnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0--1.pdf> (in Ukrainian)

5. Khyzhniak, L. (2015). Korporatyvna kultura v evoliutsii vyshchoho navchalnoho zakladu [Corporate culture in the evolution of a higher educational institution]. *Evolution of the educational space, 1*, 58–69. [in Ukrainian]

6. Kolianko, O.V., & Myronov, Yu.B. (2020). Korporatyvna kultura zakladu vyshchoi osvity ta yii skladovi [Corporate culture of a higher education institution and its components]. *Current issues of economic development in modern conditions – Proceedings of the 5th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (pp105–108)*. Vyshemyrsky. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 26.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 30.09.2024 р.

Klepar Maria

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Matveieva Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Chinchoy Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Methods of Their Teaching

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Kropyvnytsky, Ukraine

CORPORATE CULTURE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A GUARANTEE OF THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. Corporate culture occupies a prominent place in forming the image of a higher education institution, increasing its competitiveness and gaining popularity among applicants, students, and other institutions. On the one hand, corporate culture acts as a regulator of the behavior of teaching staff through a system of norms, rules, and values, and on the other hand, it acts as a guarantor of successful professional training of future specialists. The purpose of the article is to distinguish the meaning and phenomenon of corporate culture and to determine its place in the system of professional training of students. The main methods of research are comparative analysis of scientific-educational and methodological sources, regulatory and legal framework; and theoretical and empirical methods of generalization. Today, corporate culture acts as a universal socio-cultural phenomenon, a system of values, beliefs, business principles, norms of behavior, and traditions, which is an important intangible resource that provides social connections, communicative and information communication, harmonizes relations, affects the efficiency and competitiveness of the institution. This is an effective tool for the strategic development of a higher education institution, with the help of which employees identify themselves with the university, influence with their work the formation of its image and authority, success, and competitiveness. Corporate culture includes value-normative, organizational, communicative, socio-psychological, game components, and image structure of the educational institution, manifested at the internal and external levels. As a result of our research, we concluded the functional content, structure, and meaning of the corporate culture of higher education institutions.

Keywords: image, corporate culture, communication culture, professional development.

УДК 37(73.41)

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.33-37

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
kozub@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5562-0472>

Козубовський Ростислав Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
rostyslav.kozubovskiy@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-9976-1931>

Смук Оксана Тарасівна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедра психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
smuk.oksana@uzunu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6540-467X>

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РИЗИКІВ В УПРАВЛІННІ
ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИМИ ПЕРЕТВОРЕННЯМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ДОСВІД США**

Анотація. Стаття присвячена аналізу американського досвіду врахування потенційних ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями. Мета статті – розкрити деякі аспекти досвіду США в урахуванні ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями в освіті. Застосовано теоретичні методи дослідження (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, конкретизація, узагальнення інформації). Здійснення трансформацій в освітній галузі (інституціональних перетворень) зв'язано з виникненням певних ризиків. До потенційних факторів ризику, з якими будь-яка організація, включаючи й ЗВО, зіштовхується постійно або тимчасово, відносяться: загрози від стихійних лих таких, як урагани, пожежі від грозових блискавок, повені та ін.; збої й відмови в роботі обслуговуючих систем типу переривань і відключень енергії, неспрацьовування захисту, відмов устаткування та ін.; зловмисні дії типу саботажу, тероризму, дій комп'ютерне шахрайство; так званий людський фактор, тобто помилки через недбалість працівників, відсутності або недоліку в них необхідних знань і вмінь. З урахуванням особливостей освітніх організацій пропонується розділити всі потенційні ризики й пов'язані з ними необхідні інституціональні перетворення на чотири основні категорії: стратегічні ризики, фінансові, законодавчі й операційні. Стратегічні ризики передбачають довгострокові загрози, які можуть вплинути на успішну діяльність вищого навчального закладу. Фінансові ризики передбачають можливість втрати матеріальних засобів та інших активів. Законодавчі ризики передбачають неналежне виконання державних законів і інструкцій, а також місцевих постанов при здійсненні інституціональних перетворень. Операційні ризики передбачають помилкові дії окремих людей, випадки шахрайства у вузівському середовищі. Репутація вищого навчального закладу, його імідж і престиж мають велике значення для успішного функціонування ЗВО. ЗВО повинні брати участь в оцінці своєї схильності до ризиків і мати повне уявлення про всі категорії ризиків, з якими вони можуть зустрітися. Проаналізовані можливі підходи до оцінки ризиків, які пропонуються американськими вченими. Підкреслюється доцільність використання американського досвіду в Україні, де сьогодні відбуваються суттєві інституціональні перетворення в галузі освіти.

Ключові слова: освіта, інституціональні перетворення, управління, ризики, досвід США.

Вступ. В системі освіти України, як і багатьох інших країн, постійно відбуваються суттєві інституціональні перетворення. ЗВО сьогодні – це складні комплекси, які обслуговують велику кількість різноманітних споживачів освітніх послуг. Це також місцеперебування тисяч студентів, викладачів і обслуговуючого персоналу, об'єднаних у науковому пошуку й прагненні придбати й передати нові знання. Управління інституціональними перетвореннями у вищому навчальному закладі передбачає зусилля, спрямовані на складну мережу багатофакторних взаємозалежних

процесів. Хоч ступінь взаємозалежності цих процесів може змінюватися досить широко, вони всі вносять свій вклад у реалізацію місії ЗВО. У зв'язку із цим, незадовільне функціонування одного або більшого числа цих процесів може перешкоджати й значно знижувати здатність ЗВО задовольняти суспільні потреби й досягати поставлені цілі. Така ситуація дозволяє ввести поняття ризику, що може розглядатися як будь-яка подія, яка негативно впливає на здатність ЗВО здійснювати свою місію й досягати поставлені цілі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема інституціональних трансформацій перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних учених, які досліджують різні її аспекти. Це, зокрема, інституціональні перетворення в економіці (А.Чухно, Л.Довгань, І.Малик, В.Занько); інституціональні механізми інвестиційної діяльності в умовах ринкової трансформації (В.Мартинюк); інституціональні засади трансформації вищої освіти (В.Андрущенко, Л.Артеменко, О.Головня, О.Куклін). Проте недостатньо розкритим залишається питання стосовно врахування можливих ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями в галузі вищої освіти. Водночас, це питання досить активно досліджується провідними американськими вченими [1–5]. Вважаємо, що американський досвід врахування ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями вартий уваги і впровадження окремих ідей в Україні.

Мета статті – розкрити деякі аспекти досвіду США в урахуванні ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями в освіті. Методи дослідження: теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, конкретизація, узагальнення інформації).

Виклад основного матеріалу. Необхідність у прогнозуванні можливостей виникнення ризиків в управлінні інституціональними перетвореннями впливає з усвідомлення того, що ризик є найважливішим елементом діяльності людини в умовах соціуму. Специфіка рішень, пов'язаних з ризиком, визначається необхідністю здійснювати вибір серед наявних альтернатив в умовах невизначеності можливих наслідків. Дослідження складової ризику інституціональних перетворень здобуває особливу значимість в умовах реформування системи освіти.

Існує безліч потенційних факторів ризику, з якими будь-яка організація, включаючи й ЗВО, зіштовхується постійно або тимчасово. До них відносяться: загрози від стихійних лих таких, як урагани, пожежі від грозових блискавок, повені та ін.; збої й відмови в роботі обслуговуючих систем типу переривань і відключень енергії, неспрацювання захисту, відмов устаткування та ін.; зловмисні дії типу саботажу, тероризму, дій комп'ютерне шахрайство; так званий людський фактор, тобто помилки через недбалість працівників, відсутності або недоліку в них необхідних знань і вмінь.

Враховуючи сучасні технологічні досягнення, аналізу стосовно ризиків повинні піддаватися й загрози від різних видів кібернетичних атак. До них відносяться дії так званих «крекерів» (хакерів), відмови систем планування й керування ресурсами, внаслідок чого зростає загроза неправомірного розкриття конфіденційної інформації про студентів, викладачів і обслуговуючий персонал. Негативні наслідки цих факторів можуть бути негайними або відбуваються із затримкою, поступово.

Типовий підхід до оцінки ризиків передбачає використання моделі, що включає 5 етапів, а саме: визначення мети діяльності, ідентифікацію ризиків, аналіз ризиків, здійснення контролю й безперервний моніторинг. При цьому спочатку розглядається місія й основні цілі діяльності освітньої організації, її пріоритети й завдання. Далі, на основі проведеного огляду й ситуаційного аналізу визначаються зовнішні й внутрішні

фактори, що представляють потенційні ризики для функціонування навчального закладу. Після проведення класифікації й виділення некерованих ризиків проводиться аналіз впливів цих факторів ризику на діяльність ЗВО. Потім розробляється системний план інституціональних перетворень, пов'язаних з дією факторів ризику. Нарешті, перевіряється й визначається ефективність оцінки ризику й установлюються строки проведення наступної оцінки.

Інший спосіб визначення ризику полягає в розгляді спільної дії трьох факторів: уразливості, загроз, впливів. Тут уразливість визначається як характеристика організації, яка може стати причиною небезпечної для неї події, тобто свого роду її слабкість. Під загрозою розуміється ймовірна подія, яка порушує або припиняє нормальне функціонування освітньої організації, що може бути викликано властивою їй уразливістю. Вплив тут визначається як несприятливий результат, як наслідок небезпечної події. Інтегративна дія цих факторів, сумарний ризик, викликаний ними, може бути відображений добутком імовірностей кожного з них: величина ризику = уразливість \times загроза \times вплив. Імовірність кожного фактора може бути визначена статистично або (при відсутності достатньої за обсягом статистичної вибірки) на основі експертної оцінки. Як відомо, у теорії ймовірностей величина ймовірності може приймати значення від нуля до одиниці. Нульове значення одного зі співмножників дає нульовий добуток незалежно від значень інших співмножників, що ставить під сумнів практичну придатність даного підходу. Проте, ці обчислювальні труднощі можна перебороти наступними допущеннями. По-перше, на практиці рідко можна зустріти події, що мають абсолютно нульову ймовірність і, як наслідок, упевненість у тому, що ризик повністю відсутній. По-друге, замість нуля завжди можна задати яке завгодно мале значення ймовірності, обумовлене лише практично необхідною точністю оцінки ризику.

Для ілюстрації даного підходу можна звернутися до ситуації, що досить часто зустрічається, а саме – початком опалювального сезону в освітніх установах. Визначити величину ризику погіршення стану здоров'я в суб'єктів освітнього процесу через незадовільне забезпечення теплом можна в такий спосіб. Спочатку визначається вразливість теплової системи освітньої установи, тобто ймовірність того, що вона не зможе нормально функціонувати до моменту централізованої подачі тепла. Далі оцінюється загроза для здоров'я, викликана відсутністю нормальної температури при проведенні навчального процесу. На ймовірність такої небезпечної події, крім відсутності тепла, впливають і такі фактори, як погодні умови, теплозахисність навчального приміщення та ін. Показником загрози тут може бути низька температура в навчальному приміщенні. Нарешті, проводиться оцінка впливу відсутності тепла на погіршення стану здоров'я в суб'єктів освітнього процесу. Імовірність такого впливу може бути визначена, наприклад, зі статистики хворих простудними захворюваннями за таких умов. Добуток трьох перерахованих значень ймовірності дасть величину ризику погіршення стану здоров'я у суб'єктів освітнього процесу внаслідок незадовільного забезпечення теплом.

Зауважимо, що даний приклад можливих ризиків дуже характерний сьогодні для України. ЗВО повинні брати участь в оцінці своєї схильності до ризиків і мати повне уявлення про всі категорії ризиків, з якими вони можуть зустрітися. Всі ці ризики потрібно класифікувати за пріоритетами, ступенем впливу, важливості й труднощами їхнього зниження або запобігання. У це повинні бути включені всі прямі й непрямі учасники освітнього процесу: викладачі, студенти, допоміжний персонал, адміністрація, випускники, місцеве співтовариство, федеральні й регіональні органи влади. Освітня організація може піддаватися значній кількості різного роду ризиків. Більше того, не можна не відзначити, що яка-небудь загроза може представляти ризик одночасно для декількох сторін інституціональної діяльності (наприклад, навчальної, науково-дослідної, фінансової й т.д.).

Для кращого розуміння пр природи цих ризиків необхідно провести їхню попередню класифікацію. Існує кілька класифікацій ризиків у бізнесі. Оскільки об'єктом нашого дослідження є інституціональні перетворення у ЗВО, інтерес представляє класифікація ризиків у їхньому зв'язку з необхідністю проведення інституціональних перетворень. Чим вище ризик впливу несприятливої події, тим гостріше необхідність інституціональних перетворень. З урахуванням особливостей освітніх організацій пропонується розділити всі потенційні ризики й пов'язані з ними необхідні інституціональні перетворення на чотири основні категорії: стратегічні ризики, фінансові, законодавчі й операційні.

Стратегічні ризики передбачають довгострокові загрози, які можуть вплинути на успішну діяльність вищого навчального закладу. Фінансові ризики передбачають можливість втрати матеріальних засобів та інших активів. Законодавчі ризики передбачають неналежне виконання державних законів і інструкцій, а також місцевих постанов при здійсненні інституціональних перетворень. Операційні ризики передбачають помилкові дії окремих людей, випадки шахрайства у вузівському середовищі [3; 4].

Репутація ЗВО, його імідж і престиж – це актив, що, крім іншого, забезпечує приватне фінансування, залучення студентів з високою якістю підготовки, а також кваліфікованих викладачів. Оскільки організаційна культура слабо піддається змінам, а, точніше, її перетворення носять повільний, довгостроковий характер, постійний розвиток у закладі вищої освіти повинна одержати так звана культура ризику [5], що дозволяє людям змінювати свої майбутні дії й по-різному підходити до різних ситуацій, здійснюючи свідомий і зважений вибір.

Передбачається, що висока культура ризику полегшує здійснення інноваційних перетворень. При цьому така якість особистості, як незмінність або сталість має тут важливу роль. Як відзначається дослідниками, сталість є результатом засвоєних шаблонних структур, які стають підсвідомими [6]. Можливості різного вибору беруть під сумнів правильність попередніх рішень і дій, впершого продовження своєї лінії поведінки, навіть, коли помилковість ухваленого рішення стає очевидною.

При розгляді управління ризиками варто також

враховувати здатність організації протистояти негативному впливу ризику, що іноді називають толерантністю до ризику. Ступінь толерантності може широко варіювати залежно від специфічних характеристик ризику. Крім того, ступінь толерантності до одного і того ж ризику або фактора ризику, може значно мінатися залежно від низки умов. Наприклад, якщо комп'ютерна система з даними реєстрації прийому студентів відмовляє за три дні до початку семестру, то негативний вплив цієї події є більше серйозним, ніж, якщо це відбувається в середині семестру. Таким чином, фактор толерантності є одним із способів виміру критичності або небезпеки різних ризиків. У критичних випадках навіть короткі відмови або переривання можуть впливати на функціональні можливості системи. Наприклад, незалежно від того, чи триває переривання електроживлення основного комп'ютера обчислювальної мережі кілька секунд або кілька годин, вплив може бути однаковим. Крім того, слід зазначити, що організації часто можуть допускати більший ступінь ризику, ніж той, з яким вони зіштовхуються.

Весь простір толерантності до ризику може бути розділений на чотири функціональних галузі: галузь критичних функцій; галузь життєво важливих функцій; галузь чутливих функцій; галузь некритичних функцій.

Критичні функції організації – це ті, при яких наслідки відмов є дуже істотними й організація сама не може відновити свою працездатність. Істотною особливістю критичних функцій є високі труднощі розробки простих альтернативних рішень для реалізації цих функцій. У критичному стані організація повинна мати доступ до резервних ресурсів, або мати в себе надлишкові ресурси. Прикладом критичної функції для вишу є відмова системи охолодження центрального процесора протягом літніх місяців, зокрема, у період зарахування студентів.

Життєво важливі функції організації аналогічні критичним функціям в одному аспекті: так само важко створювати альтернативні рішення для цих функцій у випадку їхньої відмови. Однак, відмова не буде мати істотних наслідків, якщо відновлення відбувається в межах часу, що дозволяє системі швидко надолужити упущене і повернутися до нормальних операцій. Прикладом життєво важливої функції вищого навчального закладу можна назвати навчальну діяльність студентів. Якщо результати атестації навчальної діяльності не задовольняють вимоги освітніх стандартів, то закладу дається певний час для коректування цього процесу й можливість пройти повторну атестацію.

Чутлива функція – це функція, для якої альтернативні рішення можуть бути створені, але при цьому будуть потрібні певні витрати протягом часу, необхідного для відновлення нормальної роботи організації. Приклад чутливої функції для освітньої організації – автоматизована система бухгалтерського обліку у навчальному закладі. Якщо виникає відмова цієї системи на відносно тривалий проміжок часу, то в цьому випадку замість неї може бути використаний ручний процес, хоча він може бути дорогим і потребувати тривалого часу.

Нарешті, некритична функція – це та, при якій будь-яке переривання функціонування не буде мати

значних негативних наслідків. У цьому випадку, як тільки робота відновлюється, не виникає якої-небудь потреби в поверненні до колишнього нормального стану.

Висновки. В американській науковій літературі слушно акцентується увага на необхідності врахування потенційних ризиків в процесі здійснення

інституціональних перетворень в галузі освіти і управління ними (стратегічних, фінансових, операційних). Запропоновані підходи до оцінки ризиків адміністрацією закладу вищої освіти. Досвід США заслуговує ретельного дослідження і впровадження окремих ідей в освіті України.

Список використаної літератури

1. Simsek H., Louis K.S. Organizational change as paradigm shift: Analysis of the change process in a large, public university. *Journal of Higher Education*. 2004 №65(6). P.670–695.
2. Van de Ven A.H., Poole M.S. Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*. 2005. №20(3). P.510–540.
3. Rajagopalan N., Spreitzer G.M. Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework. *Academy of Management Review*. 2006. №22(1). P.48–79.
4. Davies J.L. The evolution of university responses to financial reduction. *Higher Education Management*. 2007. №9(1). P.127–140.
5. Schein E. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 172 p.
6. Smart J.C., St. John E.P. Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the "culture type" and "strong culture" hypothesis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1996. №18(3). P.219–241.

References

1. Simsek, H., & Louis, K.S. (2004). Organizational change as paradigm shift: Analysis of the change process in a large, public university. *Journal of Higher Education*, 65(6), 670–695.
2. Van de Ven, A.H., & Poole, M.S. (2005). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510–540.
3. Rajagopalan, N., & Spreitzer, G.M. (2006). Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework. *Academy of Management Review*, 22(1), 48–79.
4. Davies, J.L. (2007). The evolution of university responses to financial reduction. *Higher Education Management*, 9(1), 127–140.
5. Schein, E. (2005). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
6. Smart, J.C., & St. John, E.P. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the "culture type" and "strong culture" hypothesis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 219–241.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy
State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Kozubovskyi Rostyslav

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Smuk Oksana

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology
State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SOME ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM RISKS IN INSTITUTIONAL MANAGEMENT TRANSFORMATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION: US EXPERIENCE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the American accounting experience potential risks in the management of institutional transformations. Goal articles - to reveal some aspects of the US experience in taking into account risks in management institutional transformations in education. Theoretica research methods applied: study of scientific literature, analysis, systematization, comparison, specification, generalization of information. The implementation of transformations in the educational sector (of institutional transformations) is associated with the emergence of certain risks. There is set of potential risk factors with which any organization, including higher educational institutions, collides permanently or temporarily, including: threats from natural disasters such as hurricanes, fires from

thunderstorms lightning, floods, etc.; failures and failures in the operation of service systems of the type interruptions and power outages, protection failure, failures equipment, etc.; malicious actions such as sabotage, terrorism, computer actions fraud; the so-called human factor, that is, errors due to negligence employees, their lack or lack of necessary knowledge and skills. Taking into account the peculiarities of educational organizations, it is suggested to divide all potential risks and the necessary institutional transformations associated with them into four main categories: strategic risks, financial, legislative, etc operating rooms Strategic risks involve long-term threats that can to influence the successful activity of a higher educational institution. Financial risks foresee the possibility of loss of material means and other assets. Legislative risks involve improper implementation of state laws and instructions, as well as local regulations when implementing institutional ones transformations Operational risks involve erroneous actions of individuals, cases of fraud in the university environment. In addition, one more is known a category of risk that is very important for educational institutions is the risk of losing reputation The reputation of the higher educational institution, its image and prestige have of great importance for the successful functioning of higher education institutions. Higher education institutions should participate in the evaluation of their propensity to risks and have a complete understanding of all the categories of risks they may face to meet The article analyzes some possible approaches to risk assessment, which are offered by American scientists. Expediency is emphasized the use of American experience in Ukraine, where they are taking place today significant institutional transformations in the field of education.

Keywords: education, institutional transformations, management, risks, US experience.

УДК 364:159.9]:[364-3:355.1-057.36-057.75](045)

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.38-43

Кравченко Оксана Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
okskravchenko@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Балдинюк Олена Дмитрівна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
lenabaldyniuk@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4276-7819>

Квашук Віталій Віталійович

аспірант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
v.kvashuk15@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0006-5112-2122>

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА У ЦЕНТРАХ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ:
ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД**

Анотація. Заклади вищої освіти активно долучаються до реалізації державної ветеранської політики. У статті схарактеризовано практичний досвід діяльності Центру ветеранського розвитку із надання психологічної допомоги першого рівня. Методи дослідження: аналіз діяльності Центру ветеранського розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, узагальнення основних форм соціально-психологічної підтримки ветеранів та членів їхніх родин; вивчення офіційного сайту закладу вищої освіти. Встановлено, що основною формою соціально-психологічної підтримки ветеранів та ветеранок є Центри ветеранського розвитку. Із 2023 р. такий центр створено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Колектив університету працює над створенням безбар'єрного простору та доступних послуг. Важливими формами роботи центру є: проведення індивідуального психологічного консультування, групові терапевтичні заняття, практикуються психоедукація та інформаційні сесії; розробляються реабілітаційні програми; затребуваними є заходи з підтримки сімей; ефективними є релаксаційні техніки та терапії; здійснюється індивідуальна робота щодо соціально-психологічної адаптації; користується популярністю тренінгова робота. Систематично здійснюється волонтерська діяльність фахівцями та волонтерами Центру. Надається можливість одержання ветеранами та ветеранками вищої освіти в університеті за освітнім ступенем «бакалавр» та «магістр», а також вивчення іноземної мови на мовних курсах.

Ключові слова: безбар'єрність, громада, заклади вищої освіти, соціально-психологічна підтримка, центри ветеранського розвитку.

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану увага держави, громад, кожної людини спрямовується на підтримку військовослужбовців та ветеранів. Це є завданням і моральним обов'язком перед дітьми і хлопцями, жінками і чоловіками, які захищають територію своєї країни від загарбників.

Заклади вищої освіти теж виступають суб'єктами всебічної підтримки з реалізації ветеранської політики в Україні. Активно створюються Центри ветеранського розвитку, які надають соціальні, психологічні, правові, консультаційні послуги в громаді. Мережа таких центрів має представництво в усіх областях і функціонує відповідно у співпраці з Міністерством у справах ветеранів України.

У 2022 р. прийнято Постанову КМУ «Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам

війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб». Цією Постановою затверджено «Порядок та умови надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб» [2].

Ці Порядок та умови визначають «механізм надання безоплатної психологічної допомоги особам, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членам сімей таких осіб (дружина (чоловік), малолітні, неповнолітні та повнолітні діти і батьки), постраждалим учасникам Революції Гідності та членам сімей загиблих (померлих) ветеранів війни і членам сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць України відповідно до Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [2].

Метою надання психологічної допомоги є: «збереження та відновлення психічного здоров'я, профілактика/запобігання розвитку психічних та поведінкових розладів отримувачів послуг; подолання складних життєвих обставин; зниження частоти та тяжкості наслідків травматичних подій для психічного здоров'я особи; запобігання інвалідності» [2].

Надання психологічної допомоги здійснюється на таких рівнях: перший рівень, що включає соціально-психологічну підтримку та надання соціальних послуг, зокрема соціального супроводу, соціальної адаптації, консультування; другий рівень, що включає психологічну допомогу; третій рівень, що включає комплексну медико-психологічну допомогу. Надання психологічної допомоги першого рівня має на меті сприяння соціальній адаптації (реадаптації) отримувачів послуг, їх соціально-психологічну підтримку та надання соціальних послуг, зокрема соціального супроводу, консультування, та передбачає сприяння психічному здоров'ю та психосоціальному благополуччю, а також здійснення профілактичних заходів щодо груп, сімей та окремих осіб, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх факторів [2].

Саме заклади вищої освіти можуть долучатися до надання психологічної допомоги першого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Т.Семігіна та О.Столярик визначили підходи до надання соціальних послуг найбільш вразливим групам, таким як ветерани/ветеранки та їх сім'ї, які в змозі задовольнити їх реальні потреби [8]. К.Татаркін розкрив специфіку теоретичного відображення інституалізації сучасних ветеранських рухів [9]. Є.Костишин та Ю.Шевців висвітлили особливості реалізації ветеранського розвитку в Україні. Встановлено, що пріоритетом державної політики визначено політику ветеранського розвитку – нову державну політику надання можливостей всебічної реалізації для ветеранів одночасно із впровадженням політики щодо гарантій їх соціального захисту. В. Кохан запропонував і проаналізував три шляхи професійної адаптації ветеранів війни, які можуть сприяти поверненню їх до праці: 1) традиційне працевлаштування у формі найманої праці; 2) працевлаштування на умовах нестандартної зайнятості; 3) розвиток ветеранського підприємництва [4]. А.Басманова та І.Грищенко визначили, що процес реінтеграції ветеранів відбувається за допомогою комплексних механізмів та має позитивне значення як для них самих, так і для суспільства в цілому [1]. І.Тимочко та Т.Кіцак розкрили особливості здійснення державної політики у сфері соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій в Україні [11].

Мета статті: схарактеризувати практичний досвід діяльності Центру ветеранського розвитку із надання психологічної допомоги першого рівня. **Методи дослідження:** аналіз діяльності Центру ветеранського розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, узагальнення основних форм соціально-психологічної підтримки ветеранів та членів їхніх родин; вивчення офіційного сайту закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Центр ветеранського розвитку Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини створений у 2023 році. За період реалізації діяльності Центру ветеранського розвитку було проведено наступну діяльність.

2 серпня 2024 року був підписаний Меморандум про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів України та Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини [11]. Метою цього Меморандуму є консолідація зусиль Сторін, спрямованих на забезпечення гарантій державного захисту, конституційних прав, свобод і законних інтересів громадян, щодо професійної інтеграції та реінтеграції осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни.

Упродовж даного періоду було проведено таку діяльність: укомплектовано Центр штатними посадами відповідно до затвердженого штатного розпису, розроблено посадові інструкції спеціалістів залучених до роботи Центру; розроблено та затверджено план первинної підготовки з питань надання психолого-соціальної допомоги в Центрі; забезпечено Центр офісним обладнанням та навчально-роздатковим, наочним інструментарієм; здійснено забезпечення психологічним інструментарієм для роботи фахівців Центру; забезпечено систематичне навчання фахівців та волонтерів Центру на базі занять за участю головних спеціалістів МОН, МОЗ, Міністерства ветеранів України; укладено угоди про співпрацю з іншими організаціями, які працюють з ветеранами та членами їхніх родин (зокрема, угода про співпрацю між Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини та Військовим інститутом Київського національного університету імені Тараса Шевченка); розроблено інформаційні відомості щодо системи переадресації всередині закладу та з іншими організаціями та медичними закладами громади.

Інтернет-сторінка Центру розміщена на офіційному сайті факультету соціальної та психологічної освіти та відповідає ДСТУ ISO/IEC 40500:2015 «Інформаційні технології. Настанова з доступності веб-контенту W3C (WCAG) 2.0» не нижче рівня AA, або ДСТУ EN 301 549:2022 (EN 301 549 V3.2.1 (2021-03), IDT) «Інформаційні технології. Вимоги щодо доступності продуктів та послуг ІКТ» [11].

Здійснено аналіз форм та методів роботи персоналу з організації якості надання консультативної, діагностичної, психологічної допомоги, ведення документації, використання новітніх технологій; вивчено питання рівня взаємодії в роботі спеціалістів Центру зі спеціалістами діагностичних кабінетів, центрів надання юридичних та соціальних, освітніх послуг; ознайомлено фахівців Центру з використанням у повсякденній практичній діяльності нормативної і методичної бази щодо надання медико-соціальних послуг ветеранам та членам їхніх родин на основі дружнього підходу.

Членами Центру проводиться індивідуальне психологічне консультування ветеранів та членів їхніх сімей, зокрема, це проведення консультацій з психологом для подолання травматичного досвіду, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних станів, депресії та інших психологічних проблем; розробка індивідуальних програм психологічної підтримки та реабілітації тощо.

Соціально-психологічні послуги були надані учасникам бойових дій та членам їх сімей, які проживають

в місті Умань та Уманському районі (рис.1).

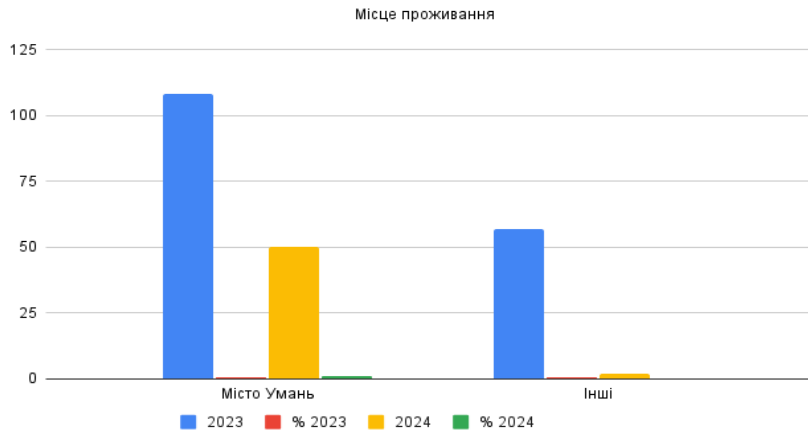


Рис.1. Надання послуг у Центрі ветеранам і ветеранкам за регіональним показником

Практикуються групові терапевтичні заняття: групові сеанси, спрямовані на обмін досвідом і підтримку серед людей з подібними переживаннями; тематичні групи, такі як групи підтримки ветеранів, сімей загиблих, постраждалих учасників Революції Гідності тощо.

Співробітники Центру мають готовність до кризового втручання та невідкладної психологічної допомоги: надання невідкладної допомоги у кризових ситуаціях, зокрема при суїцидальних думках, панічних атаках чи інших гострих емоційних станах.

Користуються попитом психоедукація та інформаційні сесії: проведення занять з метою підвищення обізнаності про ПТСР, способи управління стресом, подолання тривоги та депресії; надання інформації про доступні ресурси і послуги психологічної допомоги.

Розробляються реабілітаційні програми: комплексні програми психологічної реабілітації, що включають фізичні, психологічні та соціальні аспекти відновлення; програми реінтеграції в цивільне життя, спрямовані на адаптацію до нових умов та соціального середовища.

Затребуваними є заходи з підтримки сімей: консультації для членів сімей ветеранів та загиблих, спрямовані на подолання емоційних труднощів, сімейних конфліктів та підтримку адаптації; групи підтримки для членів сімей, де вони можуть обмінятися досвідом та отримати підтримку від інших у схожих ситуаціях.

Ефективними є релаксаційні техніки та терапії: заняття з арт-терапії, музикотерапії, релаксаційні практики, йога та інші методи, що допомагають знизити рівень стресу та покращити емоційний стан.

Працюють телефонні лінії підтримки та онлайн-консультації: серед перспектив – робота цілодобових

гарячих ліній для надання психологічної підтримки; можливість отримати консультації онлайн через спеціальні платформи чи мобільні додатки.

Здійснюється індивідуальна робота щодо соціально-психологічної адаптації: допомога в адаптації до мирного життя, включаючи навички пошуку роботи, вирішення юридичних питань, соціальної інтеграції тощо.

Користується популярністю тренінгова робота за темами: управління стресом: методи саморегуляції, релаксації, дихальні вправи; комунікативні навички: розвиток ефективної комунікації, вирішення конфліктів, емпатія; адаптація до цивільного життя: соціальні навички, планування, організація часу; особистісний розвиток і резильєнтність: підвищення впевненості, мотивація, стійкість до труднощів; психоедукація: знання про ПТСР, тривогу, депресію, розпізнавання симптомів; навички самопомоги та підтримки: перша психологічна допомога, кризові ситуації.

Активізовано волонтерську діяльність фахівцями та волонтерами Центру.

Надається можливість навчання для ветеранів та ветеранок в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (<https://fspo.udpu.edu.ua/вступ-для-військових>).

Працюють курси вивчення іноземної мови в очному та дистанційному форматі.

Вивчено потреби ветеранів та актуалізовано питання створення умов для профілактики емоційно-нестійких розладів серед даної категорії населення.

Так, в рамках психологічної просвіти було проведено 19 профілактичних заходів з охопленням 309 осіб; 31 навчальний захід з охопленням 533 осіб (рис. 2).

Скерованість

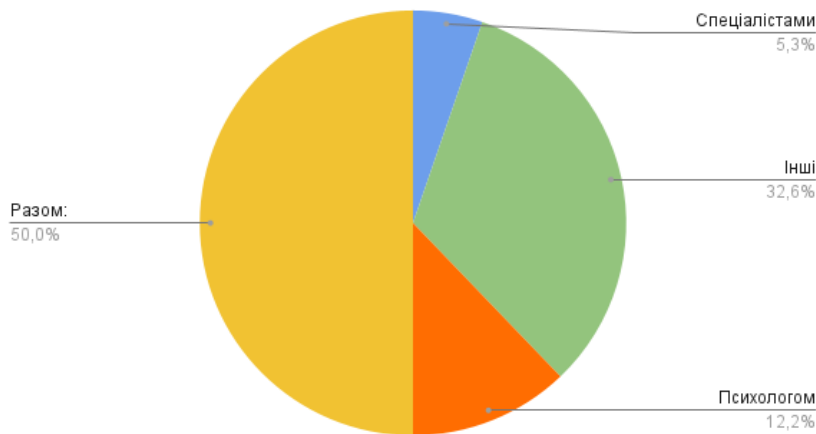


Рис.2. Залучених фахівців до надання послуг у Центрі

Зауважимо про такі заходи:

- тренінг на тему: «Організація роботи з військовими, ветеранами та членами їх сімей», тренеркою якого є Людмила Пона – національна експертка, начальниця відділу методичного забезпечення соціальної роботи та підвищення професійних компетенцій працівників надавачів соціальних послуг, тренерка проєктів: МБО «Партнерство кожній дитині», «Громада для людини», ПРООН, «Школа батьківських компетенцій»;

- гостьова лекція «Соціальна реінтеграція ветеранів російсько-української війни у ЗВО: досвід реалізації проєкту 'Норвегія-Україна'. Лекцію провела Захаріна Тетяна, доктор пед. наук, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка;

- гостьова лекція, присвячена темі реабілітації людей з інвалідністю. Лекторами виступили Наталія Масенко, директор Черкаського обласного центру медико-соціальної експертизи ЧОР, та Тетяна Книжничка, обласний реабілітолог.

- захід «Шаную воїнів, біжу за Героїв України», приурочений до Дня пам'яті Героїв України, які віддали свої життя в боротьбі за незалежність, суверенітет та територіальну цілісність нашої держави;

- акція «16 днів проти насильства»;

- долучення до проходження тематичних курсів освітньої онлайн-платформи «Зрозуміло!» («Як підтримати дитину під час війни?», «Психологічна безпека дорослих і дітей під час повітряної тривоги у школі»);

- долучення до збору коштів, та самостійного виготовлення дрону для Збройних сил України;

- участь у засіданнях ветеранського Хабу «Сильні духом» та проведення тренінгових програм та груп самопідтримки.

Важливо наголосити на тому, що Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, на базі якого діє Центр ветеранського розвитку, забезпечує безбар'єрність для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення на території своїх навчальних приміщень. Так, в УДПУ прослідковується:

1. Інфраструктурна доступність: всі навчальні корпуси обладнані пандусами для безпечного і зручного доступу осіб на візках; спеціалізовані санітарно-

гігієнічні кімнати адаптовані з урахуванням вимог доступності та принципів Універсального дизайну, що забезпечує можливість їх використання людьми з інвалідністю.

2. Оснащення приміщень: аудиторії та кабінети оснащені табличками із шрифтом Брайля для людей з порушенням зору; в аудиторіях розміщені спеціальні парти для осіб на візках, що забезпечує комфортне навчання; в читальних залах і комп'ютерних класах доступні клавіатури зі шрифтом Брайля для зручного користування комп'ютерами особам з порушенням зору.

Також в установі активно впроваджуються заходи для забезпечення доступності своїх приміщень для осіб з особливими потребами, включаючи архітектурну, інформаційну та навчальну адаптацію. Ці заходи дозволяють особам з інвалідністю та іншим маломобільним групам комфортно навчатися та користуватися всіма доступними ресурсами університету.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, заклади вищої освіти активно долучаються до реалізації державної ветеранської політики. Основною формою соціально-психологічної підтримки ветеранів та ветеранок є Центри ветеранського розвитку. Із 2023 р. такий центр діє на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Колектив університету працює над створенням безбар'єрного простору та доступних послуг. Форми роботи центру: проводиться індивідуальне психологічне консультування; практикуються групові терапевтичні заняття, психоедукація та інформаційні сесії; розробляються реабілітаційні програми; затребуваними є заходи з підтримки сімей; ефективними є релаксаційні техніки та терапії; здійснюється індивідуальна робота щодо соціально-психологічної адаптації; користується популярністю тренінгова робота. Систематично здійснюється волонтерська діяльність фахівцями та волонтерами Центру. Надається можливість навчання для ветеранів та ветеранок в університеті, а також вивчення іноземної мови. Серед перспективних напрямів дослідження: узагальнення українського досвіду діяльності Центрів ветеранського розвитку; реалізація проєктної діяльності за участі ветеранів та ветеранок; впровадження короткострокових освітніх програм; виявлення організаційно-змістових засад

міжсекторальної співпраці на рівні громади.

Список використаної літератури

1. Басманова А., Грищенко І. Реінтеграція ветеранів і учасників бойових дій та членів їх сімей в цивільне життя на рівні територіальних громад. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation» (Піза, Італія, 27 жовтня 2023 р.). Pisa, Italia: SCIENTIA 2023. С.35–37.
2. Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб. Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Умови, Перелік від 29.11.2022 р. № 1338. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1338-2022-%D0%BF#Text>
3. Костишин Е, Шевців Ю. Особливості реалізації політики ветеранського розвитку в Україні. *Публічне управління та соціальна робота*. 2023. Том 2. С.19–24.
4. Кохан В.П. Шляхи професійної адаптації ветеранів війни. *Правове забезпечення професійної адаптації та права на підприємницьку діяльність ветеранів війни: збірник наукових праць НДІ ПЗІР НАПрН України за матеріалами I-го круглого столу* (Харків, 31 травня 2024 р.). Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України, 2024. С.22–26.
5. Кравченко О. Діяльність центру ветеранського розвитку в умовах закладу вищої освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 1 (12). С.81–88.
6. Кравченко О.О., Швец В.В., Мельник Л.О. Роль ветеранських організацій у реінтеграції та психологічній реабілітації ветеранів з інвалідністю в умовах військового та повоєнного часу. *Психологічний журнал*. 2023. Вип. 11. С.37–44.
7. Столяр О., Семигіна Т. Лінія розмежування: перейти чи залишитися (інтеграція ветеранського досвіду у соціальну роботу в Україні). Матеріали I Міжнародної наукової конференції «Теорія модернізації в контексті сучасної світової науки» (Полтава, 23 червня 2023 р.). Полтава: МЦНД, 2023. С.86–88.
8. Татаркін К. Теоретичні засади інституціалізації ветеранського руху: особливості міждисциплінарного дискурсу. *Вісник НТУУ "КПІ"». Серія: Політологія. Соціологія. Право*. 2024. № 2(62). С.49–54.
9. Тимочко І., Кіцак Т.. Державна політика у сфері соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій в Україні. *Публічне управління: концепції, парадигма, розвиток, удосконалення*. 2024. № 7. С.125–132.
10. Факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Офіційний сайт: URL: <https://fspu.udpu.edu.ua>

References

1. Basmanova, A., & Hryshchenko, I. (2023). Reintegration of veterans and combatants and their family members into civilian life at the level of territorial communities [Reintehratsiya veteraniv i uchashnykiv boyovykh diy ta chleniv yikh simey v tsyvil'ne zhyttya na rivni terytorial'nykh hromad]. *Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation – Proceedings of IVth International scientific-practical conference* (pp.35–37). SCIENTIA. [in Ukrainian]
2. Cabinet of Ministers of Ukraine (2022). *Deyaki pytannya nadannya psykholohichnoyi dopomohy veteranam viyny, chlenam yikh simey ta deyakym inshym katehoriyam osib*. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny; Poryadok, Umovy, Perelik* [Some issues of providing psychological assistance to war veterans, their family members and some other categories of persons]. Resolution No.1338 dated 29.11.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1338-2022-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
3. Kostyshyn, E., & Shevtsov, Yu. (2023). Osoblyvosti realizatsiyi polityky veterans'koho rozvytku v Ukrayini [Peculiarities of implementing the policy of veteran development in Ukraine]. *Public administration and social work*, 2, 19–24. [in Ukrainian]
4. Kokhan, V.P. (2024). Shlyakhy profesiynoyi adaptatsiyi veteraniv viyny [Ways of professional adaptation of war veterans]. *Legal provision of professional adaptation and the right to entrepreneurial activity of war veterans – Proceedings of the round table* (pp.22–26). National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian]
5. Kravchenko, O. (2024). Diyal'nist' tsentru veterans'koho rozvytku v umovakh zakladu vyshchoyi osvity [Activities of the veteran development center in the conditions of a higher education institution]. *Social work and social education*, 1 (12), 81–88. [in Ukrainian]
6. Kravchenko, O.O., Shvets, V.V., & Melnyk, L.O. (2023). Rol' veterans'kykh orhanizatsiy u reintehratsiyi ta psykholohichniy rehabilitatsiyi veteraniv z invalidnistyu v umovakh viys'kovoho ta povoyennoho chasu [The role of veterans' organizations in the reintegration and psychological rehabilitation of veterans with disabilities in the conditions of war and post-war times]. *Psychological journal*, 11, 37–44. [in Ukrainian]
7. Stolyar, O., & Semigina, T. (2023). Liniya rozmezhuвання: pereyty chy zalyshytysya (intehratsiya veterans'koho dosvidu u sotsial'nu robotu v Ukrayini) [Line of demarcation: to cross or stay (integration of veteran experience in social work in Ukraine)]. *The Theory of Modernization in the Context of Modern World Science – Proceedings of the International scientific conference* (pp.86–88). MCND. [in Ukrainian]
8. Tatarkin, K. (2024). Teoretychni zasady instytualizatsiyi veterans'koho rukhu: osoblyvosti mizhdystsyplinarnoho dyskursu [Theoretical foundations of the institutionalization of the veteran movement: peculiarities of interdisciplinary discourse]. *Visnyk NTUU KPI. Seriya: Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo*, 2 (62), 49–54. [in Ukrainian]
9. Tymochko, I., & Kitsak, T. (2024). Derzhavna polityka u sferi sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi uchashnykiv boyovykh diy v Ukrayini [State policy in the sphere of social and psychological adaptation of combatants in Ukraine]. *Public administration: concepts, paradigm, development, improvement*, 7, 125–132. [in Ukrainian]
10. Faculty of Social and Psychological Education. Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.09.2024 р.
Стаття прийнята до друку 28.09.2024 р.

Kravchenko Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Social Pedagogy and Social Work Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Baldyniuk Olena

PhD in Pedagogics
Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Kvashuk Vitalii

PhD Student
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN VETERAN DEVELOPMENT CENTERS: PRACTICAL EXPERIENCE

Abstract. Institutions of higher education actively participate in the implementation of the state veteran policy. The article characterizes the practical experience of the Center for Veteran Development in providing first-level psychological assistance. Research methods applied: analysis of the activities of the Center for Veteran Development of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, generalization of the main forms of social and psychological support for veterans and their family members; study of the official website of the institution of higher education. The main form of socio-psychological support for veterans and veterans is Veteran Development Centers. The article's purpose is to characterize the practical experience of the Center for Veteran Development in providing first-level psychological assistance. Research methods: analysis of the activities of the Center for Veteran Development of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, generalization of the main forms of social and psychological support for veterans and their family members; study of the official website of the institution of higher education. Since 2023, such a center has been created based on Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The university staff is working on creating a barrier-free space and accessible services. Among the forms of work of the center: individual psychological counseling is provided; group therapeutic classes, psychoeducation, and information sessions are practiced; rehabilitation programs are being developed; measures to support families are in demand; relaxation techniques and therapies are effective; individual work on social and psychological adaptation is carried out; training work is popular. Volunteer activities are systematically carried out by specialists and volunteers of the Center. It is possible to study for veterans at the university, as well as to study a foreign language.

Keywords: barrier-free, community, institutions of higher education, social and psychological support, veteran development centers.

Лещук Галина Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра романо-германської філології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
h.v.leshchuk@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

Стефанчук Богдана Миколаївна

асистент
кафедра романо-германської філології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м.Тернопіль, Україна
8747127@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0001-1537-1934>

АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті розкрито сутність аудіовізуального методу навчання іноземних мов. Схарактеризовані основні методи навчання іноземних мов (граматично-перекладний, аудіолінгвальний, комунікативний, імерсивний, прямий, сугестивний, нейролінгвістичний методи). Простежено історію виникнення аудіовізуального методу та проаналізовано внесок різних науковців у його розробку (П. Ріван, Р. Ладо, Р. Рішер). Наголошено на важливості методу в контексті подальшого розвитку мультимедійних ресурсів. Представлені основні характеристики методу та його складові: прослуховування, перегляд відео, повторення, сприйняття контексту. Визначені переваги та недоліки методу. Окреслені перспективи дослідження аудіовізуального методу та його потенціалу. Зроблено висновок, що аудіовізуальний метод є потужним інструментом для початкового етапу вивчення мов, однак для комплексного оволодіння мовою необхідно його доповнювати іншими методами.

Ключові слова: аудіовізуальний метод, іноземна мова, метод, навчання іноземних мов.

Вступ. Актуальність вивчення іноземних мов у сучасному світі посилюється через глобалізацію, розвиток технологій, а також розширення міжнародних зв'язків у різних сферах життя. Знання іноземних мов відкриває широкі можливості для працевлаштування, надає доступ до найкращих навчальних програм у провідних освітніх закладах, вивчення іноземних мов покращує когнітивні функції індивіда, сприяє розвитку пам'яті, концентрації та здатності вирішувати проблеми; знання іноземної мови сприяє міжкультурному взаєморозумінню, зменшує стереотипи і підвищує толерантність, допомагає розвивати самодисципліну, терплячість і здатність до постійного самовдосконалення, створює відчуття досягнення і відкриває нові горизонти для особистого розвитку тощо. За таких умов пошук ефективних методів навчання іноземних мов є актуальним запитом сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні методики навчання іноземної мови у закладах вищої освіти є предметом наукових розвідок багатьох науковців. Зокрема, Н. Канонік, К. Ковальова, О. Трубіцина зауважують, що попри різноманітність сучасного методичного інструментарію, не існує єдино правильного чи ефективного методу навчання іноземної мови. Кожен з них має свої переваги та недоліки, проходить свою еволюцію розвитку, адаптуючись до новітніх підходів у організації вивчення іноземної мови [1]. Учені С. Нікіфорова, Н. Пивоварова, О. Пивоварова у своїх дослідженнях простежують історію розвитку методів навчання іноземних мов (граматико-перекладний, текстуально-перекладний, натуральний, прямий,

аудіолінгвальний, аудіовізуальний, свідомо-порівняльний, змішаний і комунікативний), характерні для різних історичних періодів [2]. Альтернативні методи вивчення іноземних мов, які поєднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі (метод повної фізичної реакції, сугестивний метод, драматично-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод та інші), спрямовані на «активізацію процесу навчання, надання йому творчого характеру; набуття студентами досвіду іншомовного спілкування в контексті реального життя; розвиток пізнавальних мотивів; вдосконалення комунікативних умінь і навичок соціальної взаємодії», описані в науковому доробку С. Дешко, Л. Лихочвор, Л. Гуні, І. Добош [3]. Передумови для становлення аудіовізуального методу знаходимо в напрацюваннях американського лінгвіста Ч. Фриза (С. Fries), який розвивав структурний метод, тісно пов'язаний з аудіовізуальним підходом. Роботи ученого зосереджувалися на презентації граматичних структур через аудіо та візуальні засоби, що сприяло поступовому формуванню мовних навичок у учня [4].

Попри те, що питання методики вивчення іноземних мов є доволі опрацьованими в науково-практичній літературі, вважаємо, що в умовах нових суспільних та освітніх викликів переосмислення традиційних методів, зокрема, аудіовізуального, є необхідним та своєчасним.

Метою статті є сутнісна характеристика аудіовізуального методу як одного з провідних у теорії та практиці навчання іноземних мов.

Методи дослідження. Окреслене в статті

проблемне питання змусило нас звернутися до таких теоретичних методів наукового дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, метод синтезу й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній практиці існує багато методів вивчення іноземних мов, кожен з яких має свої переваги та підходить для різних стилів навчання та рівнів підготовки учня. Схарактеризуємо найвідоміші з них:

1. Граматично-перекладний метод. Це традиційний метод навчання, який передбачає вивчення граматичних правил і переклад текстів. Основний акцент при цьому робиться на вивченні теорії, запам'ятовуванні слів і фраз, а також перекладі з однієї мови на іншу. Перевагами методу є глибоке розуміння граматики, легкість лінгвістичного матеріалу для самостійного навчання, недоліком – брак розмовної практики, низька ефективність у розвитку навичок говоріння.

2. Аудіолінгвальний метод заснований на багаторазовому повторенні (дрилах) типових мовних структур і фраз. Учні навчаються через імітацію та автоматизацію мовлення. Метод сприяє розвитку правильного мовленнєвого автоматизму, покращенню вимови, однак характеризується відсутністю творчого підходу до вивчення мови, недостатньою увагою до граматики.

3. Комунікативний метод націлений на розвиток комунікативних навичок учнів у реальних ситуаціях. Основна увага тут приділяється інтерактивним вправам, рольовим іграм та розмовам. Застосування методу сприяє покращенню практичних навичок мовлення, розвитку вміння спілкуватися в різних контекстах, однак недостатньо уваги приділяють граматиці.

4. Метод повного занурення (іммерсивний метод) – учні навчаються в умовах, де повністю використовується іноземна мова – як у школах за кордоном або на курсах з інтенсивним вивченням мови. За такого підходу відбувається швидке опанування мовою, занурення в культурне середовище, однак часто необхідні значні витрати часу та коштів, такий темп може бути стресовим для початківців.

5. Прямий метод забороняє використання рідної мови в класі, вся комунікація відбувається виключно іноземною мовою. Основний акцент робиться на говорінні, грамика вивчається інтуїтивно через мовну практику. За такого підходу відбувається природне засвоєння мови, однак викладач має бути дуже досвідченим, метод може бути складним для новачків.

6. Сугестивний метод (метод навіювання), розроблений болгарським психологом Г. Лозановим, базується на створенні невимушеного та комфортного середовища для навчання з використанням музики та релаксації. Перевагами методу є підвищена мотивація, зниження стресу в учнів, однак він підходить не всім, потребує специфічної підготовки вчителя.

7. Нейролінгвістичний метод базується на психологічних техніках, спрямованих на підвищення ефективності засвоєння інформації через використання спеціальних когнітивних і мовленнєвих моделей. Переваги методу – індивідуальний підхід, розвиток усіх мовленнєвих навичок. Недоліки – складність у реалізації, метод потребує кваліфікованих викладачів [5].

Кожен із цих методів може бути адаптований під індивідуальні потреби учня чи студента, але найкращі

результати часто досягаються при поєднанні різних підходів. Одним із класичних методів навчання іноземних мов вважається аудіовізуальний метод.

Аудіовізуальний метод вивчення іноземних мов – це метод навчання, який базується на поєднанні слухових (аудіо) та візуальних (відео) стимулів, тобто визначальною ознакою методу є одночасне використання звуку та зображення. Метод передбачає активне використання аудіо та відеоматеріалів, щоб допомогти учням краще запам'ятовувати нові слова, фрази, граматичні конструкції, стимулює різні сенсорні канали, розвиває розуміння мови в реальних ситуаціях.

У післявоєнний період, коли світова економіка, міжнародні відносини, наука та техніка почали інтенсивно розвиватися і, відповідно, освітні системи потребували реформування, виникла необхідність у перегляді основних методик та підходів до вивчення іноземних мов. Аудіовізуальний метод став певною мірою відповіддю на нові освітні запити в рамках реформи викладання мови.

Власне аудіовізуальна методика навчання мов була розроблена в 50-х роках минулого століття французьким лінгвістом Ф. де Сосюрмом (F. de Saussure), який на основі аудіолінгвального методу запропонував аудіовізуальний напрямок вивчення іноземних мов, специфікою якого є застосування нових технічних засобів у кореляції з лінгвістичним матеріалом. При цьому в основу обох методів були покладені концептуальні засади біхевіоризму [6].

Розвитком аудіовізуальної методики вивчення мов у подальшому займалися відомі педагоги-дидакти Р. Мішеа (R. Michea), Дж. Гугенейм (J. Guggenheim) та інші. Зокрема, П. Ріван (P. Rivenc), французький педагог і лінгвіст, наголошував на важливості поєднання зорових і слухових стимулів для ефективного запам'ятовування нових слів і структур. Р. Ладо (R. Lado) розробив теоретичні основи цього підходу, зосередившись на формуванні мовної компетенції через повторення і використання як слухових, так і зорових матеріалів. Р. Рішер (R. Richer) працював над тим, щоб вдосконалити застосування аудіовізуальних технологій в навчальному процесі, зокрема, для дітей. Учений вважав, що візуальні засоби відіграють ключову роль у створенні асоціативних зв'язків між словами і реальними об'єктами або ситуаціями [7].

Даний метод був особливо популярний у 1960-70-х роках, коли зросла доступність технологій для аудіо та відеовідтворення. Важливість цього методу полягала в його інноваційному підході до використання аудіо та візуальних засобів одночасно, що допомагало учням краще засвоювати нову мову через контекст і реалії повсякденного життя. Аудіовізуальний метод став основою для багатьох сучасних підходів до вивчення мов, особливо в контексті використання мультимедійних ресурсів [8].

В Україні аудіовізуальний метод вивчення іноземних мов також отримав визнання і викликав науковий інтерес у багатьох педагогів і лінгвістів, особливо в період 1960-70-х років, коли він і набув популярності в Європі, особливо у Франції та Німеччині, насамперед, як методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах і мовних школах. Цей метод особливо ефективний для людей з добре розвиненими різними

типами сприйняття (аудіальним і візуальним) і сприяє швидшому засвоєнню матеріалу завдяки багатоканальній подачі матеріалу. Аудіовізуальний метод також став основою для структурно-глобального аудіовізуального та інтегрованого аудіовізуального методів вивчення мов.

Головною метою аудіовізуального методу є швидке вивчення мови на основі розмовного лексико-граматичного мінімуму. На думку прихильників даної методики, вивчення типових мовленнєвих конструкцій, базової граматики і лексики, а також знання вербальних і невербальних поведінкових моделей носіїв мови сприятимуть легшому засвоєнню мови та розвитку мовленнєвих навичок. У даній методиці було застосовано принципи мовного випередження, глобальності, звуко-зорового синтезу.

Основні *характеристики* аудіовізуального методу:

1. Поєднання зображень і звуків: одним із ключових принципів цього методу є навчання через синтез візуальних елементів (зображення, відео, жести) і слухових елементів (діалоги, звуки). Учень бачить зображення чи ситуацію й одночасно чує мову, яка їм відповідає, що допомагає зв'язати значення безпосередньо з іноземною мовою без перекладу.

2. Контекстне навчання: метод заснований на презентації мови в конкретних повсякденних контекстах. Наприклад, учні вивчають загальні вирази в записаних діалогах або сценах із повсякденного життя, що допомагає їм зрозуміти практичне використання мови в реальному спілкуванні.

3. Наголос на розумінні на слух і вимові: оскільки метод наголошує на слуханні та мовленні, учням рекомендується розвивати навички розуміння на слух із самого початку. Вони слухають діалоги, щоб звикнути до звуків іноземної мови, інтонації та ритму. Повторення мовних структур допомагає їм покращити вимову.

4. Відсутність перекладу: на відміну від більш традиційних методів, таких як метод граматичного перекладу, аудіовізуальний метод уникає використання рідної мови в навчанні. Мета полягає в тому, щоб змусити учня думати цільовою мовою, засвоюючи значення безпосередньо без перекладу.

5. Повторне вправлення: учні слухають і повторюють речення, які вони чувають, щоб автоматизувати граматичні структури та загальні вирази. Це дозволяє їм зміцнити довгострокову пам'ять і сформувати мовні рефлекси [9].

Основними *складовими* аудіовізуального методу є:

1. Прослуховування: учні слухають діалоги, тексти або інші аудіоматеріали на іноземній мові.

2. Перегляд відео: часто використовуються відеоуроки або фільми, які допомагають зрозуміти культурний контекст та правильну вимову.

3. Повторення: учні повторюють почуті або побачені фрази для кращого засвоєння.

4. Сприйняття контексту: за допомогою поєднання візуальної та аудіоінформації, учні краще розуміють ситуації, в яких використовуються певні слова чи вирази.

До *переваг* аудіовізуального методу відносимо:

I. Покращення сприйняття та запам'ятовування. Одночасне використання аудіо (слухових матеріалів) і відео або зображень (візуальних матеріалів)

сприяє глибшому сприйняттю інформації та покращує запам'ятовування лексики й граматики.

II. Імерсивне навчання: метод занурює учнів у автентичні ситуації спілкування, що допомагає їм швидше адаптуватися до контексту реального світу.

III. Поліпшення аудіювання та вимови: часте спілкування з носіями мови під час запису покращує здатність студентів розуміти та говорити з гарною вимовою.

IV. Наближення до природного мовного середовища. Метод намагається імітувати реальні мовні ситуації через використання автентичних матеріалів – діалогів, сцен, відеороликів. Це дозволяє учням вивчати мову так, як це відбувається в реальному житті.

V. Активне використання контексту. Візуальні образи допомагають учням краще зрозуміти контекст ситуації та точніше інтерпретувати нову лексику чи граматичні конструкції, що знижує необхідність у прямому перекладі.

VI. Поступове оволодіння мовою. Аудіовізуальний метод зосереджується на поетапному засвоєнні лексичних і граматичних структур. Спочатку учень сприймає інформацію пасивно (через слухання та перегляд), а потім переходить до активного відтворення, що допомагає уникнути перевантаження новою інформацією.

Обмеження аудіовізуального методу:

1. Менший акцент на письмі: Оскільки цей метод головним чином наголошує на усному мовленні та розумінні на слух, навчання письму та читанню часто відсувається на другий план. Це підходить для початкових етапів навчання, але може обмежувати розвиток навичок письма на просунутих рівнях.

2. Потреба в технічних ресурсах: потрібне спеціальне обладнання (аудіоплеєри, відео, проектори), що може ускладнити використання методу в школах або вдома.

Таким чином, аудіовізуальний метод є ефективним для розвитку навичок говоріння й аудіювання іноземною мовою, особливо для початківців, оскільки він дозволяє більш природно та контекстно вивчати мову. Однак його часто потрібно доповнювати іншими підходами, щоб охопити всі мовні навички, включаючи читання та письмо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аудіовізуальний метод навчання іноземним мовам є важливою педагогічною технологією, яка акцентує увагу на одночасному використанні зорових і слухових каналів сприйняття для ефективного засвоєння мовного матеріалу. Хоча метод є ефективним для навчання базових навичок, він може не повністю задовольнити потреби учнів на більш вищих рівнях, де необхідні глибші знання граматики та письмових навичок. Також у методі приділяється мало уваги індивідуальним особливостям учнів. Отже, аудіовізуальний метод є потужним інструментом для початкового етапу вивчення мов, особливо в умовах, коли важливо швидко засвоїти основи розмовної мови, однак для комплексного оволодіння мовою потрібне доповнення іншими методами. Аудіовізуальний метод має великий потенціал для подальших досліджень, особливо в контексті розвитку технологій та індивідуалізації навчання. Інтеграція новітніх технологій, розвиток

сучасного лінгвістичного інструментарію та розробка нових мультимедійних матеріалів можуть зробити цей метод ще більш ефективним і популярним у майбутньому. Зважаючи на це, перспективними напрямками досліджень у контексті даної наукової розвідки можуть стати: використання аудіовізуального методу як інструменту адаптації до різних стилів навчання – майбутні дослідження можуть бути спрямовані на розробку індивідуалізованих навчальних програм, що

враховують тип навчання кожного учня та надають матеріали у найбільш зручній для них формі; вивчення можливостей використання аудіовізуального методу в дистанційних формах навчання, що передбачає створення інтерактивних навчальних платформ, мобільних додатків і мультимедійних курсів, які дозволяють учням вивчати мову в комфортному для них темпі та візуальному середовищі тощо.

Список використаної літератури

1. Канонік Н., Ковальова К., Трубіщина О. Сучасні методики навчання іноземної мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім.І. Франка*. Дрогобич: «Гельветика», 2022. Вип. 55. Т. 1. С. 303–310.
2. Нікіфорова С.М., Пивоварова Н.І., Пивоварова О.І. Еволюція методів навчання іноземної мови. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. Вип. 46. С. 70–91.
3. Дешко С., Лихочвор Л., Гуня Л., Добош І. *Альтернативні методи навчання іноземних мов*. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1838> (дата звернення: 13.08.2024).
4. Жлуктенко Ю.О. *Навчання іноземних мов за методичною системою Ч. Фріза*. Київ: Рад. школа, 1989. 105 с.
5. Вишневецький О.І. *Методика навчання іноземних мов: навч. посіб.* Київ: Знання, 2011. 206 с.
6. Довганич М. В. До питання застосування аудіолінгвального методу навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 2 (39). С. 74–76.
7. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press, 2001. 232 p.
8. Puren C. De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*. 2002. № 127. P. 321–337.
9. Ivan M. La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos*. 2006. №14. P. 16–20.

References

1. Kanonik, N., Kovalova, K., & Trubitsyna, O. (2022). Suchasni metodyky navchannia inozemnoi movy u ZVO [Modern methods of teaching a foreign language in institutions of higher education]. *Current issues of humanitarian sciences: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Drohobych State Pedagogical University named after I. Franko*, 55, 1, 303–310. [in Ukrainian].
2. Nikiforova, S.M., Pyvovarova, N.I., & Pyvovarova, O.I. (2019). Evoliutsiia metodiv navchannia inozemnoi movy [Evolution of foreign language teaching methods]. *Theory and methods of teaching and education*, 46, 70–91. [in Ukrainian].
3. Deshko, S., Lykhochvor, L., Hunia, L., & Dobosh, I. (2024). Alternatyvni metody navchannia inozemnykh mov [Alternative methods of learning foreign languages]. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1838> [in Ukrainian].
4. Zhluktenko, Yu.O. (1989). *Navchannia inozemnykh mov za metodichnoiu systemoiu Ch.Friza* [Learning foreign languages according to the methodical system of C. Fries]. *Radianska shkola*. [in Ukrainian].
5. Vyshnevckiy, O.I. (2011). *Metodyka navchannia inozemnykh mov: navchalnyi posibnyk* [Methods of learning foreign languages: a study guide]. *Znannia*. [in Ukrainian].
6. Dovhanych, M.V. (2016). Do pytannia zastosuvannia audiolinhvalnoho metodu navchannia inozemnykh mov [On the issue of using the audio-lingual method of teaching foreign languages]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social work»*, 2 (39), 74–76. [in Ukrainian].
7. Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
8. Puren, C. (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 127, 321–337. [in French].
9. Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos*, 14, 16–20. [in French].

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 01.10.2024 р.

Leshchuk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Department of Romanic and Germanic Philology
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Stefanchuk Bohdana

Assistant
Department of Romanic and Germanic Philology
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

AUDIOVISUAL METHOD IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article reveals the essence of the audiovisual method of teaching foreign languages. The main methods of learning foreign languages are characterized (grammatical translation, audio-lingual, communicative, immersive, direct, suggestive, neurolinguistic methods). The history of the emergence of the audiovisual method is traced

and the contribution of various scientists to its development is analyzed (P. Rivan, R. Lado, R. Richer). It is noted that the audiovisual method of learning foreign languages is a teaching method based on a combination of auditory (audio) and visual (video) stimuli, i.e. the defining feature of the method is the simultaneous use of sound and image. The importance of the method in the context of further development of multimedia resources is emphasized. The main characteristics of the method are presented: combination of images and sounds, contextual learning, emphasis on listening comprehension and pronunciation, lack of translation, repeated practice. Determined components of the method: listening, watching videos, repetition, perception of context. Advantages and disadvantages of the method are outlined. The advantages of the audiovisual method include: improving perception and memorization, immersive learning, getting closer to the natural language environment, active use of the context, and gradual mastery of the language. The limitations of the audiovisual method are: less emphasis on writing, the need for technical resources, which can make it difficult to use the method in schools or at home. Prospects for further research of the audiovisual method and its potential are indicated, especially in the context of technology development and individualization of education. It was concluded that the audiovisual method is a powerful tool for the initial stage of language learning, but it needs to be supplemented with other methods for comprehensive language acquisition.

Keywords: audiovisual method, foreign language, method, foreign language learning.

УДК 378.091.2:001.891

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.49-54

Lohvynenko Tetyana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko
Drohobych, Ukraine
tetyana_social@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-4416-216X>

Varga Nataliya

PhD (Education/Pedagogy)
Department of Hungarian Philology
Ukrainian-Hungarian Educational and Scientific Institute
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine
natalia.varga@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-8354-7981>

Popyk Mariana

Candidate of Economic Sciences (PhD in Economics), Associate Professor
Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine
mariana.popyk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-1693-7896>

**PROFESSIONALLY ORIENTED SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS
AS AN IMPORTANT COMPONENT OF COMPETENT SPECIALIST TRAINING**

Abstract. The issue of the development of research skills and the organization of research activities of students of higher education institutions is multifaceted. Currently, one of the leading global trends in university education is the integration of the research component into the process of training of future specialists. The purpose of the article: to consider the features of professionally oriented scientific and research activity of students. Research methods applied: theoretical analysis of scientific sources on the issue of scientific and research work as an important component of the training of higher education institutions students; critical and analytical analysis of concepts, theories, and methods. Professionally oriented research work includes observation, study of facts and phenomena of professional reality; awareness of professional issues, their analysis; developing a goal and setting tasks; proposing hypotheses, choosing research methods; theoretical problem solving; and evaluation of the obtained results by the goals set. The main functions of professionally oriented research activity are: social; intersocial; systemic; integrative; modeling; information; communicative; technological; motivational; developmental; and reflexive. The outlined content of the functions of the research activity allows us to distinguish and analyze certain personal qualities, as well as several research and professional knowledge, abilities, and skills. An important component of research activities is an emotional attitude to the R&D. The search for approaches to solving the task is additionally regulated by emotional assessments that are formed as a result of the task and can change repeatedly. Awareness of future professional activity is decisive: the activity of students in scientific research depends on how they imagine their profession and whether they consider the skills of research work as a component of specialist competence. A necessary quality of researchers is sociability and independence.

Keywords: institution of higher education, scientific and research activity, scientific research, skills, students.

Introduction. One of the defining trends in the development of education, functioning in the conditions of radical changes in the social, economic, and political spheres, is the increased attention to the training of specialists-researchers and / or specialists-analysts, ready to carry out scientific and research activity. These are professionals capable of forming new ideas, making non-standard decisions, ready to actively participate in innovative processes, and competent in solving research tasks.

This actualizes the search for ways to form a new type of educational system. In this regard, the requirement to include scientific and research activities (R&D) of students in such forms as research, design, forecasting, etc in the

educational process is obvious. The specified approach determines the process of specialists training in institutions of higher education of a scientific and research nature and determines the directions of the organization of their educational and educational activities.

Analysis of recent research and publications. R&D is a socially significant and economically expedient component of human activity, as it ensures promising development of the economy, enriches culture and determines social progress. The degree of use of scientific knowledge in pedagogical activities is determined by social significance, practical effectiveness, and spiritual value.

The requirement for research training of higher

education students is specified in the Law of Ukraine on Higher Education, where the main tasks of training specialists in higher education institutions include: "implementing scientific activity by conducting scientific research and ensuring the creative activity of participants in the educational process"; "ensuring an organic combination of educational, scientific, and innovative activities in the educational process" [1].

Scientific research is understood: as a process; as a special type of cognitive activity during which previously unknown facts on the object under research are revealed; as a result of this activity – a scientific activity [2]. Depending on the significance of the tasks to be solved, the concept of scientific research is presented as a solution to a scientific problem.

Researchers interpret scientific research as an original discovery that generates new knowledge. The term "scientific research" also implies the discovery of new aspects of existing knowledge [3].

V.Martsyn et al. define "scientific research" as purposeful process of production of new knowledge, which reveals new phenomena in society and nature to be used in practical activities of people [4].

A.Konversky defines "scientific research" as a special type of human activity, which is aimed at acquiring new, deeper, more accurate knowledge that serves, as a rule, practical purposes for creating new or improving old knowledge that an individual has acquired during lifetime [5, p.77].

F.Kerlinger offers the following definition: "Scientific research is a systematic, controlled, empirical and critical study of hypothetical assumptions about probable natural phenomena" [6, p.27].

According to D.Woodhouse, "research activity is intellectually controlled scientific research, which involves obtaining knowledge through the discovery and systematization of new information or the development and improvement of existing information and experience" [7, p.42].

Since scientific research is characterized by the personal qualities of the subject of knowledge, and its result contains scientific novelty and social significance, then by scientific research, we understand the type of human activity aimed at the production of new knowledge of a general and evidential nature.

Professional training involves the active R&D of students during their studies at a higher education institution.

The **aim** of the research is to consider the features of professionally oriented scientific and research activity of students.

Methods of research: theoretical analysis of scientific sources on the issue of scientific and research work of students as an important component of their training in the system of higher education institutions; critical and analytical analysis of concepts, theories, and methods.

Results and Discussion. R&D of students is a system of methods, means, and measures for assimilation by students during the learning process of various stages of the scientific and innovative cycle, which includes fundamental and applied research. R&D is one of the most important means of effective training of specialists through

mastering the basics of professional creative activity, methods, techniques, and skills of performing scientific and research activity, developing creativity, independence, and the ability to quickly navigate socio-economic situations.

R&D is understood as search activity, expressed in independent creative research. Such activity is aimed at explaining phenomena and processes, establishing their connections and relationships, theoretical and experimental substantiation of facts, and identifying regularities using scientific methods of cognition [8].

Y.Chernyonkov [9] distinguishes three groups of basic research skills in the structure of R&D of students:

- general theoretical: to analyze theoretical phenomena; to summarize the problem under research; to apply theoretical knowledge in practice; to find a scientific solution to the problem;

- methodological skills: to conduct an experiment; to apply methods of scientific research; to build a system of operations, and research;

- technical skills: to make use of bibliographic catalogs; to illustrate tables and diagrams; to cite sources; to draw up research work.

Ya.Logvinova [10] singles out two interrelated elements in the R&D of students: learning the elements of research activity, organization, and methods of scientific creativity; scientific research carried out by students under the guidance of educators.

N.Uysimbaeva [11], considering the scientific research work of students as one of the forms of cognitive and creative activity, believes that R&D ensures the formation of intellectual activity, which is a component of the professional competence of future specialists.

The main goals of R&D are to improve the quality of professional training and to form the future specialist's ability to think independently and creatively. In general, these can be formulated as:

- development of a complex of research, experimental and theoretical knowledge, skills and competencies in the future specialist;

- forming of dialectical logic, scientific thinking, and the professional and cultural outlook of a specialist through the integration of educational and scientific progress;

- creation of positive motivation and sustained interest in the specialty studied;

- instilling interest in research work and awareness of its social significance;

- development of public speaking skills, and participation in scientific discussions;

- modernization of professional training in the process of updating the content side of the educational standard, etc. [12; 13].

At the same time, such socially and personally significant qualities as readiness for decisive and purposeful actions, the desire for self-improvement and creative search, for increasing the efficiency and quality of activity, and for the use of interactive and information technologies acquire special value. Students' research work becomes a means of developing their creative potential, a gradual transition from education to self-education; turning a student into an active subject of the educational process, capable of acquiring knowledge, mastering skills and creatively applying them to solve cognitive and practical

tasks.

In our opinion, the preparation of students for the R&D in the conditions of a higher education institution is to take place in the form of a system that would provide for educational and scientific activities, student scientific research, as well as the implementation of forms, methods, and pedagogical conditions aimed at forming students' motivation to carry out scientific research based on the individualization of the educational process.

Let's consider the features of professionally oriented research work. According to O.Povidaichyk [14] professionally oriented research work includes observation, study of facts and phenomena of professional reality; awareness of professional issues, and their analysis; developing a goal and setting tasks; proposing hypotheses, choosing research methods; theoretical problem solving; evaluation of the obtained results in accordance with the goals set.

If the goal of independent scientific research activity is cognition and research of objective reality, the search and generation of new knowledge, then the main goal of professionally oriented R&D is the progressive development of the profession itself. An independent R&D studies information that goes beyond the current knowledge of the subject of activity and is mostly unknown, and new. The professionally oriented R&D studies real objects of the professional sphere. The result of independent R&D is the generalization of existing information or the creation of new knowledge. With the professionally oriented R&D, it is the creation of material products. The main motives of the first are cognitive, of the second – professional interests and needs.

Summarizing the scientific approaches of scholars, we understand professionally oriented R&D as a special type of intellectual and creative activity that arises as a result of the functioning of individual mechanisms of search activity and involves independent research aimed at the theoretical and experimental study of phenomena and processes of a certain professional sphere, substantiation of facts, identification of regularities using scientific methods of cognition.

Based on the view of O.Povidaichyk [15], we consider the main functions of professionally oriented research activity.

– Social function – the sphere of formation and self-development of future specialists. It determines the value-ethical orientation of the profession, reveals its social aspects, and determines the dependence of the purpose, the content of research, motives for participation in it on socio-economic conditions, and the specifics of production tasks. It ensures the formation of professional competence and self-awareness of specialists taking into account their personal and professional needs.

– Intersocial function – is related to the objective patterns of macrosocial development of society, in particular, globalization, social inequality, demographic and environmental problems, etc. Through the content of this function, the intersocial activity of a future specialist is revealed. In the conditions of dynamic development of society, real professionals are to refer to the world experience and distinguish from it all the progressive things that are created in the professional community at the level of theory and practice. The discovered knowledge is

to be appropriately adapted to the national reality and traditions of the country (region), for this, adequate tools for the practical implementation of new approaches and methods of their implementation in practice are to be selected.

– Systemic function – a systemic factor that determines the relationship and interdependence of all components of the pedagogical system. This function acts as a regulator of knowledge at all levels (theoretical and empirical), which collectively ensures the purposeful and dynamic development of a holistic education system. This function implementation of research activities involves methodological literacy, the constant improvement of theoretical knowledge and research skills, as well as the formation of research culture as a component of professional culture, which reflects the systemic relationships of all components of the pedagogical system.

– Integrative function – is aimed at changing the content and structure of modern scientific knowledge, accumulates the intellectual and conceptual capabilities of individual sciences by achieving the unity of knowledge in the content, structural, logical-epistemological, scientific-organizational, and methodological aspects.

– Modeling function – represents an opportunity to expand activities by solving the tasks of objects managing from the system, complexity, and integrity standpoint.

– Information function – involves the development of a system of scientifically based knowledge on the system functioning; provides effective broadcasting and reproduction of the activities of innovative scientists, and specialists in related fields of knowledge; provides favorable conditions for the development of a certain professional sphere of implementation of modern information technologies.

– Communicative function – ensuring professional communication through the exchange of research activities results, allowing varying the content and forms of communicative interactions in the professional environment, to achieve social community while preserving individuality. This function ensures the implementation of partnership principles in research activities and practice.

– Technological function – ensures the transformation of modern theories of the development of society and man into technology using the integration of the specialist's research activities and work experience; involves the preparation to perform professional activities aimed at obtaining knowledge from various sources, transferring and transforming work experience.

– Motivational function – provides an opportunity to use the means of research activity to stimulate the motivation of the purposeful cognitive activity of a specialist, which reflects ethical obligations (to students, the professional community, and society as a whole) to develop effective activities.

– Developmental function – promotes the use of methods of research activity for the development and activation of reflective forms of thinking and creative activity.

– Reflexive function – determines the ways of formation of a specialist who is aware of the trends in the development of activities and makes all the necessary changes to master professional competence and improve

qualifications.

The outlined content of the research activity functions allows us to distinguish and analyze certain personal qualities, as well as several research and professional knowledge, abilities, and skills. An important component of research activities is an emotional attitude to the R&D. The search for approaches to solving the task is additionally regulated by emotional assessments that are formed as a result of the task and can change repeatedly. Awareness of future professional activity is decisive: the activity of students in scientific research depends on how they imagine their profession and whether they consider research skills as a component of specialist competence. A necessary quality of researchers is sociability and independence.

Conclusions. The research activity of students in educational institutions is defined as an intellectually controlled activity, carried out individually or in a group, related to the solution of a research task. This leads to the discovery of new knowledge, further forecasting the consequences of this solution, which implies the presence of basic qualities and the researcher's competencies (independence, social responsibility, ability to cooperate,

self-education, critical thinking, analytical, and information literacy). The main result of this is an original intellectual product that establishes scientific truth as a result of scientific research and is presented in a standard form. The main functions of professionally oriented research activity are: social; intersocial; systemic; integrative; modeling; information; communicative; technological; motivational; developmental; and reflexive. The outlined content of the functions of the research activity allows us to distinguish and analyze certain personal qualities, as well as several research and professional knowledge, abilities, and skills. An important component of research activities is an emotional attitude to the R&D. The search for approaches to solving the task is additionally regulated by emotional assessments that are formed as a result of the task and can change repeatedly. Awareness of future professional activity is decisive: the activity of students in scientific research depends on how they imagine their profession and whether they consider research skills as a component of specialist competence. A necessary quality of researchers is sociability and independence.

Список використаної літератури

1. Закон України про вищу освіту. Верховна Рада України. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Zarytska N. Scientific research methodology as a necessary element of the intellectual economic potential of modern scientists. *Economy and Society*. 2023. № 52. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-52-25>
3. Мантур-Чубата О., Дубілей Ю., Міхалець А. Особливості наукового дослідження у сучасному світі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2018. Вип.21 (2). С.9–11.
4. Марцин В.С., Міценко Н.Г., Даниленко О.А. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Львів: Ромус-Поліграф, 2002. 128 с.
5. Конверський А.С. Основи методології та організації наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
6. Kerlinger F.N. *Foundations of behavioral research. educational and psychological enquiry*. US: Halt, Rinehart and Winston, 2002. 140 p.
7. Woodhouse D. Auditing research and the research/ teaching nexus. *New Zealand Journal of Educational Research*. 2003. Vol.33. P.39–53.
8. Прошкін В. Основні підходи до визначення поняття "науково-дослідна робота студентів". *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2009. Вип.2 (5). С.114–117.
9. Черньонков Я. Науково-дослідна робота майбутніх учителів іноземних мов у процесі індивідуалізації їхньої професійної підготовки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки*. 2012. Вип.104 (2). С.431–436.
10. Логвінова Я. Науково-дослідницька робота студентів як умова формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. Вип.8–9. С.84–86.
11. Уйсімбаева Н.В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2010. Вип. 88. С.243–246.
12. Голуб Т.П. Інтеракція змісту науково-дослідницької роботи студентів і якості вищої технічної освіти. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С.51–54.
13. Bartosh O., Danko D., Kanyuk O., Hodovanets N., Myhalyna Z. Research-based learning in the education process of a higher education institution. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12 (64). P.71–79.
14. Повідайчик О.С. Особливості професійно-спрямованої науково-дослідницької роботи студентів вищих навчальних закладів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 12-13 серпня 2016 р.)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С.72–75.
15. Повідайчик О.С. Функції науково-дослідницької діяльності в системі соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип.2 (39). С.180–183.

References

1. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine on Higher Education]. (2014). Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]
2. Zarytska, N. (2023). Scientific research methodology as a necessary element of the intellectual economic potential of modern scientists. *Economy and Society*, 52. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-52-25>
3. Mantur-Chubata, O., Dubilei, Yu., & Mikhalets, A. (2018). Osoblyvosti naukovoho doslidzhennya u suchasnomu sviti [Peculiarities of scientific research in the modern world]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: International economic relations and the world economy*, 21 (2), 9–11. [in Ukrainian]

4. Martsyn, V.S., Mitsenko, N.H., & Danylenko, O.A. (2002). *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of scientific research]. Romus-Polihraf. [in Ukrainian]
5. Konversky, A.Ye. (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
6. Kerlinger, F.N. (2002). *Foundations of behavioral research. educational and psychological enquiry*. Halt, Rinehart and Winston.
7. Woodhouse, D. (2003). Auditing research and the research/ teaching nexus. *New Zealand Journal of Educational Research*, 33, 39–53.
8. Proshkin, V. (2009). Osnovni pidkhody do vyznachennya ponyattya "naukovo-doslidna robota studentiv" [Basic approaches to the definition of the concept of "research work of students"]. *Naukova skarbnitsya osvity Donechchyny*, 2 (5), 114–117. [in Ukrainian]
9. Chernyonkov, Ya. (2012). Naukovo-doslidna robota maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi indyvidualizatsiyi yikhnoyi profesiyanoi pidgotovky [Research work of future teachers of foreign languages in the process of individualization of their professional training]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seria: Filolohichni nauky*, 104 (2), 431–436. [in Ukrainian]
10. Lohvinova, Ya. (2013). Naukovo-doslidnytska robota studentiv yak umova formuvannya ekolohichnoyi kompetentnosti maybutnoho vykladacha biolohiyi [Scientific research work of students as a condition for the formation of ecological competence of the future teacher of biology]. *Hirska shkola ukrajinskykh Karpat*, 8-9, 84–86. [in Ukrainian]
11. Uysimbayeva, N.V. (2010). Naukovo-doslidnytska diyalnist' maybutnoho fakhivtsya [Research activity of the future specialist]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*, 88, 243–246. [in Ukrainian]
12. Holub, T.P. (2011). Interaktsiya zmistu naukovo-doslidnytskoyi roboty studentiv i yakosti vyshchoyi tekhnichnoyi osvity [The interaction of the content of students' research work and the quality of higher technical education]. *Nauka i osvita*, 6, 51–54. [in Ukrainian]
13. Bartosh, O., Danko, D., Kanyuk, O., Hodovanets, N., & Myhalyna, Z. (2023). Research-based learning in the education process of a higher education institution. *Amazonia Investiga*, 12 (64), 71–79.
14. Povidaychuk, O.S. (2016). Osoblyvosti profesiyno-spryamovanoi naukovo-doslidnytskoyi roboty studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of professionally oriented research work of students of higher educational institutions]. *Priorytetni napryamy rozvytku suchasnykh pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk [Priority directions of development of modern pedagogical and psychological sciences] – Proceedings of International Scientific and Practical Conference* (pp.72-75). Pivdenna fundatsiya pedahohiky. [in Ukrainian]
15. Povidaychuk, O.S. (2016). Funktsiyi naukovo-doslidnytskoyi diyalnosti v systemi sotsialnoi roboty [Functions of research activities in the system of social work]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 2 (39), 180–183.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 28.09.2024 р.

Логвиненко Тетяна Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна

Варга Наталія Іванівна

доктор філософії (освіта/педагогіка)
кафедра угорської філології
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Попик Мар'яна Михайлівна

кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

**ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ
ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ**

Анотація. Питання розвитку дослідницьких умінь та організації дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти є багатограним. Нині одним із провідних світових трендів університетської освіти є інтеграція дослідницької складової у процес підготовки майбутніх фахівців. Мета статті: розглянути особливості професійно спрямованої науково-дослідницької діяльності студентів. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми науково-дослідницької діяльності як важливої складової підготовки студентів закладів вищої освіти; критичний та аналітичний аналіз концепцій, теорій і методів. Професійно орієнтована дослідницька діяльність включає: спостереження, вивчення фактів і явищ професійної дійсності; усвідомлення професійних питань, їх аналіз; розробка мети та постановка завдань; висування гіпотез, вибір методів дослідження; теоретичне вирішення задач; оцінка отриманих результатів відповідно до поставлених цілей. Основні функції професійно

орієнтованої дослідницької діяльності: соціальна; міжсоціальна; системна; інтегративна; моделювання; інформаційна; комунікативна; технологічна; мотиваційна; розвивальна; рефлексивна. Окреслений зміст функцій дослідницької діяльності дозволяє виокремити та проаналізувати окремі особистісні якості, а також низку дослідницьких і професійних знань, умінь і навичок. Важливою складовою дослідницької діяльності є емоційне ставлення до науково-дослідницької діяльності. Пошук підходів до вирішення завдання додатково регулюється емоційними оцінками, які формуються в результаті виконання завдання і можуть неодноразово змінюватися. Визначальним є усвідомлення майбутньої професійної діяльності: активність студентів у науковому дослідженні залежить від того, як вони уявляють свою професію і чи вважають навички науково-дослідницької діяльності складовою компетентності фахівця. Необхідною якістю дослідників є комунікабельність і незалежність.

Ключові слова: заклад вищої освіти, науково-дослідницька діяльність, наукове дослідження, уміння та навички, студенти.

Мельничук Діана Сергіївна

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота

факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

Волинський національний університет імені Лесі Українки

м.Луцьк, Україна

diankamk25@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0006-9510-986X>

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО НАДАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано зміст та особливості професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. На основі аналізу праць науковців різних сфер розглянуто сутність понять «готовність» та «професійна готовність». Визначено професійну готовність як складну характеристику особистості, яка складається з професійних та особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Професійна готовність майбутніх соціальних працівників передбачає наявність комплексу особистісних знань, умінь, навичок, якостей, здібностей, професійної спрямованості, які сприяють успішній реалізації фахівця соціальної сфери у професійній діяльності. Мета статті: визначення та обґрунтування структури професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Методи дослідження: аналіз наукових публікацій з проблеми структурування готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності та узагальнення структури професійної готовності до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Визначено різні наукові погляди та підходи щодо розуміння структурних компонентів професійної готовності. У рамках дослідження розкрито, проаналізовано та обґрунтовано структурні компоненти професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-психологічний, рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: життєстійкість, комплексна соціальна послуга з формування життєстійкості, професійна готовність, фахівець із соціальної роботи.

Вступ. Сьогодні українському суспільству, як ніколи, необхідна допомога у вирішенні соціальних труднощів як окремих осіб та і соціально незахищених груп, профілактики конфліктів у соціальному середовищі, формуванні навичок ефективно справлятися з життєвими труднощами, адаптуватися до стресових ситуацій та ін.

Для вирішення цих проблем потрібна велика кількість професійно підготовлених фахівців із соціальної роботи, що мають знання, навички та компетенції для здійснення ефективної діяльності з надання соціальних послуг, зокрема, комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості.

З точки зору різних науковців, на сьогодні, життєстійкість виступає як інтегральна якість особистості, що дає змогу успішно долати стресові ситуації, в той же час підтримуючи власну працездатність, а також зберігати внутрішній баланс. Соціальна послуга з формування життєстійкості передбачає комплексний підхід та покликана знизити рівень тривожності та допомогти людям зрозуміти, як поводитися в кризових ситуаціях і справлятися зі стресом.

Для надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості необхідні не тільки знання, професійні вміння та навички, а ще й відповідні особистісні якості майбутнього фахівця, які дозволять йому ефективно виконувати свої професійні функції.

Поєднання знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутніх фахівців із соціальної роботи

формуватиме один із ключових елементів їхньої готовності до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості, а також до здійснення всіх видів професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки з'явилося багато публікацій, у яких в тій чи іншій мірі досліджуються теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Вони відображені у наукових доробках таких учених як В. Андрющенко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, О. Гудима, М. Свтух, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, Л. Міщик, Л. Онуфрієва, В. Поліщук, Т. Семигіна та ін.

Праці вищезазначених науковців висвітлюють вимоги до знань, умінь і навичок професійної діяльності майбутніх фахівців із соціальної роботи, особливості структури готовності до здійснення різних видів професійної діяльності та роботи з певною категорією населення.

Метою статті є визначення та обґрунтування структури професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. **Методи дослідження:** аналіз наукових публікацій з проблеми структурування готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності та узагальнення структури професійної готовності до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості.

Виклад основного матеріалу. Питання формування готовності досліджувалося різними науковцями в галузі психології та педагогіки протягом багатьох десятиліть, проте спільної думки щодо тлумачення поняття «готовність» на сьогоднішній день, на жаль, не існує. В літературі можна знайти такі трактування зазначеного терміну:

- характеристика, яка складається зі знань, умінь, навичок та спрямованості на виконання конкретних дій [6, с.29];

- є частиною складного структурного утворення, в якому передбачається наявність певної сукупності знань, умінь, навичок та їх застосування на практиці [7, с.187];

- свідоме ставлення до майбутньої діяльності людини, особливий активно-діяльнісний стан, який виробився завдяки розвинутим здібностям, набутим знанням, умінням, навичкам і досвіду [10, с.20];

- складне структурне утворення особистості, сформоване в результаті діяльності чи спеціального навчання, яке виникає на основі синтезу її психофізіологічних, особистісних, пізнавальних якостей, наявних цінностей, установок, знань, умінь, навичок, певного досвіду і характеризує її стан і здатність успішно виконувати певну діяльність [3, с.341];

- інтегративна особистісна здатність виконувати певне завдання, яка включає основні знання, навички, якості та властивості [8, с.82].

З огляду на подані вище трактування та узагальнюючи визначення дослідників, можемо зазначити, що готовність – це інтегративна характеристика особистості, яка складається зі знань, умінь, навичок, індивідуальних особливостей особистості та забезпечує здатність до будь-якої діяльності.

Разом із поняттям готовності часто досліджується поняття «професійна готовність». У науковців існують різні позиції як щодо самого поняття професійної готовності, так і стосовно структури цього феномена, які обумовлені галуззю їхніх наукових інтересів, досвідом практичної підготовки фахівців у системі вищої освіти та ін.

Наприклад, К.Червоненко тлумачить поняття професійної готовності як: «складне структурне утворення особистості, що передбачає бажання оволодіти певною професією, сформовані знання, уміння та навички, необхідні для успішної професійної самореалізації» [9, с.238].

У дослідженні Н.Зобенько професійна готовність розглядається як «складне психологічне, особистісне утворення, що включає систему інтегративних якостей, знань та умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність; вона є результатом професійної підготовки фахівців, їх особистісного становлення та саморозвитку, мотивації та налаштованості на професійну діяльність та передумовою ефективності такої діяльності» [2, с.100].

Отже, поділяючи погляди дослідників, можемо трактувати поняття професійної готовності як складну характеристику особистості, що складається з професійних та особистісних якостей, необхідних для компетентного виконання професійної діяльності.

Важливо також наголосити на розумінні поняття професійної готовності майбутніх фахівців із

соціальної роботи. На думку науковців, готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності передбачає явну спрямованість студента на соціальну роботу та формування професійно важливих якостей у поєднанні із знаннями, уміннями, навичками та емоційним ставленням до розвитку виконуваної роботи; означає наявність комплексу особистісних знань, умінь, якостей, здібностей, професійних орієнтацій, які сприяють успішному здійсненню фахівцем професійної діяльності в соціальній сфері [1, с.73; 5, с.320].

Узагальнюючи теоретичний доробок науковців, можемо зазначити, що професійна готовність майбутніх фахівців із соціальної роботи характеризується професійно-орієнтованими знаннями, вміннями й навичками та особистісними характеристиками, які націлені на ефективне виконання професійної діяльності.

Продовжуючи наше дослідження, ми дійшли до потреби у визначенні поняття професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. У сучасному світі, де темп життя прискорюється з кожним днем, а стрес зростає, життєстійкість стала критично важливою характеристикою для кожного.

Впровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості є надзвичайно важливим для підвищення якості життя людей у сучасному суспільстві. Ця послуга допомагає не лише подолати труднощі, а й сприяє розвитку особистісного потенціалу, підвищенню соціальної згуртованості та забезпеченню психічного здоров'я.

Основною метою запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості є надання психосоціальної підтримки українцям, зниження загального рівня стресу та тривоги серед населення, розвиток навичок надання першої психологічної допомоги близьким (особливо дітям та старшим членам родини), зняття стресу, тренування опору та профілактика психологічних травм.

У результаті попереднього проведеного нами аналізу різноманітних досліджень, ми трактуємо поняття життєстійкості як здатність особистості переживати стресові ситуації, зберігаючи внутрішню рівновагу без зниження успішності у власній життєдіяльності, вміння адаптуватися до різних стресових ситуацій, включаючи небезпеки, зміни у середовищі, тиск та інші негативні впливи [4, с.32].

Враховуючи характеристику самого поняття життєстійкості та мети впровадження соціальної послуги з формування життєстійкості, логічним буде зробити висновок про те, що фахівцю, щоб працювати в інформаційному полі, спілкуватися, оцінювати потреби, представляти інтереси окремих осіб і груп людей, необхідно володіти професійними знаннями в таких сферах: соціологія, педагогіка, психологія, законодавство, правові аспекти соціальної роботи та соціального захисту, теорія і методика соціальної роботи, форми і методи їх використання та ін.

Отже, на основі вищезазначеного, можемо сказати, що професійна готовність майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості – це складна багатогатаспектна характеристика особистості, яка

складається із фахових знань, практичних вмінь та навичок важливих для надання соціальної послуги, особистісних якостей, що сприятимуть виконанню професійної діяльності.

Питання виявлення структури професійної готовності майбутнього фахівця із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості виникає з самого розуміння даного поняття як комплексного поєднання особистісних якостей, знань, умінь і навичок.

Щодо виділення компонентів професійної готовності сучасні вчені дотримуються різних думок.

С.Сургова визначає готовність майбутнього соціального працівника як поєднання таких компонентів:

- психологічний (відповідає за те, що рухає соціальним працівником, чому він обирає цю професію і як він емоційно ставиться до своєї роботи. Це також стосується його здатності розуміти інших людей, співпереживати їм та створювати довірливі відносини);
- змістовий (включає в себе як теоретичні знання (наприклад, з психології, соціології, права), так і практичні навички (наприклад, проведення консультацій, ведення документації));
- операційний (включає в себе здатність застосовувати свої знання на практиці, спілкуватися з різними людьми, будувати партнерські відносини та вирішувати складні соціальні проблеми) [6, с.52-57].

До структури готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності О. Галан відносить такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до соціальної роботи, розуміння її соціальної значимості, бажання допомагати іншим);
- інформаційно-когнітивний (система необхідних знань та пізнавальний інтерес до соціальної роботи);
- організаційно-діяльнісний (здатність застосовувати свої знання на практиці, організувати свою роботу та ефективно взаємодіяти з іншими людьми);
- особистісно-рефлексивний (здатність до самоаналізу, яка виявляє свої слабкі сторони та працювати над їх удосконаленням) [1, с.73].

А.Савицька у своїх дослідженнях, присвячених готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, виділяє такі ключові компоненти:

- мотиваційно-емоційний (наявність стійкого інтересу та бажання працювати в соціальній сфері);
- когнітивний (глибоке розуміння теоретичних основ соціальної роботи, знання необхідних дисциплін);
- діяльнісний (набір практичних навичок, необхідних для надання соціальних послуг, таких як консультування та реабілітація);
- рефлексивно-оцінний (здатність до самоаналізу, постійного професійного розвитку та прагнення до підвищення якості своєї роботи) [5, с.317-319].

Структурними компонентами готовності майбутніх соціальних працівників К.Червоненко було визначено:

- ціннісно-мотиваційний (сукупність мотивів, інтересів, цінностей, що спонукають людину обрати саме цю професію та досягати в ній успіхів);

- когнітивний (передбачає наявність у майбутніх соціальних працівників комплексу загальнопрофесійних та спеціальних знань);

- операційний (здатність застосовувати свої знання на практиці, організувати свою роботу та ефективно взаємодіяти з іншими людьми);

- особистісний (комплекс особистісних якостей, які сприяють успішній професійній діяльності: емпатія, терпіння, стресостійкість);

- рефлексивно-оцінний (здатність до самоаналізу, оцінки своєї діяльності та результатів, а також постійного самовдосконалення) [9, с. 238-240].

Після проведеного аналізу різних структур готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, ми дійшли висновку, що спільними є такі компоненти:

- мотиваційний та ціннісний (мотиви та інтереси, ставлення до діяльності);
- когнітивний та змістовий (загальнопрофесійні знання про предмет і способи діяльності);
- операційний (уміння та навички професійної діяльності);
- особистісний та психологічний (якості та властивості особистості);
- рефлексивно-оцінний (самоаналіз та саморозвиток).

Опираючись на результати теоретичного дослідження наукових праць та поділяючи погляди інших науковців, ми вважаємо за доцільне зосередитись на таких компонентах професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості:

1. *Мотиваційно-ціннісний* (мотиви та інтереси до оволодіння професією та до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості, позитивне ставлення до самої професійної діяльності, а також до особистості клієнта);

2. *Когнітивно-змістовий* (система необхідних професійних знань, необхідних для надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості та пізнавальний інтерес до соціальної роботи);

3. *Операційно-діяльнісний* (уміння та навички використання практичних методів соціальної роботи, необхідних для успішного впровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості);

4. *Особистісно-психологічний* (важливі особистісні якості, необхідні для успішного надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості);

5. *Рефлексивно-оцінний* (сформованість здібностей до фахової роботи, аналізу та оцінювання діяльності, здатність до саморегуляції та саморозвитку в межах надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості).

Висновки. На основі теоретичного аналізу та узагальнення наукових досліджень, обґрунтовано структуру професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Зазначене поняття трактується як складна багатоаспектна характеристика особистості, яка складається із фахових знань,

практичних вмінь та навичок необхідних для надання соціальної послуги, особистісних якостей, що сприяють виконанню професійної діяльності. Професійну готовність майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування

життєстійкості подано в сукупності таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, особистісно-психологічного, рефлексивно-оцінного.

Список використаної літератури

1. Галан О. Теоретичні аспекти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах вищого закладу освіти. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. №19. С.71-76.
2. Зобенько Н. До питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип.1 (50). С.98-102.
3. Коновальчук І. Аналіз сутності готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: монографія за заг. ред. В.Є.Литнєва, Н.Є.Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: Вид. ОО Євенок, 2019. С.338–349.
4. Мельничук Д. Теоретичний аналіз поняття життєстійкості особистості. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. III міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава, 22-23 лютого 2024 р.). Полтава: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024. Том II. С.29-33
5. Савицька А. Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. Вип.1. С.314-324.
6. Сургова С. Підготовка майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності: монографія. Миколаїв: Іліон, 2021. 252 с.
7. Хуртенко О., Якимчук І. Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога у контексті його професійної адаптації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип.54 (1). С.186–192.
8. Червоненко К. Зміст і структура готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *Social Work and Education*. 2018. Вип.5 (1). С.79-87.
9. Червоненко К. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип.62. С.238–241.
10. Шевченко Ю. Готовність студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів: монографія. Мелітополь: ФОП Однорог Т., 2019. 371 с.

References

1. Halan, O. (2018). Teoretychni aspekty hotovnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh vyshchoho zakladu osvity [Theoretical aspects of future social workers' readiness for professional activity in a higher education institution]. *Hirsk shkola ukrainykykh Karpat*, 19, 71-76. [in Ukrainian]
2. Zobenko, N. (2022). Do pytannia profesiinoi hotovnosti maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity [On the issue of professional readiness of future primary school teachers to work in inclusive education]. *Scientific Herald of Uzhhorod university. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(50), 98-102. [in Ukrainian]
3. Konovalchuk, I. (2019). Analiz sutnosti hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do mizhosobystisnoi vzaemodii z ditmy ta batkamy v sytuatsii konfliktu [Analysing the essence of primary school teachers' readiness for interpersonal interaction with children and parents in a conflict situation]. In V.Lytnova, N.Kolesnyk, T.Zaviiazun (Eds.). *Systema pidhotovky maibutnix fakhivtsiv u konteksti stanovlennia Novoi ukrainiskoi shkoly* (pp.338–349). Yevenok. [in Ukrainian]
4. Melnychuk, D. (2022). Teoretychni analiz poniattia zhyttestiikosti osobystosti [Theoretical analysis of the concept of personality vitality]. *Nauka i osvita v hlobalnomu ta natsionalnomu vymirakh: vyklyky, zahrozy, perspektivy rozvytku – Proceedings of the III International scientific conference* (pp.29–33). DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». [in Ukrainian]
5. Savytska, A. (2020). Strukturni komponenty hotovnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z sotsialno vykluchenoiu moloddu [Structural components of future social workers' readiness to work with socially excluded youth]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 1, 314-324. [in Ukrainian]
6. Surhova, S. (2021). *Pidhotovka maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do preventyvnoi diialnosti* [Training of future social workers for preventive activities]. Iion. [in Ukrainian]
7. Khurtenko, O., & Yakymchuk, I. (2020). Hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnoho psykholoha u konteksti yoho profesiinoi adaptatsii [Readiness for professional activity of future psychologist in the context of professional adaptation] *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, 54(1), 186-192. DOI:10.33099/2617-6858-2020-54-1-186-192 [in Ukrainian]
8. Chervonenko, K. (2018). Zmist i struktura hotovnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do orhanizatsii volonterskoi diialnosti uchnivskoi molodi [Content and structure of future social workers' readiness to organize volunteer activities of student youth]. *Social Work and Education*, 5 (1), 79-87. [in Ukrainian]
9. Chervonenko, K. (2018). Komponenty hotovnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do orhanizatsii volonterskoi diialnosti uchnivskoi molodi [Components of future social workers' readiness to organize volunteer activities of student youth]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Pedagogichni nauky: realii ta perspektivy*, 62, 238-241. [in Ukrainian]
10. Shevchenko, Yu. (2019). *Hotovnist studentiv zakladiv vyshchoi osvity do dukhovno-moralnoho rozvytku molodshykh shkolariv* [Readiness of students of higher education institutions for the spiritual and moral development of junior schoolchildren]. FOP Odnoroh T.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Melnychuk Diana

PhD Student, specialty 231 Social Work
Department of Social Pedagogy and Pedagogy of Higher School
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK TO PROVIDE COMPLEX SOCIAL SERVICES FOR THE FORMATION OF VITALITY

Abstract. The purpose of the article is to determine and substantiate the structure of professional readiness of future specialists in social work to provide a complex social services for the formation of vitality. Research methods applied: the analysis of scientific publications on the problem of structuring the readiness of future specialists in social work for professional activity and generalisation of the structure of professional readiness to provide a to provide a complex social services for the formation of vitality. Various scientific views and approaches to understanding the structural components of professional readiness have been identified. The article analyzes the content and features of the professional readiness of future social work specialists for the provision of complex social services for the formation of vitality. Based on the analysis of the works of scientists in various fields, the essence of the concepts "readiness" and "professional readiness" was considered. Professional readiness is defined as a complex characteristic of a person, which consists of professional and personal qualities necessary for the successful implementation of professional activities. The professional readiness of future social workers presupposes the presence of a complex of knowledge, abilities, skills, qualities, abilities, and professional orientation, which contribute to the successful realization of a specialist in the social sphere in professional activity. Within the framework of the study, the structural components of the professional readiness of future social work specialists to provide complex social services for the formation of sustainability are revealed, analyzed, and substantiated: motivational-value, cognitive-content, operational-active, personal-psychological, and reflective-evaluative components.

Keywords: sustainability, comprehensive social service for sustainability forming, professional readiness, social work specialist.

Мордвінцев Геннадій Олександрович

старший викладач

кафедра фізичного виховання

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

gennadiy.mordvintsev@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-2746-0835>

Петрушко Марина Іллівна

старший викладач

кафедра фізичного виховання

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

marina.petrushko@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9608-0919>

**ЗАСВОЄННЯ ПЛАВАЛЬНИХ І ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК У РАМКАХ
ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ З ВОДНОГО ПОЛО**

Анотація. Мета статті – розгляд змісту і послідовності засвоєння дітьми й підлітками плавальних і технічних навичок у рамках такої підготовки, надання відповідних методичних рекомендацій дитячим тренерам. Методи дослідження: аналіз наукових джерел, педагогічне спостереження, узагальнення досвіду тренерської роботи, синтез емпіричної інформації, класифікації і типологізації, порівняння. Охарактеризовані ватерпольні стилі плавання та деякі специфічні прийоми початкової плавальної підготовки, зокрема передній кроль на грудях і кроль на спині, треджен, плавання на місці і ходьба у воді з використанням різних технік, піднімання та утримання тулуба над водою, вистрибування з води, старт для ривка, зупинки і зміни напрямків руху під час плавання. Після засвоєння цих навичок початкова підготовка зосереджується на техніці роботи з м'ячем, і юні ватерполісти послідовно розучують прийоми підбирання м'яча з води в різні способи, ведення м'яча, його ловлі, перекидання з однієї руки в іншу, різних типів кидків для виконання передачі. Рекомендовано у навчально-тренувальному процесі використовувати кращий практичний досвід зарубіжних тренерів, впроваджувати у процес початкової підготовки з водного поло сплешбол як веселу і привабливу для дітей гру, яка забезпечує набуття всіх базових ватерпольних навичок у рекреаційному форматі.

Ключові слова: водне поло, початкова підготовка, плавальна основа, стилі плавання, технічні навички, діти й підлітки, методичні рекомендації.

Вступ. Водне поло – це гра, яка ставить високі вимоги до атлетичного і психологічного стану гравців, а тому є чудовим засобом фізичного і психічного розвитку дітей і підлітків. Навчаючись цій грі, діти розвивають витривалість і швидкість, координацію та орієнтацію, звикають до регулярних фізичних навантажень, до конструктивної взаємодії з однолітками, стимулюють здорову емоційність і захоплення спортом. Володіння технічними елементами водного поло суттєво розширює діапазон прикладних плавальних навичок. На жаль, сьогодні навчання українських дітей і підлітків основам водного поло як у рамках початкової підготовки в ДЮСШ, так і в рамках шкільного позакласного фізичного виховання стикається з багатьма проблемами, не відображеними ні у вітчизняній науковій літературі, ні в методичних розробках. Недостатнім є рівень популяризації дитячого водного поло, молодим фахівцям бракує тренерських шкіл, здатних забезпечувати високий рівень кваліфікації. Враховуючи викладене вище, автор сподівається, що дана стаття, призначена для дитячих тренерів з водного поло, вчителів фізичної культури, студентів кафедр фізичного виховання сприятиме підвищенню рівня їх знань щодо змісту та особливостей сучасної початкової ватерпольної підготовки, оптимізації навчально-тренувального процесу у спортивних школах та відділеннях з водного поло.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив майже повну відсутність вітчизняної літератури з теорії і методології початкової підготовки з водного поло, принагідно показавши, що в ній не знаходиться висвітлення і значний досвід іноземних фахівців у даній сфері. Певною мірою актуальні сучасні питання засвоєння юними ватерполістами-початківцями плавальних і технічних навичок висвітлені в американських посібниках та інтернет-виданнях інших країн [4; 5], статтях Д. Пальми та його італійських співавторів з аналізом технічних прийомів і методології тренувань на початковому етапі навчання водному поло [3], хорвата М. Храсте та міжнародної групи дослідників з викладенням послідовності вивчення технічних елементів та вікових особливостей технічної початкової підготовки з водного поло [2], Г. Мордвінцева та співавторів із дослідженням можливостей використання дитячих елементів водного поло на заняттях з плавання [1].

Мета статті – охарактеризувати зміст і послідовність засвоєння плавальних і технічних навичок у рамках початкової підготовки дітей і підлітків з водного поло, надати методичні рекомендації дитячим тренерам щодо виконання відповідних вправ.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, педагогічного спостереження, узагальнення досвіду тренерської роботи, синтезу емпіричної інформації, класифікації і типологізації, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Основа майбутньої майстерності ватерполіста формується на етапі його початкової підготовки, коли діти вперше ознайомлюються з водним поло і набувають базових знань і навичок, необхідних для участі в грі у складі команди. Ці навички можна умовно поділити на дві великі групи – плавальні і технічні. Тільки після їх засвоєння в рамках початкової підготовки діти й підлітки переходять до набуття безпосередньо ігрових навичок.

Плавальну основу водного поло становлять різні стилі плавання, які нагадують класичні, але в той же час за своїми спортивними характеристиками дещо від них відрізняються, оскільки ігрова діяльність передбачає постійне маневрування і зміну позицій. На базі цих стилів юні ватерполісти навчаються виконувати у воді вертикальні, горизонтальні й так звані «косі» рухи [3].

Основним способом пересування у воді є так званий «передній» кроль на грудях (Head-Up Freestyle), тому початкова плавальна підготовка повинна починатися саме із засвоєння його техніки. Таким стилем, з високо піднятою головою і високим положенням тіла, ватерполісти виконують швидкі горизонтальні рухи. Високе положення тіла досягається більшим порівняно зі звичайними плавцями згинанням ліктів, скороченням гребка і збільшенням його частоти. В якості вправ для засвоєння такого кролю початківці виконують плавання за рахунок рухів ногами та гребка однією рукою, «з підміною рук», «з обгоном», з двостороннім диханням або із затримкою дихання та безперервним рухом руками. Ватерпольний кроль на спині (Head-Up Backstroke) також відмінний від класичного стилю. Його техніка вимагає, щоб таз розташовувався глибше, голова – високо, плечі залишалися поза водою, гребок був коротшим і швидшим. При виконанні такого кролю корпус ніби перебуває в нахиленому положенні сидячи через значне згинання в поясиці, а занурені у воду ноги працюють зі значною інтенсивністю. Діти навчаються цьому, виконуючи плавання за допомогою ніг з витягуванням обох рук, батерфляєм і кролем за допомогою ніг та одночасних гребків руками [1; 3; 5]. Треджен, або плавання ножицями, – специфічний ватерпольний стиль, важливий для подальшого виконання запливів з вертикального старту, зміни напрямків рухів у воді, вистрибувань для прийому чи перехоплення м'яча. Положення тіла при плаванні цим стилем не відрізняється від описаного вище при плаванні кролем на грудях чи спині, при цьому техніка загалом спирається на виконання гребкового руху руками, узгодженого з одним чи двома поштовховими рухами ногами з арсеналу брасу чи плавання на боку [3; 4].

Після засвоєння цих стилів діти вивчають важливі у водному поло прийоми плавання на місці («топання у воді») і «ходьби у воді». «Топання» з головою над водою досягається декількома прийомами, основним з яких є так зване вертикальне чи горизонтальне «збивання яєць» (Eggbeater Kick) за рахунок інтенсивних колових рухів ногою під водою. При цьому стегна перпендикулярні, а гомілка – паралельна до тулуба, нога піднята до стегна, стопа пересувається розмахистими рухами. Ліва нога виконує рух за годинниковою стрілкою, а права – проти. Інша техніка так званого «скалінгу» (Sculling) передбачає синхронні рухи рук, кистей, ліктів і плечей для підтримання рівноваги на

воді, руки при цьому ніби «штовхають» воду. Опора на неї здійснюється переважно внутрішньою поверхнею стопи і гомілки, носки ступенів згинаються в напрямку колін. Техніка так званого «удару брасом» (Breaststroke Kick) дозволяє рухатися в різних напрямках, тримаючи голову над водою. Її основна відмінність від Eggbeater Kick полягає в тому, що ноги виконують однакові рухи одночасно. В той час як стопи зігнуті, а пальці спрямовані в напрямку, перпендикулярному корпусу, стопи виконують махові рухи, ноги витягуються та зводяться разом. Загалом «ходьба у воді» призначена для застосування, коли в ігровій обстановці немає можливості використовувати звичні ватерпольні стилі плавання. Вона може виконуватися вперед, боком у сторони або назад за рахунок використання різних прийомів, а тіло найчастіше перебуває у вертикальному положенні [1; 5].

Після засвоєння цих навичок необхідно навчитися підніманню тулуба над водою, його утримувannya над нею та вистрибуванню з води. Володіння цими прийомами необхідне для подальшого виконання ловлі, зупинки, зміни напрямку польоту, кидка м'яча у процесі гри, а також для кращого огляду ігрового майданчика. Піднімання та утримувannya досягається безперервною одночасною чи почерговою роботою ніг, які виконують короткі відштовхуючі та з'єднуючі рухи брасом чи на боку в напрямку зі сторони до центру і вниз. Техніку із сагітальними та бічними обертальними рухами ногами називають «велосипедом». Для вистрибування з води початківці навчаються координувати виконувати енергійні гребкові рухи двома руками вниз і гребок двома ногами брасом або на боку з одночасним виносом однієї руки догори з розгинанням корпусу до вертикального положення [1; 3].

Наступним кроком в оволодінні плавальними навичками є засвоєння старту для ривка, зупинки і зміни напрямку руху, тобто виконання поворотів під час плавання. Важливість першого зумовлена тим, що в ігровій обстановці часто необхідно робити ривок і набирати швидкість без підготовки. Старт для ривка забезпечується енергійним рухом ніг з одночасним ривком правою рукою, після чого ноги швидко працюють кролем і виконується гребок лівою рукою. Для виконання зупинки початківці навчаються одночасно використовувати гальмівні можливості тулуба, рук і ніг. Так званий «вертикальний поворот» виконується обертальними рухами голови і плечового поясу з одночасними енергійними гребками руками [4; 5].

Засвоївши основні плавальні навички, юні ватерполісти можуть переходити до засвоєння навичок техніки роботи з м'ячем. На переконання зарубіжних дослідників, вивчати технічні елементи водного поло необхідно з дотриманням основних дидактичних принципів, у чіткій послідовності розучування прийомів від легших до складніших, досягнувши оптимального віку для набуття тієї чи іншої технічної навички, що є запорукою уникнення ранньої спеціалізації. Рекомендується, зокрема, переходити до технічної підготовки не раніше ніж з 10 років, набуваючи передусім навичок підбирання м'яча з поверхні води, його прийому та ведення (переміщення з м'ячем у руці і перенесення). Більш складні техніки ловлі і кидків м'яча можуть розучуватися з 11 років, а ще інші, складніші елементи,

наприклад, технічні прийоми обманних рухів – з 12-13 років [2].

При навчанні підбиранню м'яча з води слід насамперед навчитися підхоплювати його пружними пальцями знизу й фіксувати в кисті руки. При цьому активно виконуються опорні рухи ногами без їх повного розгинання в колінних суглобах. Більш складним прийомом є підхоплення м'яча з поворотом кисті, коли попередньо кисть з широко розведеними пальцями накладається на нього згори. Інша техніка передбачає використання кисті і передпліччя: гравець накладає долоню на м'яч, кисть згинається і м'яч притискається до передпліччя. Таке захоплення є зручним для подальшого виконання так званого «заднього кидка», тобто перекидання м'яча собі за спину. Навички ведення м'яча передбачають пересування його в різні способи під час плавального руху у воді. Найпростіша техніка ведення полягає в тому, що м'яч утримується між руками, а голова розташована низько у воді майже на одному рівні з м'ячем. Руки виконують короткі швидкі гребки, і створювані ними хвилі не дозволяють м'ячу відхилитися в сторони. У такий спосіб ведення м'яча здійснюється без торкання його руками. Технічно грамотне ведення м'яча з утримуванням його піднятою рукою в повітрі за головою з виконанням ногами вертикального «збивання яєць» сприяє виходу на так звану «позицію подвійної загрози», тобто загрози передачі м'яча або кидка по воротах [5].

Наступні один-два роки початкової технічної підготовки доцільно присвятити вивченню складніших елементів роботи з м'ячем. Базовою навичкою, необхідною для подальшого опанування техніки різних ігрових маневрів, є навичка передачі м'яча, яку можна поділити на самостійні навички ловлі і кидка м'яча. Для набуття навички ловлі важливо насамперед навчитися тримати м'яч у полі своєї уваги. Гравець тримає руку в повітрі, витягнувши її назустріч м'ячу, приймає його подушечками пальців і м'яко амортизує в напрямку від пальців до кисті і передпліччя, використовуючи інерцію, після чого відводить руку назад і повертає корпус у напрямку м'яча. Важливою у водному полі є навичка перекидання м'яча з однієї руки в іншу (Transfer). Для виконання цього прийому витягнута перед корпусом рука входить у воду і рухає м'яч, доки той не опиниться біля середини грудей, після чого протилежна рука підхоплює його знизу та розмашистим рухом заносить назад за голову для виконання передачі або кидка по воротах [5].

Кидок (Shooting) є другою складовою техніки передачі м'яча; він поділяється на «сухий» (коли м'яч на початку виконання кидка перебуває в повітрі) і «мокрый» (коли м'яч лежить на воді). Суха передача – це найшвидший спосіб переміщення м'яча в ігровій обстановці, тому ця навичка є дуже важливою. При її виконанні ноги розташовані під плечима і роблять вертикальне «збивання яєць», одна рука витягнута в напрямку кидка й зігнута в лікті під кутом понад 90°, протилежна згинається для забезпечення рівноваги. Гравець утримує м'яч, який лежить на долоні, над головою і трохи позаду корпусу. Збільшивши інтенсивність роботи ніг, він нахилиє тулуб уперед у напрямку кидка, а випустивши м'яч, виконує рух зап'ястям униз, що додає м'ячу швидкості за рахунок заднього обертання. За

технікою виконання розрізняють основні кидки, кидки прямою рукою (бокові або «крюки»), задні кидки, так звані «поштовхи». Основний кидок включає в себе активний рух корпусом і маховий рух руки, розгинання і маховий рух плеча, передпліччя й кисті з положення замаху. Боковий кидок прямою рукою виконується маховим рухом прямої руки паралельно воді вперед або вбік. Задній кидок (кидок назад) набуває актуальності, коли гравець розташований спиною до напрямку польоту м'яча. Поштовх або тичок – це кидок поштовховим рухом за рахунок різкого розгинання руки в ліктьовому суглобі. За допомогою поштовху ватерполісти також змінюють напрямок польоту м'яча, використовуючи його інерцію і підставляючи під нього руку чи іншу частину тіла [1; 3; 4; 5].

Вправи на засвоєння технічних навичок водного поло слід підбирати й використовувати методично грамотно. Деякі з них рекомендується виконувати спочатку на суші, і лише потім у воді, спочатку без пересування, потім – у русі, поступово наближаючи умови виконання до ігрових. Паралельно з технічною підготовкою необхідно вдосконалювати набуті раніше плавальні навички. Загалом тренувальний процес можна представити як комплекс методичних прийомів тренера з поступовим підвищенням вимог до виконання всіх технічних дій. Так, послідовність засвоєння початківцями техніки роботи з м'ячем означає покрокове виконання імітаційних вправ на суші без м'яча без пересування і в русі, вправ із м'ячем на суші стоячи і з елементами пересування, імітаційних вправ на мілководді без м'яча без пересування і в русі, вправ на мілководді з м'ячем, спочатку нерушливим, потім – у русі, з опорою на глибину воду без м'яча на місці і з елементами пересування, зрештою, вправ, що виконуються у глибокій воді на місці і в русі. Дитячі тренери різних країн не є однаковими в тому, для розучування яких ватерпольних прийомів найбільш потрібні підвідні вправи, але найчастіше в цьому контексті фігурують підбирання м'яча з поверхні води, пересування з м'ячем у різні способи, задні кидки і кидки-поштовхи [4].

Після засвоєння наведених вище плавальних і технічних навичок у рамках початкової підготовки підлітки можуть переходити до вивчення техніко-тактичних прийомів та атаквальних рухів, набуття ігрових навичок орієнтації у воді під час гри, усвідомлення своєї ролі в контексті гри команди в нападі та гри в захисті, засвоєння навичок комунікації під час гри, певних ігрових амплуа, досягнення командної гри за різними тактичними схемами тощо.

Останнім часом у деяких країнах з метою зробити початкову ватерпольну підготовку більш цікавою і привабливою для дітей використовується сплешбол (Splashball) – модифікована версія водного поло, розроблена спеціально для початківців. Ця весела і ненапружена гра (її назва перекладається як «плескання м'яча») забезпечує набуття дітьми всіх базових навичок водного поло в рекреаційному форматі, з відчуттям насолоди своїми діями. Як стверджують зарубіжні тренери, сплешбол є особливо актуальним у віці 6-10 років, і є всі підстави активно впроваджувати його у процес початкової підготовки з водного поло [5].

Висновки. Ефективність початкової підготовки юних ватерполістів значною мірою залежить від її

правильного змістового наповнення, забезпечення грамотної послідовності засвоєння дітьми і підлітками плавальних і технічних навичок, використання кращого практичного досвіду не тільки вітчизняних, а й зарубіжних тренерів, кращих теоретико-методичних розробок у цій сфері. Плавальну основу водного поло становлять ватерпольні стилі плавання та деякі специфічні прийоми: «передній» кроль на грудях і кроль на спині, брас, треджен, плавання на місці («топання у воді») і «ходьба у воді» з використанням технік «збивання яєць», «скаліngu», «удару брасом», піднімання тулуба над водою, його утримування над нею та вистрибування з води, старт для ривка, зупинки і зміни напрямків руху, тобто повороти під час плавання.

Після засвоєння цих навичок початкова підготовка зосереджується на техніці роботи з м'ячем. Юні ватерпольсти послідовно розучують прийоми підбирання м'яча з води в різні способи, ведення м'яча, його ловлі, перекладання з однієї руки в іншу, різних типів кидків для виконання передачі. Послідовність засвоєння початківцями техніки роботи з м'ячем означає покрокове виконання різних вправ на суші й у воді, без м'яча і з м'ячем, на місці і в русі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням змісту ватерпольної підготовки на її різних етапах, розробкою нових методичних підходів до навчально-тренувального процесу у водному поло.

Список використаної літератури

1. Мордвінцев Г. О., Гавриленко В. М., Петрушко М. І. Використання елементів водного поло на заняттях з плавання в молодшому та середньому шкільному віці. *Rehabilitation & Recreation*. 2023. № 15. С. 167–175.
2. Hraste M., Jelaska I., Clark C. T. Analysis of expert's opinion of optimal beginning age for learning technical skills in water polo. *Acta kinesiologica*: 2023. Vol.17. Issue. 2. P.35–41.
3. Palma D. D., Ascione A., Masala D. Pallanuoto: dalle Metodologie dell'Allenamento ai Benefici Psico-Fisici e Sociali. *Formazione Insegnamento: European Journal of Research on Education and Teaching*. 2018. Vol. 16. No. 1. P. 205–212.
4. Snyder P. Water Polo for Players & Teachers of Aquatics. Los Angeles, California: L. A. Olympic Foundation, 2008. 148 p.
5. Water Polo: Splashball and Intro to Water Polo: Beginner Water Polo Manual. *Aquatic Adventures: NextCen Ag Impact Network*. P. 1-28. URL: http://cdn1.sportgin.com/attachments/document/f41a-2346018/water_polo_manual.pdf.

References

1. Mordvintsev, G. O., & Havrylenko, V. M., & Petrushko, M. I. (2023). Vykorystannia elementiv vodnoho polo na zaniattiakh z plavannia v molodshomu ta serednomu shkilnomu vitsi (metodolohichni i zmistovi aspekty). [Using Water Polo Elements in Swimming Training in Primary and Secondary School Age (Methodological and Content Aspects)]. *Rehabilitation & Recreation*, 15, 167-175 [in Ukrainian].
2. Hraste, M., & Jelaska, I., & Clark, C. T. (2023). Analysis of expert's opinion of optimal beginning age for learning technical skills in water polo. *Acta kinesiologica*, 17, 2, 35-41.
3. Palma, D. D., & Ascione, A., & Masala, D. (2018). Pallanuoto: dalle Metodologie dell'Allenamento ai Benefici Psico-Fisici e Sociali. [Water Polo: from Training Methodologies to Psycho-Physical and Social Benefits]. *Formazione Insegnamento*, 16 (1), 205–212 [in Italian].
4. Snyder, P. (2008). Water Polo for Players & Teachers of Aquatics. L.A. Olympic Foundation.
5. Water Polo: Splashball and Intro to Water Polo: Beginner Water Polo Manual. *Aquatic Adventures: NextCen Ag Impact Network*. URL: http://cdn1.sportgin.com/attachments/document/f41a-2346018/water_polo_manual.pdf.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.
Стаття прийнята до друку 01.10.2024 р.

Mordvintsev Gennady

Senior Lecturer

Department of Physical Education

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Petrushko Maryna

Senior Lecturer

Department of Physical Education

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

MASTERING SWIMMING AND TECHNICAL SKILLS IN THE FRAMEWORK OF INITIAL WATER POLO TRAINING

Abstract. The purpose of the article is to consider the content and sequence of acquisition of swimming and technical skills by children and adolescents as part of initial water polo training, to provide relevant methodological recommendations to children's coaches. Methods applied: analysis of scientific sources, pedagogical observation, generalization of coaching experience, synthesis of empirical information, classification and typology, and comparison. The article describes water polo swimming styles and some specific techniques of initial swimming training, including Head-Up Freestyle and Head-Up Backstroke, Trudgen and Sidestroke, swimming in place and walking in the water using various techniques such as Eggbeater Kick, Sculling or Breaststroke Kick, lifting and holding the body above the water and jumping out of the water, start for performing a dash, stopping, turning, and lunging. After mastering swimming skills, the initial training focuses on the technique of working with the ball. It is necessary to study the technical elements

of water polo in compliance with the basic didactic principles, in a clear sequence of learning techniques from easier to more difficult. The author recommends switching to technical training no earlier than 10 years of age and devoting 2-3 years to mastering technical techniques. In the process of technical training, young water polo players consistently learn the techniques of picking up the ball from the water in different ways, dribbling the ball, catching it, transferring the ball from one hand to other, different types of Shooting for passing. Exercises for mastering the technical skills of water polo should be selected and used methodically competently. It is desirable to perform some of them first on land, and only then in water, first without movement, and only then in motion, so that the conditions for performing the exercises gradually approach those of the game. To make water polo training more interesting and attractive for children, the author recommends using Splashball as a modified version of water polo for beginners.

Keywords: water polo, initial training, swimming base, swimming styles, technical skills, children and teenagers, guidelines.

УДК 373.011.3-051:159.955.4]:005.336.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.65-71

Олійник Оксана Ігорівна

аспірантка 4 року навчання

Докторська школа Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна

o.oliinyk.asp@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8433-6764>

РЕФЛЕКСІЯ В СТРУКТУРІ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Проблематика статті стосується актуального питання інноваційної компетентності та її складових. Поставлено за мету охарактеризувати одну зі складових цього утворення, яка стосується вміння аналізувати ефективність та результативність педагогічної діяльності, а також коригувати її за потреби. Йдеться про навичку рефлексії як одну з провідних рис учителя з високо розвинутою інноваційною компетентністю, оскільки створення й упровадження інновацій потребує регулярного аналізу не лише процесу реалізації нового в освітній процес, а й спостереження й оцінювання особистості вчителя як фахівця, який здійснює інноваційну діяльність. Завдяки використанню таких методів наукового дослідження як системно-структурного та системно-функціонального аналізу, узагальнення й систематизації теоретичних аспектів теми, спостереженню, вивченню продуктів педагогічної діяльності авторка здійснила огляд наукової літератури стосовно сутності інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, її структури та ключових характеристик, зокрема й навички рефлексії. У статті також охарактеризовано практичні інструменти, які сприяють розвитку чи вдосконаленню вміння рефлексувати над власною педагогічною діяльністю, зокрема інноваційною.

Ключові слова: інноваційна компетентність, інструменти для рефлексії, рефлексивна компетентність, рефлексія.

Постановка проблеми. Особливої актуальності в контексті модернізації освіти набувають професійних компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти. Трансформаційні процеси в суспільстві наголошують на потребі оперативного генерування у впровадження нового в освітньому процесі, що стає можливим завдяки інноваційній діяльності педагогів. У такому разі особливої значимості набуває питання інноваційної компетентності вчителя, розвитку й удосконалення цієї характеристики. Звичайно, вона не функціонує відокремлено, а перебуває в системі інших професійних компетентностей. Впровадження інновацій неможливе без регулярного моніторингу цього процесу з можливістю його коригування задля покращення якості. Тож тут актуалізується й питання рефлексивної компетентності. Ми вважаємо, що згадані компетентності мають точку перетину – навичку рефлексії вчителя закладу загальної середньої освіти. А тому постає потреба докладніше розглянути це утворення в перспективі його розвитку й удосконалення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні засади вивчення інноваційної компетентності вчителів віднаходимо в наукових працях М.Бойко, Л.Гриневиц, І.Дичківської, І.Коновальчук, Н.Морзе та ін. Дослідженням рефлексивної компетентності педагога займалися А.Деркач, В.Желанова, О.Поліщук, О.Радкевич, О.Скворцова.

Мета статті полягає в аналізі наукових джерел стосовно інноваційної та рефлексивної компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти; дослідженні сутності рефлексії та розгляді інструментів розвитку цієї навички в педагога. **Методи дослідження:** *теоретичні* – системно-структурний та системно-функціональний аналіз, який дозволив розкрити стан розробленості досліджуваної проблеми,

визначити поняттєво-категоріальний апарат та з'ясувати сутність інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, її структуру, а також охарактеризувати навичку рефлексії; *емпіричні* – спостереження, вивчення документації і продуктів діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до професійного стандарту «Вчителя закладу загальної середньої освіти», однією з провідних професійних компетентностей є інноваційна, яка охоплює здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, використовувати інновації в професійній діяльності, застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності [15].

Актуалізуймо зміст цього поняття в наукових джерелах.

І.Коновальчук стверджує, що інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, відображає загальні й специфічні вимоги, які висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу; охоплює зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності задля реалізації всіх функцій інноваційної діяльності [9, с.86].

І.Дичківська відзначає, що інноваційна компетентність охоплює систему мотивації, знання, уміння, особисті якості педагога, що сприяють ефективності використання нових освітніх технологій у його роботі [3].

Сукупністю спеціальних теоретичних знань із педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх на практиці вважає інноваційну компетентність О.Ігнатів [12].

С.Завгородній, аналізуючи інноваційну

компетентність керівників закладів загальної середньої освіти, розглядає її як інтегральну особистісну характеристику, яка визначає здатність до розроблення, освоєння та реалізації інновацій у діяльності освітніх закладів, базується на конкретних знаннях, уміннях, особистісних якостях і наявності управлінського досвіду, сприяє особистісно-професійному розвитку керівника, дає можливість успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, створювати нововведення та творчо інтегрувати в колективну педагогічну діяльність [8].

Вважаємо інноваційну компетентність системним та інтегративним утворенням, динамічним та гнучким, яке видозмінюється відповідно до запитів суспільства стосовно освіти, ключовими компонентами його є знання, уміння й навички педагога з урахуванням специфіки його діяльності та в контексті постійного розвитку.

Існує низка підходів до структури й опису характеристик інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти. Л.Гриневиц, Н.Морзе, М.Бойко, аналізуючи досвід зарубіжних вчених, виокремлюють у ній такі складові: толерантність до ризиків, взаємозалежна поведінка, вирішення проблем, інтегроване мислення, комунікаційні навички (слухання та постановка запитань), навички спостереження, експериментування, встановлення контактів, прийняття рішень, планування виконання, ентузіазм та задоволення [2].

І.Дичківська виокремлює такі компоненти в структурі інноваційної педагогічної діяльності, які можемо застосувати й до інноваційної компетентності:

1) мотиваційний (пізнавальна зацікавленість інноваціями в освіті та особисте бажання залучати їх до своєї діяльності);

2) когнітивний (методологічні, загальнотеоретичні, методичні знання, сформованість гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь, інноваційність мислення);

3) креативний (уміння генерувати нове, здатність імпровізувати, реалізовувати нетиповий підхід до організації освітнього процесу);

4) рефлексивний (вміння здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності) [4, с.17-18].

І.Коновальчук репрезентує критерії, за якими можливо оцінити рівень розвитку інноваційної компетентності вчителя. Серед них наголошується і на важливості саморефлексії та корекції власної інноваційної діяльності [9, с. 86].

Ми в структурі інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти виокремлюємо такі компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний, який полягає в інноваційній спрямованості діяльності вчителя, усвідомленні ним цінності змін, системі мотивації та ціннісних орієнтирів, власна потреба в підвищенні ефективності діяльності.

2. Гносеологічно-когнітивний, який репрезентує володіння теоретичними знаннями стосовно інновацій, рівень гнучкості й адаптивності до нових вимог професії, готовність створювати нові ініціативи та реалізувати їх.

3. Процесуально-діяльнісний, який висвітлює

педагогічні та методичні навички вчителя, сформованість у нього дослідницьких умінь та навичок, спроможність перетворювати новацію в інновацію.

4. Рефлексивно-результативний, сутність якого полягає в здатності здійснювати професійне самооцінювання, коригування педагогічної діяльності; оцінювання ефективності й результативності впровадження інновацій.

На нашу думку, якісно розвинена інноваційна компетентність вчителя як багатоаспектне інтегративне утворення не може обійтися без постійної рефлексії над собою та власною діяльністю. Тож актуалізується потреба формування в педагога навички саморефлексії задля покращення ефективності та результативності своєї роботи. Професійний стандарт, крім інноваційної, також репрезентує рефлексивну компетентність. Деталізуємо ключові компоненти, закладені нормативним документом у неї.

Знаннева складова охоплює: механізм моніторингу професійної діяльності вчителя; загальні та професійні компетентності вчителя; вимоги до професійної діяльності вчителя з урахуванням змін в освітній політиці, змісті освіти; особливості діяльності закладу освіти, учнівського колективу.

Серед умінь на навичок виокремлено здатність: здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності; визначати відповідність власних професійних компетентностей чинним вимогам; ураховувати у власному професійному розвитку зміни в системі освіти, її законодавчому забезпеченні, в діяльності закладу освіти, учнівському колективі [15].

Рефлексивна компетентність вчителя віднайшла своє місце в працях вітчизняних науковців. О.Скворцова наділяє її такими характеристиками: прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка; готовність до професійної рефлексії; спроможність оцінювати власні професійні можливості; здібність до подолання професійних криз та деформацій [18].

О.Радкевич наголошує на важливості рефлексивної компетентності в професійному зростанні педагога та самооцінюванні результатів його діяльності. Завдяки цій компетентності вчителі можуть усвідомлювати результати своєї роботи, аналізувати їх та вдосконалювати напрями подальшого розвитку, що, у свою чергу, підвищує якість освітнього процесу [16, с.88-89].

О.Долгова та В.Назаренко ідентифікують її як прагнення до досконалості власної професійної діяльності та адекватну її оцінку, що передбачає готовність до професійної рефлексії, виявлення і формування ключових компетенцій в учнів, здібність до подолання професійних криз, професійного вигорання [5, с.98].

Наявність рефлексивної компетентності у вчителя закладу загальної середньої освіти зробить можливою самореалізацію дорослої особистості й можливістю втілення її покликання в професії. Ядром такого утворення є навичка рефлексії – можливості здійснювати аналіз дій, учинків, наслідків діяльності з можливістю їх подальшого коригування. Ця характеристика є набутою й розвивається під час професійної діяльності, підвищення фахового рівня, посилення особистісних характеристик.

В.Желанова рефлексію вважає «осмисленням і

переосмисленням людиною культурно-детермінованих та індивідуально-переживаних змістів своєї свідомості в процесі вирішення особистістю проблемно-конфліктних ситуацій у контексті життєдіяльності, що здійснюється» [6, с.9-14].

В.Гапонєко стверджує, що рефлексія – це розумовий процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, існуючого знання або уявлення [1, с.13].

Досліджуючи рефлексію у контексті педагогічної діяльності, М.Роганова, С.Рашидова, М.Роганов наголошують, що вона відзначається усвідомленням педагогічного досвіду, виробленням критеріїв ефективності й успішності професійної діяльності з позицій самоусвідомлення в професії та освітнього потенціалу. Завдяки рефлексії діяльність педагога стає більш гнучкою, усвідомленою, спрямованою на подолання як власних труднощів, такі і проблем у здобувачів освіти [17, с.143].

І.Корольова акцентує на тому, що рефлексія – це основний механізм педагогічної взаємодії, який передбачає спрямованість вчителя на аналіз своєї діяльності, під час якого педагог може відокремити себе від роботи, протиставити її собі як об'єкт, зробити предметом перетворення й розвитку [10, с.107].

М.Марусинєць педагогічну рефлексію характеризує наявністю двох суб'єктів – учня й учителя, які водночас виступають суб'єктами й об'єктами навчальної діяльності під час педагогічної взаємодії. На її думку, цій професійній якості притаманне вміння перетворювати довкілля носія свідомості й самосвідомості, розуміння специфіки професійного «Я», усвідомлення процесу й результатів педагогічної діяльності, адекватності стратегії роботи, уміння виправляти недоліки задля поліпшення ефективності педагогічних задач [14].

Отже, професійною педагогічною рефлексією можемо вважати інтегративну рису особистості вчителя, яка сприяє ефективності освітнього процесу шляхом глибинного самоаналізу й самовдосконалення. Для того, аби якісно аналізувати й за потреби змінювати траєкторію педагогічної роботи, вчитель може застосувати низку інструментів, які зроблять цей процес якомога інтенсивнішим.

У науковій літературі віднаходимо інформацію про те, що навичка рефлексії та формування рефлексивної компетентності має розпочинатися ще під час навчання педагогічній професії, особливо у ході виробничої учительської практики. Це відбувається завдяки системі методичних прийомів та форм навчання, зокрема таких: методики побудови діалогів, методик, спрямованих на формування критичного мислення, вміння вирішувати проблемні ситуації, рефлексивних відеотренінгів, семінарів; програм для ведення спостереження за своїми діями, фіксування подій професійного життя у щоденнику та ін. [11, с.138].

І.Корольова узагальнює напрацювання педагогічної практики, репрезентуючи такі методики рефлексії вчителів: інтерактивні ігри, навчальні проекти, коучингові та рефлексивні практикуми, тренінги з використанням проблемно-пошукових форм роботи [10].

Під час освітнього процесу вчителі рефлексують як у ході нарад, методичних зустрічей, проходження курсів підвищення кваліфікації, так і здійснюють

самостійний аналіз власної діяльності.

Розглянемо докладніше, завдяки яким інструментам вчитель закладів загальної середньої освіти може здійснювати рефлексію. Одними з найбільш ефективних і простих у застосуванні є різноманітні опитувальники, анкети, які у форматі тестування, таблиць чи нотаток допомагають проаналізувати як елементи освітнього процесу, так і окремі професійні характеристики вчителя. Візьмемо до прикладу рефлексивну таблицю, яку пропонували вчителям-менторам у рамках проекту Mentorme [19]. Її мета – проаналізувати ефективність індивідуальної менторської зустрічі, на якій ментор (вчитель) оцінює рівень досягнення менті (студентом) своїх планів упродовж певного проміжку часу. Ключова задача – не лише побачити, що менті встиг зробити та які має плани, а відрефлексувати, яким чином ментор був корисним у цьому процесі, як надалі може допомогти. Ця рефлексивна таблиця [13, с.27] містить такі запитання: «Яка була мета сесії?», «Що вдалось добре? (Як я сприяв (ла) цьому? Як я можу розвинути цей успіх?», «Що пішло не так добре? Як я можу змінити це в майбутньому? Чого я навчився (лась) із цього досвіду?», «Як ментор (ка), як я можу бути ще ефективнішим (шою)?», «Що я зміню наступного разу? І що мені потрібно зробити, щоб це сталося?». Подібну таблицю можна застосовувати не лише в запропонованих обставинах. Вона буде корисною для вчителя з метою аналізу фрагменту уроку, всього заняття, інноваційної ініціативи, яка пройшла чи проходить реалізацію, під час професійного навчання для вдосконалення педагогічної майстерності.

Крім запропонованої рефлексивної таблиці у рамках проекту «Mentorme» вчителям-менторам був також запропонований інструмент фінального самоаналізу. Це теж таблиця з більш глибинним особистісним та професійним самоаналізом [13, с.37-38]. Вона складається з кількох тематичних блоків: самосвідомість, знання предмета викладання, розвиток учителя/ментора, фасилітація інсайту, включення, спостереження, постійне навчання. Їх потрібно оцінити за запропонованими показниками за шкалою від 1 до 5. Крім того, рефлексивна таблиця містить блок, який дає змогу відстежити динаміку професійної самооцінки за певний проміжок часу. Подібний інструмент вчитель може застосовувати самостійно й за інших обставин. Наприклад, для здійснення саморефлексії після реалізації інновації у своїй діяльності, що сприятиме покращенню інноваційної компетентності педагога.

Серед інструментів визначаємо також рефлексивне есе. Його основна мета полягає у викладенні особистої позиції щодо певного питання у довільній формі. Використовувати такий інструмент можливо під час організації групового навчання педагогів на етапі рефлексії опрацьованого матеріалу або після завершення освітнього курсу. Завдяки цьому вчителі зможуть описати свої враження від вивченого, проаналізувати персональні невдачі, а також хвилювання щодо можливих невдач, визначити зони зростання.

Під час реалізації експериментального курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» ми залучили цей інструмент на фінальному занятті з учителями. Педагогам запропонували написати рефлексивне есе після завершення курсу з рекомендацією відповісти в

ньому на запитання «Що мотивує Вас до змін?», «Навіщо я залучаю інновації у свою діяльність?», «Які труднощі постають переді мною під час упровадження інновацій у роботі? Як я їх долаю?», «Як я можу оцінити свій рівень інноваційної компетентності?». Наведемо кілька прикладів відповідей на ці запитання:

- «Що мотивує Вас до змін?» «

1) «Мене мотивують успішні люди, які всього домоглися власним розумом і працею».

2) «Головна мотивація до змін – це прагнення до розвитку та самовдосконалення».

3) «Прагнення до розвитку, пошук нових можливостей та шлях до самовдосконалення завжди були для мене ключовими драйверами, що стимулюють мою активність у різних сферах життя».

4) «Особисто для мене важливо залишатися актуальною у своїй професії та постійно вдосконалювати свої знання та вміння».

- «Навіщо я залучаю інновації у свою діяльність?» «

1) «Інновації допомагають зробити уроки цікавішими та захопливими для учнів, що породжує мотивацію та жагу до знань».

2) «Застосування нових методів та інструментів дозволяє зробити процеси більш ефективними, зменшити часові витрати та підвищити задоволення від досягнутих результатів».

3) «Залучення інновацій у мою діяльність є не лише питанням прагнення до вдосконалення, але й ключовим стрибком в моєму професійному та особистому розвитку».

- «Які труднощі постають переді мною під час упровадження інновацій у роботі? Як я їх долаю?» «

1) «Мені завжди не вистачає часу, практичних занять та віри в себе...».

2) «...невпевненість, страх та закритість можуть бути перешкодою до нових ідей, задумів».

3) «...є суттєва перешкода, з якою я постійно борюся - недостатня розвиненість особистого творчого потенціалу».

4) «...відсутність підтримки, коли оточення не хоче, не може тебе зрозуміти і проникнутись ідеєю нового. Іншим фактором може бути час: інновація може забирати надто багато часового ресурсу для її впровадження».

- «Як я можу оцінити свій рівень інноваційної компетентності?» «

1) «Якщо беремо для нас звичну 12-бальну систему то можу оцінити свій рівень інноваційної компетентності на «7». Знаю! Є над чим працювати!»

2) «Наразі мій рівень інноваційної компетентності перебуває між достатнім та високим».

3) «Свій рівень інноваційної компетентності оцінюю як середній: це потрібно вчитися».

4) «Оцінюю свій рівень інноваційної компетентності за допомогою самооцінки, зворотного зв'язку від колег та адміністрації, а також результатів учнів».

Прочитавши подані фрагменти з рефлексивних есе, можна зробити висновок, що вчителі, пишучи їх, здійснювали глибинний самоаналіз не лише з професійного боку, а й ділилися особистісними переживаннями, наголошуючи на індивідуальних характери-

стиках (страх нового, невпевненість, творчий потенціал). Бачимо, що вчителі чітко й структуровано можуть визначити мету застосування інновацій, виявити труднощі, які можуть стати на заваді їх реалізації, знайти шляхи вирішення. Крім того, виявити власні зони зростання й здійснити рівневу самооцінку. Це є свідченням розвиненої навички саморефлексії, а отже, рефлексивної компетентності. Оскільки аналіз своєї діяльності й зміни в напрямку покращення – це основа інноваційної діяльності, то можемо зробити висновок, що рефлексивне есе дало змогу також посилити інноваційну компетентність учителів, оскільки моніторинг якості власної роботи є важливим під час упровадження інновацій.

Одним із інструментів рефлексії вчителя визначено створення професійно-інноваційного портфоліо. Воно дозволяє здійснити комплексне самооцінювання, рефлексію та скоригувати подальшу траєкторію свого професійного розвитку. Подібною до цього інструменту може бути дорожня карта педагога. Мета обох – зафіксувати визначні досягнення вчителя за конкретний проміжок часу, що сприяє відстеженню динаміки професійного зростання. Деякі заклади загальної середньої освіти використовують педагогічне портфоліо не лише як інструмент рефлексії вчителів, а й як мотиваційну складову й підставу для подальшого продовження трудового договору й пролонгування терміну взаємодії. Наприклад, запропонований інструмент застосовується в лицей «Едюкейтер» (м.Київ) і функціонує у такому форматі:

1. Опитувальник (вчителі мають заповнити анкету, яка репрезентує їхні досягнення й результати в роботі та особистій сфері).

2. Зворотний зв'язок від колег (одержання відгуків від представників адміністрації закладу).

3. Самопрезентація (ознайомлення команди закладу зі своїми професійними здобутками).

4. Підбиття підсумків (перепідписання договору про працевлаштування).

На нашу думку, педагогічне портфоліо може слугувати більш ефективному розвитку інноваційної компетентності вчителя.

Крім запропонованих інструментів, які педагог може застосувати самостійно для рефлексії, ефективним є також залучення тьюторського супроводу. Тьютор може допомогти педагогу вирішити питання, пов'язані з особистими переживаннями, професійними труднощами завдяки таким формам роботи: індивідуальна або групова тьюторська бесіда (дискусія); тьюторіал (навчальний тьюторський семінар); тренінг [7].

Залучення зовнішнього фахівця (тьютора) дає змогу сформувати більшу картину освітнього процесу й розглянути її з усіх необхідних аспектів. Крім того, цей процес супроводжуватиметься фаховою підтримкою психолога.

Висновки. Проаналізувавши наукові джерела й нормативні документи, ми з'ясували, що інноваційна та рефлексивна компетентності посідають чільне місце в системі професійних характеристик вчителя закладу загальної середньої освіти. Стосовно інноваційної компетентності існує низка підходів до формування її структури й ключових характеристик. Більшість дослідників наголошують на тому, що одним із її важливих

компонентів є навичка рефлексії, яка сприяє глибинному аналізу розробленої та впровадженої інновації, а також безпосередньо персональних якостей вчителя як фахівця своєї галузі з перспективою подальшого вдосконалення інноваційної діяльності. Ми з'ясували, що навичка рефлексії – це гнучке й динамічне утворення, яке розвивається безпосередньо в процесі роботи завдяки використанню низки інструментів:

рефлексивних анкет, таблиць; рефлексивного есе; педагогічного портфоліо та ін. Спектр цих інструментів є значно ширшим, тож перспективами подальшого дослідження може бути більш глибинний огляд практичного інструментарію розвитку й удосконалення навички самоаналізу вчителів, особливо в контексті інноваційної діяльності.

Список використаної літератури

1. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Рідна школа. 2012. № 4. С.14–16.
2. Гриневич Л., Морзе Н., Бойко М. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Том 77, № 3. С.1–26.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
4. Дичківська І. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний університет ім.Г.С.Сковороди. Харків, 2018. 42 с.
5. Долгова О., Назаренко В. Професійна компетентність майбутнього учителя математики. Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. 2018. Вип.17. С.93–98.
6. Желанова В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С.9–14.
7. Жовтоніжко І., Бабакишєва Є. Технологія тьюторського супроводу студентів у системі дистанційного навчання. Проблеми сучасної освіти: збірник науково-методичних праць. Вип.8. у 2 ч.: Ч.2. / укл. Ю.Холін, Т.Маркова. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2017. С.136–137.
8. Завгородній С. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 21 с.
9. Коновальчук І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка. 2011. Вип.ХІ. С.85–88.
10. Корольова І. Професійна рефлексія як чинник фахова становлення особистості менеджера освітньої галузі. Педагогічні науки. 2016. Випуск LXXII. Том 1. 2016. С.106–110.
11. Линенко А.Ф., Давил Луїс Сократес Куева. Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. 2012. № 5-6. С.133–138.
12. Ігнатюк О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ: ТВО «ДКС: центр», 2009. 287 с.
13. Макодзей Л., Молодик К., Штегельський В. Практичний посібник для менторства майбутніх педагогів. Київ: ГО «Освіта 360» в межах підтримки проєкту «MentorMe» за фінансової підтримки street Child, 2024. 40 с.
14. Марусиньць М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. № 43 (1). С.39–45.
15. Професійний стандарт «Вчителя закладів загальної середньої освіти» від 24.12.2020 р. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinihStandartiv>
16. Радкевич О. Актуальні компетентності педагогічних працівників у контексті цифровізації освітнього процесу. Матеріали ІІ науково-практичної конференції «Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації» (Дніпро, 17 квітня 2024 р.). Дніпро: Research Europe, 2024. С.86–90.
17. Рашидова С., Роганова М., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. Духовність особистості: методологія, теорія і практика / збірник наукових праць. 2023. № 1(105). С.141–151.
18. Сковцова С. Види професійної компетентності вчителя. Наука і освіта. 2009. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_10_2009/pedagogika/Skvortsova.htm
19. Троян І. Зарплата, підтримка, соціальний статус, спільнота – чотири кити залучення вчителів: говоримо про мотивацію і проблеми молодих педагогів. Інтерв'ю з В.Штегельським. URL: <https://nus.org.ua/articles/zarplata-pidtrymka-sotsialnyj-status-spilnota-chotyry-kyty-zaluchennya-vchyteliv-govorymo-pro-motyvatsiyu-i-problemy-molodyh-pedagogiv/>

References

1. Haponenko, L. (2012). Rozvytok refleksii yak psykhologichnoho mekhanizmu korektsii profesiinoi povedinky u pedahohichnomu spilkuvanni [Development of reflection as a psychological mechanism for correcting professional behavior in pedagogical communication]. *Ridna shkola*, 4, 14–16. [in Ukrainian]
2. Hrynevych, L., Morze, N., & Boiko, M. (2020) Naukova osvita yak osnova formuvannya innovatsiinoi kompetentnosti v umovakh tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Scientific education as a basis for the formation of innovative competence in the conditions of digital transformation of society]. *Informatsiyni tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77 (3), 1–26. [in Ukrainian]
3. Dychkivska, I.M. (2012). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Akademvydav. [in Ukrainian]
4. Dychkivska, I. (2018). *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological principles of training future preschool teachers for innovative activities]. Extended abstract of doctoral dissertation. Kharkiv, Kharkiv H.S.Skovoroda National University. [in Ukrainian]

5. Dolhova, O., & Nazarenko, V. (2018). Profesiina kompetentnist maibutnoho uchytelia matematyky [Professional competence of a future teacher of mathematics]. *Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia*, 17, 93–98. [in Ukrainian]
6. Zhelanova, V. (2017). Taksonomiia typiv profesiinoi refleksii pedahoha: mizhdystyplinarnyi kontekst [Taxonomy of types of teacher's professional reflection: interdisciplinary context]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 27, 9–14. [in Ukrainian]
7. Zhovtonizhko, I., & Babakishiieva Ye. (2017). Tekhnolohiia tiutorskoho suprovodu studentiv u systemi dystantsiinoho navchannia [The technology of tutor support for students in the distance learning system]. *Problemy suchasnoi osvity*, 8 (2), 136–137. [in Ukrainian]
8. Zavhorodniy, S. (2017). *Rozvytok u kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv innovatsiynoi kompetentnosti u systemi pislidiplomnoi osvity* [Development of innovative competence in the system of post-graduate education in the heads of general educational institutions]. Extended abstract of candidate dissertation. Vinnytsya, Vinnytsya Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University. [in Ukrainian]
9. Konovalchuk, I. (2011). Sutnist i struktura innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The essence and structure of innovative competence of a teacher of a general educational institution]. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, XL, 85–88. [in Ukrainian]
10. Korolova, I. (2016). Profesiina refleksiiia yak chynnyk fakhova stanovlennia osobystosti menedzhera osvitnoi haluzi [Professional reflection as a factor in the professional development of the personality of an educational manager]. *Pedahohichni nauky*, LXXII, 106–110. [in Ukrainian]
11. Lynenko, A.F., & Davyl Luis Sokrates Kuieva. (2012). Refleksyivna kompetentnist v systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia do profesiinoi diialnosti [Reflective competence in the system of training future teachers for professional activity]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho*, 5-6, 133–138. [in Ukrainian]
12. Ihnatovych, O.M. (2009). Psykholohichni osnovy rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv [Psychological foundations of the development of the professional innovative culture of pedagogical workers]. *DKS: tsestr*. [in Ukrainian]
13. Makodzei, L., Molodyk, K., & Shtehelskyi, V. (2024). *Praktychnyi posibnyk dlia mentorstva maibutnikh pedahohiv* [Practical guide for mentoring future teachers]. *Osvita 360*. [in Ukrainian]
14. Marusynets, M. (2012). Profesiina diialnist pedahoha: refleksyivnyi aspekt [Professional activity of a teacher: reflective aspect]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 43 (1), 39–45. [in Ukrainian]
15. Profesiinyi standart «Vchytelia zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of general secondary education institutions»]. (2020). URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> [in Ukrainian]
16. Radkevych, O. (2024). Aktualni kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu [Current competences of pedagogical workers in the context of digitalization of the educational process]. *Proceedings of the IInd scientific-practical conference «Transformation of education in the context of globalization processes» (pp.86–90)*. Research Europe. [in Ukrainian]
17. Rashydova, S., Rohanova, M., & Rohanov, M. (2023). Profesiina refleksiiia vykladacha zakladu vyshchoi osvity yak umova yoho pedahohichnoi kultury [Professional reflection of a teacher of a higher education institution as a condition of his pedagogical culture]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1 (105), 141–151. [in Ukrainian]
18. Skvortsova, S. (2009). Vydy profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Types of teacher's professional competence]. *Nauka i osvita*. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_10_2009/pedagogika/Skvortsova.htm [in Ukrainian]
19. Troian, I. (2024). *Zarplata, pidtrymka, sotsialnyi status, spilnota – chotyry kyty zaluchennia vchyteliv: hovorymo pro motyvatsiiu i problemy molodykh pedahohiv. Interviu z V.Shtehelskym* [Salary, support, social status, community - four whales of teachers' involvement: we talk about the motivation and problems of young teachers. Interview with V. Shtegelskyi]. URL: <https://nus.org.ua/articles/zarplata-pidtrymka-sotsialnyj-status-spilnota-chotyry-kyty-zaluchennya-vchyteliv-govorymo-pro-motyvatyiu-i-problemy-molodyh-pedagogiv/> [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 16.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 20.09.2024 р.

Oliynyk Oksana

PhD Student

Doctoral School, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

REFLECTION IN THE STRUCTURE OF INNOVATIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The issue of the article concerns the topical issue of innovative competence and its components. The author aimed to characterize one of the components of this education, which refers to the ability to analyze the effectiveness and efficiency of pedagogical activity, as well as to adjust it as necessary. It is about the skill of reflection as one of the leading features of a teacher with highly developed innovative competence, since the creation and implementation of innovations requires regular analysis not only of the process of implementing something new in the educational process but also of observing and evaluating the personality of the teacher as a specialist who carries out innovative activities. Thanks to the use of such methods of scientific research as system-structural and system-functional analysis, generalization and systematization of theoretical aspects of the topic, observation, and study of the products of pedagogical activity, the author conducted a review of scientific literature regarding the essence of innovative competence of a teacher of a general secondary education institution, its structure and key characteristics, in particular, reflection

skills. In addition, the publication provides information on reflective competence, which, on the same level as innovative competence, occupies a prominent place in the system of professional characteristics of a teacher regulated by normative documents. The unifying feature for both is the skill of reflection, therefore the article also presents the views of domestic scientists on the essence of this phenomenon and methods of its development and improvement. In addition, practical tools (reflective questionnaires, tables; reflective essays; pedagogical portfolios, etc.) are characterized, which contribute to the formation and improvement of the ability to reflect on one's pedagogical activity, in particular innovative ones. The publication analyzes fragments of reflective essays from teachers of general secondary education institutions who took the experimental course "Innovative aspects of the teacher's activity". This made it possible to conclude the reflexive competence of teachers, the development of reflection skills, as well as to substantiate reflection as a component of innovative competence.

Keywords: innovative competence, tools for reflection, reflective competence, reflection.

Палкуш Віталія Петрівна

аспірант

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

vitaliya.palkush@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-8876-3576>

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ Ф.У.ПАРКЕРА В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. Мета статті – розкрити особливості використання ідей альтернативної освіти, обґрунтованих Ф.У.Паркером, в сучасній американській школі. Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, конкретизація, узагальнення інформації). Альтернативна освіта суттєво відрізняється від традиційної своїм змістом, формами і методами організації навчального процесу. Вона надає більшій свободі вчителям і учням, максимально враховує індивідуальні особливості і можливості дітей. В статті підкреслюється, що ідеї альтернативної освіти почали зароджуватися в світі дуже давно. Їх можна знайти в працях відомих вчених Стародавньої Греції (Анаксимен, Геракліт, Демокріт та ін.), епохи Відродження (Т.Мор, Ф.Рабле), в період Нового часу (ХУІІ – ХІХ ст.) (Я.Коменський, Д.Локк, Д.Дідро), модерної доби другої половини ХІХ століття (І.Гегель, Г.Спенсер, Р.Штайнер), «постмодернізму» (Р.Ашер, К.Торес, М.Розенау). В працях цих вчених та багатьох інших виражалися ідеї гуманізму, свободи, рівності, справедливості, унікальності кожної особистості і необхідності забезпечення індивідуального підходу до дітей. Особливо розвинена альтернативна освіта в США, де існує дуже багато навчальних програм і шкіл, які суттєво відрізняються від традиційних. Передумовою розвитку і становлення альтернативної освіти в США стала діяльність таких видатних учених, як Дж.Дьюї, Ф.Паркер, Дж.Каунтс, У.Кілпатрік, Х.Рагг, К.Уошберн та інші. Особливої уваги в плані розвитку альтернативної освіти заслуговує педагогічна спадщина Ф.У.Паркера (F.W. Parker) – видатного педагога-новатора, який рішуче виступав проти формалізму, бюрократизму традиційної освітньої системи. Виявлено, що сьогодні в США існують школи, які активно впроваджують ідеї альтернативної освіти Ф.У.Паркера (зв'язок навчання з життям, розвиток креативного мислення дітей, міждисциплінарність, різновікові класи та ін..)

Ключові слова: альтернативна освіта, вчитель, навчальний процес, США, традиційна освіта, учні, Ф.У.Паркер.

Постановка проблеми. В Україні впродовж останніх років простежуються тенденції гуманізації і демократизації освіти, які в значній мірі базуються на прогресивних ідеях альтернативної освіти. Це, зокрема, варіативність освіти, що дає можливість урізноманітнити форми і шляхи одержання освіти; відкритість освіти; плюралізм освіти, який передбачає її перебудову з уніфікованої системи в різноманітну за цілями і змістом, нетрадиційними педагогічними підходами систему; самостійність навчальних закладів у виборі шляхів організації освітнього процесу; право педагогів на формування і впровадження власного педагогічного стилю; право учнів добувати освіту за індивідуальними навчальними планами, на участь у шкільному самоврядуванні. Альтернативна освіта покликана забезпечити всебічний розвиток дитини, вона спрямована на максимальну персоналізацію навчання, створення сприятливого освітнього середовища [1 – 4].

Особливо актуальною стає альтернативна освіта на сучасному етапі, коли Україна перебуває в стані війни і використання традиційних форм і методів отримання освіти не завжди є можливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних зарубіжних дослідників, які мають значні здобутки у вивченні різних аспектів альтернативної освіти, варто назвати: Р.І.Морлі (R.E.Morley),

М.А.Рейвід (M.A.Raywid), С.Р.Аронсон (S.R.Aronson), С.Кадел (S.Kadel), Я.Нагата (Y.Nagata), Ч.Ланж (Ch.M.Lange), К.А.Лер (C.A.Lehr), В.Сміт (V.Smith), Д.Берк (D.Berk), В.Паррет (W.Parrett) та ін.

Що стосується України, то поки що немає підстав стверджувати про значне поширення тут альтернативної освіти, хоч окремі її ідеї знаходять відображення в деяких інноваційних навчальних закладах, зокрема, авторських школах. Теоретичні аспекти альтернативної освіти досліджуються вітчизняними вченими. Наприклад, викликають інтерес праці І.Баталії з історії розвитку альтернативної освіти. Дослідниця І.Ветрова зосереджує увагу на питаннях розвитку альтернативної освіти в США. В.Паламарчуку вивчає дидактичні аспекти альтернативної освіти. І.Мартинчук, Н.Побірченко, О.Сухомлинська аналізують діяльність авторських шкіл, які використовують деякі ідеї альтернативної освіти.

Слід відзначити, що в історії розвитку альтернативної освіти недостатньо дослідженими залишаються положення, обґрунтовані відомим американським ученим ХІХ століття **Ф. У. Паркером (Francis Wayland Parker, 1837-1902).**

Мета статті – розкрити особливості використання ідей альтернативної освіти, обґрунтованих Ф.У.Паркером, в сучасній американській школі.

Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення інформації).

Виклад основного матеріалу. В сучасній Америці існує низка шкіл, які носять ім'я Ф.У.Паркера і будують освітній процес на основі його педагогічних ідей. Це, зокрема, приватна школа в м. Чикаго, Іллінойс; приватна школа Ф.У.Паркера в м.Сан Дієго, Каліфорнія; публічна чартерна школа в м.Деванс, Массачусетс; початкова публічна школа у м.Рочестер, Нью Йорк; публічна школа Ф.У.Паркера в м.Індіанаполіс, Індіана; публічна початкова школа в м.Квінсі, Массачусетс та інші. Всі згадані школи не просто мають ім'я знаменитого педагога, але й намагаються дотримуватися основних положень його філософії освіти, проголошуючи себе спадкоємцями американської прогресивної педагогіки. Хоч, звичайно ж, варто мати на увазі, що порівнювати ці школи не зовсім коректно в силу того, що дві з них належать до сектора престижних приватних шкіл з високою оплатою за освіту (річна плата за навчання в школі в Сан-Дієго в середньому становить понад 60 тисяч доларів у рік), а інші паркерівські школи належать до сектора безкоштовного публічного навчання. Таким чином, очевидно, що методи викладання, розроблені педагогом більше століття назад, сьогодні знаходять застосування в школах зовсім різного рівня – від елітних до загальнодоступних публічних шкіл. Відзначимо, що потрапити в приватні школи Паркера в Чикаго й Сан Дієго мають можливість і діти з небагатих родин. Намагаючись дотримуватися паркерівського положення, що в кожному класі школи повинні бути учні з різних соціальних верств населення, вищезгадані приватні школи пропонують дітям з родин зі скромним рівнем статку можливість одержати стипендію й учитися безкоштовно. Так, у паркерівській школі в Сан Дієго близько 30 відсотків учнів навчаються на основі отриманих грантів.

Незалежною приватною школою Ф.У.Паркера в Сан Дієго видається спеціальний журнал, що виходить три рази в рік і висвітлює різні аспекти шкільного життя, коментуючи їх на основі паркерівського підходу до освіти. Вважаємо за доцільне більше докладно зупинитися на матеріалах, які публікуються в цьому журналі, тому що вони служать наочним свідченням того, як педагогічні ідеї вченого реалізуються в рамках сьогоденного освітнього процесу. Відзначимо, що паркерівська філософія служить живим камертоном для побудови освітньої політики школи.

Так, наприклад, назва й зміст описаного в номері журналу зима - весна 2017 року нового курсу з конструювання за назвою «Think, Tinker, Make» (Думай, паяй, роби) звучить у дусі паркерівських ідей стосовно наявності і у важливості взаємозв'язку між думкою (розумовою активністю) і її практичною реалізацією. На наш погляд, цей курс представляє наочний приклад того, як сучасний курс в сьогоденній американській школі буквально пронизаний паркерівською філософією й майже повністю побудований на методах викладання, запропонованих вченим. Сама назва курсу вказує на тісний зв'язок між теоретичним знанням і його практичним застосуванням. Вчителі, які викладають цей курс, вважають, що в сучасному світі дуже важливо розвивати конструкторське мислення школярів

на базі сформованих у них технічних знань. Переконаність учителів у тому, що школа повинна вводити нові курси, відгукуючись на запити часу, перегукується з паркерівськими уявленнями про те, яким повинне бути наповнення шкільної програми. Реалізація конструкторського задуму дозволяє учням пройти поетапно весь процес від задуму й креслення до втілення, тестування й доробки [5].

Вчителі сучасної американської школи підтримують міждисциплінарність, на важливість якої вказував Ф.У.Паркер. Здатність мислити, як конструктор не обмежується технічною сферою, а затребувана фактично скрізь – при створенні твору мистецтва, проведенні історичного дослідження. Тому кожний учитель не повинен обмежуватися рамками свого предмета, а думати про те, як уміння і навички, отримані на його уроках, учні зможуть використати й в інших сферах [6].

На думку педагогів зі школи Паркера, незважаючи на те, що сьогодні багато говориться про те, що школа ХХІ століття передбачає розвиток у дітей креативного мислення й уміння самостійно вирішувати реально існуючі проблеми, далеко не завжди ясно, як це здійснити на практиці. Конструкторське мислення (design thinking), що розвивається в рамках вищезгаданого курсу, саме і є та навичка, що виявляється досить затребуваною скрізь, включаючи життя за межами стін школи. До того ж заняття в рамках курсу «Думай, паяй, роби» проводяться не у звичайному класі, а в спеціальній шкільній лабораторії, оснащеної, наприклад, 3-Д принтерами й устаткуванням для лазерного гравірування, що також відповідає паркерівській установці частіше виводити дитину за межі звичних класів. У вільному доступі учнів коробки з різними сучасними інструментами, провідка, картон, папір тощо.

Навіть напис у лабораторії «Keep calm and create» (Не шуми, а твори) зроблено згідно з паркерівською вказівкою про те, на підставі якої мотивації варто підтримувати дисципліну в школі: шуміти не слід не через існуючі строгі правила й директиви, а через розуміння того, що ти можеш перешкодити іншим думати і займатися справою. Варто звернути увагу на сам незаборонний характер цього дисциплінарного напису у порівнянні із, наприклад, звичним для нас категоричним застереженням «Не шуміти!».

Курс «Думай, паяй, роби» розділений на кілька блоків. Перший - «Конструювання: наука, математика, інжиніринг і технологія» (Design in STEM: science, technology, engineering and mathematics). У рамках цього розділу учням зазвичай дається загальна тема, наприклад, «поле», «швидкість», «балансування» і пропонується виготовити якийсь об'єкт на цю тему з підручних матеріалів, які перебувають у вільному доступі в лабораторії. На цьому етапі від учнів також очікується, що вони напишуть короткий лабораторний звіт про хід своєї роботи. Слід звернути увагу на те, що дітям не даються ніякі «готові» інструкції відносно того, як і що вони повинні сконструювати, хоч необхідну консультацію вони можуть отримати.

Другий блок курсу називається «Конструювання в гуманітарній сфері» (Design in Humanities). Учням пропонують самостійно вибрати який-небудь культурно значимий об'єкт, пов'язаний з регіоном або культурою. Відповідну інформацію про це вони одержали на

уроках історії. Учні проводять дослідження й пишуть есе, у якому обґрунтовують свій вибір, потім за допомогою програми для проектування й моделювання вони створюють віртуальну модель обраного ними об'єкта.

Варто звернути увагу на те, як вдало реалізується паркерівська вимога міждисциплінарного взаємозв'язку. Знання, отримані на уроках історії, інтегруються в технічний по своїй суті курс. Цей міждисциплінарний зв'язок, побудований згідно паркерівської філософії освіти, актуальний у світлі сучасної установки науки на зближення гуманітарних і технічних галузей знання. Не випадково одним з поширених напрямків сучасних наук гуманітарного блоку є «digital humanities» (гуманітарні науки в цифровому просторі).

Третя частина курсу називається «Проект душі» (Passion project). Тут учням надається повна свобода у виборі теми проекту і його реалізації в лабораторії. У цій частині курсу на перший план виступає свобода вибору дитини. Важливо, що в рамках цього блоку учні оволодівають не тільки безпосередніми навичками конструювання, але розвивають здатність приймати самостійне рішення й вибирати спосіб його втілення. Відзначимо, що устаткування лабораторії не обмежує фантазію дітей, не схильних займатися технікою. Тут є, наприклад, і програмувальна вишивальна машинка, і музичні установки, за допомогою яких можна створити власну музику.

Але в сучасних паркерівських школах пильна увага надається не тільки інтелектуальному розвитку дітей, але й вихованню в них почуття соціального взаємозв'язку. Дотримуючись ритуалу, установленому ще самим Ф. У. Паркером, щопонеділка ранком учні перших чотирьох класів збираються на ритуальне підняття прапора. На цих загальних зборах іменинників вітають із днем народження, анонсують заходи й повідомляють результати їхнього проведення й, звичайно ж, хором вимовляють слова поширених лозунгів етичного кодексу школи: «Завжди намагатися зробити все якнайкраще», «поважати людей і їхню власність», «говорити правду», «інвестувати в майбутнє», «цінувати шкільні правила, її спадщину й пам'ятати про особисту відповідальність кожного», «збагачувати світ для загального блага». У часи Ф. У. Паркера спільне повторення правил цього кодексу школи було покликано позитивно вплинути на поведінку проблемних учнів. Зараз же положення кодексу постійно повторюються не тільки як данина шкільній традиції й самому Ф. У. Паркеру, але й можливість відчутти єднання з іншими на основі загальних морально-етичних принципів. Установа на створення згуртованого колективу продовжує підтримуватися й понині. До речі, сучасні паркерівські школи намагаються максимально підтримувати зв'язок як з батьками учнів (здаємо тут відоме паркерівське положення, що навчання і виховання дитини не повинне поділятися на дві незв'язані частини – шкільне й домашнє позашкільне), так і з колишніми випускниками школи. Розвиток духу спільності, згуртованості і єднання продовжує бути значимим для сучасних шкіл Ф. У. Паркера.

Сучасні паркерівські школи зберігають вірність і установці на включення в програму великої кількості арт-класів. Наприклад, протягом всього періоду

перебування в школі Сан Дієго (від дитячого садка до випускного класу) учні активно залучені у творчий процес. Тут на вибір учнів пропонується дуже широкий спектр творчих занять – від традиційного малювання до моделювання одягу й виготовлення бронзових скульптур [7].

Але не тільки в дорогих приватних паркерівських школах активно застосовуються методи педагога. Наприклад, досвід Ф.У.Паркера використовується у викладанні предметів в загальнодоступній публічній чартерній школі в Девенсі. Чартерні школи займають особливе місце в системі середньої освіти і є однією з основних форм сучасного альтернативного навчання в США. Соціальна місія й широкий спектр освітніх підходів істотно відрізняють чартерні школи від традиційних шкіл. Школою видається журнал «Паркер Вей (Шляхом Паркера)» (The Parker Way). Школа орієнтована не тільки на паркерівський підхід до навчання дітей, але й продовжує традиції Ф.У.Паркера у сфері підготовки педагогічних кадрів, в основі яких лежить переконання педагога в тому, що талановитий учитель ніколи не припиняє вчитися сам. У весняному випуску вищезгаданого журналу в 2016 році опубліковані матеріали під назвою «Teachers as Learners» (Учителі як учні). У школі діє програма з підготовки вчителів (The New Teachers Collaborative), здійснюється співробітництво з іншими школами, що дотримуються принципів прогресивної демократичної освіти. У рамках цієї програми в школі щорічно проходять професійну перепідготовку близько десяти вчителів, які освоюють нові методи викладання, засновані на паркерівському принципі «learn by doing» (навчання через діяльність). Учасники програми, до кожного з яких прикріплюється наставник, залучені в спільне викладання й групові обговорення педагогічних кейсів. Таким чином, у рамках цієї програми підвищення кваліфікації педагога активно вчать один в одного, засвоюють кращий досвід. Професійна саморефлексія, прагнення до професійного росту й корпоративної солідарності – це паркерівські педагогічні цінності, на основі яких будується програма.

У паркерівських школах тривають і експерименти з навчання в одному класі учнів різних вікових груп, що, на думку самого Ф.У. Паркера, сприяє толерантному відношенню дітей один до одного, розвиває розуміння різноманітності навколишніх людей і прагнення допомагати ближньому. Один з таких експериментів описаний у статті С. Міллера «Різновіковий клас: погляд зсередини» від 29 травня 2017 року в газеті Антлантік Дейлі. Практика розміщення дітей з різних класів початкової школи була досить популярна в Америці в 1990 роки. Але в епоху 2000-х із введенням більше стандартизованих тестів вона стала менш розповсюдженою. Однак і зараз можна знайти змішані різновікові класи в початковій школі в деяких американських навчальних закладах, що працюють за нетрадиційними методиками. Але для старших класів подібний експеримент не типовий. Проте у паркерівській школі в Девансі це практикується, і в одному класі можна побачити учнів з 7, 10 і 11 класів (усього в типовій американській публічній школі 12 рівнів (класів).

Багато вчителів паркерівської школи в Девансі переконані, що чіткий розподіл дітей на класи за віком

протиприродний й суперечить тому, як діти взаємодіють у реальному житті. У їхніх доказах явно простежуються ідеї Ф.У.Паркера стосовно того, що організація шкільного навчання повинна бути максимально наближена до природних позашкільних умов дитячого життя. Учителі зі школи Деванса відзначають, що у звичайному житті, наприклад, у спортивних командах діти активно взаємодіють не тільки з однолітками, але і з дітьми іншого віку. Поміщаючи в один клас дітей за принципом віку, ми не беремо до уваги того, що інтелектуальний і емоційний розвиток і освітні потреби одновікових дітей можуть варіюватися досить відчутно. Педагоги з паркерівської школи впевнені, що взаємодія молодших і старших дітей у рамках навчального процесу розвиває навички колективної роботи, відповідальність за себе й інших, здатність виступати як лідер. На думку вчителів, не варто боятися, що для більше старших учнів спільний урок виявиться занадто простим, бо навіть одне й те ж саме завдання можна попросити учнів вирішити різними способами, що відповідають їхньому віковому рівню розвитку. Проте на сьогоднішній день питання про різновікові класи залишається дискусійним, поки що бракує вагомих

досліджень, результати яких могли б однозначно підтвердити або заперечити доцільність навчання дітей у різновікових класах.

Висновки. Аналізуючи досвід застосування паркерівських методів у різних за своїм статусом навчальних закладах сучасної Америки, бачимо, що, як в елітній приватній школі, так і в публічній школі з більшою кількістю дітей з неблагополучного середовища, педагогічні ідеї Ф. У. Паркера стосовно альтернативної освіти можуть бути ефективно використані для рішення різних освітніх завдань. Сам факт, що положення, обґрунтовані вченим, працюють у настільки різномірних контекстах, свідчить про універсальний характер паркерівської педагогіки. Незважаючи на те, що багато в чому його ідеї були продуктом свого часу й орієнтувалися на вирішення проблем, що стояли перед освітою кінця XIX століття, деякі педагогічні ідеї Ф.У.Паркера можуть успішно застосовуватися для вирішення сучасних освітніх завдань. Подальшого дослідження вимагають питання, як визначні здобутки минулого, зокрема, ідеї альтернативної освіти Ф.У.Паркера, можуть бути ефективно використані у сучасному вітчизняному освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Raywid M.A. Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*. 2004. № 52(1). P.26–31.
2. Young T. Public alternative education. New York: Teachers College Press. 1990. 132 p.
3. Settles D., Orwick B. Alternative education: past, present and next steps. Kentucky: Center for School Safety, Clearinghouse, 2013. 118 p.
4. Kleiner B., Porch R., Farris E. Public alternative schools and programs for students at risk of education failure. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. 2004. 127 p.
5. Parker F.W. Talks on pedagogics: an outline of the theory of concentration. New York: E.L.Kellogg and Company, 1894. 491 p.
6. Parker F.W. The practical teacher. New York: E.L.Kellogg and Company, 1886. 197 p.
7. Braun M., Korzenik D. Art making and education. Chicago: University of Illinois Press, 2003. 208 p.

References

1. Raywid, M.A. (2004). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52 (1), 26–31.
2. Young, T. (1990). *Public alternative education*. Teachers College Press.
3. Settles, D. & Orwick, B. (2013). *Alternative education: past, present and next steps*. Center for School Safety, Clearinghouse.
4. Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2004). *Public alternative schools and programs for students at risk of education failure*. National Center for Education Statistics.
5. Parker, F.W. (1894). *Talks on pedagogics: an outline of the theory of concentration*. E.L.Kellogg and Company.
6. Parker, F.W. (1886). *The practical teacher*. E.L.Kellogg and Company.
7. Braun, M., & Korzenik, D. (2003). *Art making and education*. University of Illinois Press.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 01.10.2024 р.

Palkush Vitaliya

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF ALTERNATIVE EDUCATION OF F.U.PARKER IN THE MODERN AMERICAN SCHOOL

Abstract. The article` purpose is to reveal the peculiarities of using F.U.Parker` ideas of alternative education in a modern American school. Research methods: theoretical – study of scientific literature, analysis, systematization, comparison, concretization, information generalization. Alternative education differs significantly from traditional education in its content, forms and methods of educational process organizing. It gives greater freedom to teachers and students, takes into account the individual characteristics and capabilities of children as much as possible. The article emphasizes that the ideas of alternative education emerged a long time ago. They can be found in the works of famous scientists of Ancient Greece (Anaximenes, Heraclitus, Democritus, etc.), the Renaissance (T.More, F.Rabelais), in the period of the New Age (XII-XIX centuries) (Y.Komensky, D. Locke, D.Diderot), the modern era of the second half of

the 19th century (I.Hegel, H.Spencer, R.Steiner), "postmodernism" (R.Usher, K.Torres, M.Rosenau). The scientists' works expressed the ideas of humanism, freedom, equality, justice, the uniqueness of each individual and the need to ensure an individual approach to children. Alternative education is developed in the USA, with numerous educational programs and schools that differ significantly from traditional ones. The activities of J.Dewey, F.Parker, J.Counts, W.Kilpatrick, H.Rugg, K.Washburn and others became a prerequisite for the development and establishment of alternative education in the USA. The pedagogical legacy of F.W.Parker deserves special attention, who, having started the fight against formalism in education, set before the school the task of harmonizing the content of educational subjects with their vital importance for students. It was found that today in the USA there are schools that actively implement the ideas of alternative education of F.U.Parker (the connection of learning with life, the development of children's creative thinking, interdisciplinarity, classes of different ages, etc.).

Keywords: alternative education, teacher, educational process, the USA, traditional education, students, F.U.Parker.

УДК 378.091.32:364

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.77-81

Попович Анна Михайлівна

кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

anna.popovych@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-9106-922X>

СТРУКТУРА І ЗМІСТ КУРСУ «ІННОВАЦІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ» (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ)

Анотація. Актуальність публікації зумовлена вимогами до підготовки фахівців соціальної роботи до інноваційної діяльності в умовах сучасних викликів. Мета: охарактеризувати структуру і зміст курсу «Інновації у соціальній роботі» для другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» з врахуванням досвіду викладання. Застосовані загальнонаукові методи: узагальнення, абстрагування, пояснення, систематизації, системно-структурного і дескриптивного аналізу. Авторка відзначає важливість системного підходу до розробки загальної концепції навчального курсу і пропонує наступну структуру змістових модулів: 1) теорія інноваційної діяльності; 2) нормативно-правове забезпечення інновацій; 3) інновації як фактор подолання соціальних проблем сучасності. Наведено стислий огляд лекцій та окремі рекомендації до проведення семінарських занять. Окрему увагу приділено реформам у сфері соціального захисту населення, представленим у Плані для реалізації Ukraine Facility 2024-2027 (враховуючи відсутність у крос-секторальних нормативних документах відповідних тематичних розділів). Підкреслено, що окремі з них розглядаються в темах модуля №3 («Соціальна робота в мультидисциплінарних реабілітаційних командах», «Впровадження інституту помічника ветерана», «Еволюція реформи деінституціалізації в Україні»). Запропонований підхід може сприяти формуванню програмних результатів навчання, визначених освітнім стандартом. У висновках узагальнені виклики навчання інноваційної діяльності. Серед напрямків подальших наукових розробок згадана як теоретико-правова, так і освітня проблематика викладання курсу.

Ключові слова: інноваційна діяльність, професійні компетентності, робоча програма, соціальна робота.

Вступ. Впровадження інноваційних підходів до системи соціального захисту населення загалом та соціальної роботи зокрема залишається актуальним у зв'язку із викликами війни та наближенням України до вступу в ЄС. При цьому простежуються нові можливості. «Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» декларує, що визначальним ресурсом «інноваційної конкурентоспроможності є людський капітал, тобто знання та навички, якими володіють люди...» [1]. У цьому контексті регулярно оновлення освітніх програм спеціальності «Соціальна робота» та робочих програм навчальних дисциплін можна розглядати як дієвий засіб покращення підготовки фахівців до здійснення інноваційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Структура та зміст навчальної дисципліни «Інновації у соціальній роботі» останнім часом не були предметом спеціальних досліджень. Враховуючи, що інноваційна діяльність вимагає міждисциплінарних знань, для побудови загальної концепції навчального курсу використані наукові доробки представників різних галузей наук.

Поділяючи позиції переважної більшості дослідників зі сфери інноватики, виокремимо публікацію А.Гальчук [2], яка не лише представила різні підходи до трактування базових для інноваційної діяльності категорій, а й розглянула їх взаємозв'язок. Ю.Даниленко наводить різні підходи до класифікації інновацій та характеризує етапність інноваційного процесу [3]. Можна погодитися з окремими дослідниками, які відмічають фрагментарність, суперечливість і декларативність правових положень про інноваційну діяльність [4; 5; 6]. У 2024 році відбулися зміни щодо формування

пріоритетних напрямів інноваційної діяльності. Вони знайшли оцінку в дослідженні А.Любич, І.Огієнко, О.Головащенко. Ці автори відмічають «неефективність системи визначення пріоритетів» і підкреслюють, зокрема, необхідність та доцільність їх узгодження з «ключовими стратегічними орієнтирами ЄС у цій сфері» [7, с.647]. Колективна робота «Інновації в системі соціального захисту» представляє окремі з сучасних напрямків державного управління у цій сфері [8]. Значущими з огляду еволюції реформ є публікації П.Сушко [9] та Г.Гриценко [10].

Отже, комплексна проблематика інноваційної діяльності достатньо широко представлена у вітчизняних дослідженнях. Невирішеним залишається питання застосування цього ресурсу для формування навчальних дисциплін з інноваційної діяльності, їх структури і змісту для підготовки фахівців спеціальності 231 Соціальна робота.

Метою статті є характеристика структури і змісту курсу «Інновації у соціальній роботі» для другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» (з досвіду викладання). Методологічну основу публікації складають загальнонаукові **методи:** узагальнення, абстрагування, пояснення, систематизації (для упорядкування інформації щодо теоретико-правових засад інноваційної діяльності), системно-структурний (для обґрунтування комплексного підходу до структури і змісту курсу «Інновації у соціальній роботі») і дескриптивний аналіз (для опису проблем нормативно-правового регулювання інновацій у сфері соціальної роботи та змісту запропонованих модулів).

Виклад основного матеріалу. Вимоги до

компетентностей фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна робота» другого (магістерського) рівня вищої освіти представлені у стандарті вищої освіти (2019) та професійному стандарті «Фахівець із соціальної роботи» (2020). Відповідно до освітнього стандарту [11] програмні компетентності передбачають здатність здійснювати інноваційну діяльність (інтегральна); здатність генерувати нові ідеї (креативність) (загальна). Серед фахових компетентностей визначені: здатність до впровадження методів і технологій інноваційного

практикування та управління в системі соціальної роботи; здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій.

Професійний стандарт [12] з-поміж загальних компетентностей виокремлює здатність ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем. Професійні вимоги до знань, умінь та навичок конкретизовані в описі трудових функцій (див. Табл.1).

Таблиця 1

Опис трудових функцій (професійна компетентність, знання, уміння та навички)

Професійна компетентність	Знання	Уміння та навички
ИЗ. Здатність до оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи.	ИЗ.31. Нормативно-правові акти у сфері соціального захисту населення. ИЗ.32. Основні напрямки політики соціального захисту населення. ИЗ.33. Механізми та інструменти реалізації соціальної політики. ИЗ.35. Процес реалізації соціальних ініціатив.	ИЗ.У1. Брати участь у розробленні рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи, рекомендацій щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень. ИЗ.У2. Брати участь у створенні інноваційних соціальних послуг з урахуванням потреб, ресурсів і можливостей громади.
МЗ. Здатність до розповсюдження позитивного досвіду організації надання соціальних послуг та соціальної підтримки населення, формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві	МЗ.33. Інноваційні технології соціальної роботи в Україні.	МЗ.У4. Проводити роботу з просування та популяризації позитивного досвіду організації соціальних послуг та соціальної підтримки населення...

Систематизовано автором на основі джерела: [12]

Акцентуємо увагу на тому, що ключові аспекти наведеного вище короткого огляду стандартів варто розглядати як основу для логічної побудови змісту навчального курсу «Інновації у соціальній роботі». Отже, для формування необхідних компетентностей робоча програма може містити наступні змістові модулі: 1) теорія інноваційної діяльності; 2) нормативно-правове забезпечення інновацій; 3) інновації як фактор подолання соціальних проблем сучасності. Якщо виключити якусь із складових цієї системи, то є ризик втратити комплексність у формуванні інноваційної компетентності майбутніх фахівців. Наприклад, за надмірного фокусування уваги на першому модулі інновації можуть сприйматися як суто теоретичний конструкт, що не має рамок правового регулювання, а відповідно, дискусійний щодо практикування. Поєднання згаданих складових може стати надійним фундаментом для розробки якісної робочої програми (для викладачів) та оволодіння необхідними професійними компетентностями (для студентів).

Зупинимось на ключових аспектах вивчення окремих тем у рамках запропонованих вище модулів. Після першої (вступної) лекції важливо дати розгорнуті відповіді на запитання: що таке інновації, чим вони зумовлені, чому існує потреба систематизації інновацій за різними критеріями. Використовуючи трактування поняття «інновації» у наукових джерелах, звертаємося також до Закону України «Про інноваційну діяльність» у частині тлумачення понять «інновації», «інноваційна діяльність», «інноваційна інфраструктура» [13]. Враховуючи багатогранність поглядів на сутність поняття

«інновація», часто виникає потреба узгодити його з поняттями «новація» та «нововведення». Можна погодитися з думкою, що новація є теоретичним відкриттям у вигляді винаходу чи ноу-хау, нововведення є спробою практичного застосування новації, а інновація – це вже результат впровадження нововведень [2]. Доцільно обговорювати й поняття «інноваційний лаг» та «екосистема інноваційної діяльності».

Зміна навколишнього середовища, нові соціальні проблеми та необхідність задоволення потреб суспільства загалом й окремих осіб/сімей у складних життєвих обставинах, ініціатива держави або внутрішні спонтанні зміни, що виникають у процесі практичної діяльності як джерела інновацій зазвичай не викликають труднощів під час розгляду цього питання. Не є формальним дотриманням наукового підходу і розгляд типології інновацій за різними критеріями. Характеристика таких класифікаційних ознак, як рівень новизни/характер змін, результативність/інноваційний потенціал, інтенсивність, темпи здійснення, спадкоємність, масштаби поширення і використання закладає теоретичну базу для аналізу інновацій у сфері соціальної роботи в Україні крізь їх призму. Здобувачам освіти важливо усвідомлювати, що структурно-логічна впорядкованість інновацій сприяє вирішенню організаційно-управлінських проблем їх впровадження. Завдання до семінарських занять стають вагомим аргументом такого бачення. Воно включає аналіз запропонованої викладачем інновації в контексті її джерел та класифікації. Завдяки цьому студенти самостійно отримують відповідь на запитання, чим обумовлено

виникнення конкретної інновації та якими є її характеристики відповідно до класифікаційних ознак.

Механізм інноваційного процесу розглядається як послідовна зміна етапів інноваційної діяльності. Він достатньо чітко структурований у рамках наступного циклу: генерація та пошук ідей, розробка, макетування та апробація інновації, оцінка і розповсюдження інновації, вивчення та еволюція інновації [3]. Попри це процес має здебільшого нелінійний характер, у чому студенти можуть переконатися, обґрунтовуючи генезис реформи деінституціалізації на семінарському занятті.

Аналізуючи інноваційну політику держави у сфері соціальної роботи (модуль 2), варто акцентувати увагу, що згідно зі статтею 6 Закону «Про інноваційну діяльність» визначення та підтримка пріоритетних напрямів інноваційної діяльності є одними зі шляхів її державного регулювання [13]. У свою чергу, «правотворча політика у сфері інновацій – це науково обґрунтована, послідовна та системна діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування, інститутів громадянського суспільства щодо створення необхідних правових умов для ефективної інноваційної діяльності шляхом розробки і прийняття нормативної бази у галузі інноваційного розвитку» [5, с.111]. Макрорівень державної політики забезпечують центральні органи законодавчої і виконавчої влади (формування інноваційних концепцій, стратегій і програм, нормативно-правове й фінансове забезпечення, розвиток інноваційної інфраструктури тощо). Вагомою є роль міжнародних та національних неурядових організацій (НУО). Органи місцевого самоврядування (мезорівень) локалізують інноваційні завдання у відповідності до специфіки регіону. На мікрорівні суб'єктами інноваційної діяльності виступають працівники системи соціального захисту (фахівці соціальної роботи, соціальні менеджери).

На сьогодні основи державної інноваційної політики закладені у значній кількості нормативно-правових актів. Вони задають стратегічні орієнтири і створюють умови для функціонування інноваційної діяльності. «Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності до 2030 року» задекларована як крос-секторальний документ, тобто такий, що «спрямований одночасно на розвиток інноваційної діяльності в усіх сферах економіки, який забезпечуватиме системність таких заходів та спрямований на розвиток як технологічних, так і соціальних інновацій в різних сферах...», а «стимулювання впровадження новацій в окремих галузях діяльності належить до компетенції центральних органів виконавчої влади, що забезпечують формування державної політики у відповідних сферах, з урахуванням положень цієї Стратегії» [1]. Попри це не варто залишати поза увагою й сукупність проблем: 1) потребу системи соціального захисту населення у нових політичних та управлінських рішеннях задля її модернізації й забезпечення добробуту громадян [8]; 2) фрагментарність, суперечливість і декларативність правових положень про інноваційну діяльність [4; 5; 6]; 3) «неефективність системи визначення пріоритетів, зокрема змісту та побудови переліку пріоритетних тематичних напрямів» [7, с.647-651]. У згаданій вище Стратегії та законі

України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [14] (зі змінами у січні 2024 р.) відсутні тематичні розділи щодо інновацій у сфері соціального захисту населення.

Затвердження Плану для реалізації Ukraine Facility 2024-2027 певною мірою нівелює ці проблеми. У ньому визнається, що в умовах війни соціальний захист залишається пріоритетною сферою видатків поряд з оборонною і безпековою політикою [15]. Цей план з-поміж інших базових реформ містить напрямки «Людський капітал». У ньому сформульовані реформи у соціальній сфері на найближчі 4 роки. Серед них – удосконалення системи реабілітації; перехід від військової служби до цивільного життя; деінституціалізація; покращення функціонування ринку праці; соціальне житло та ін. Окремі з наведених вище реформ розглядаються в темах модуля №3 («Соціальна робота в мультидисциплінарних реабілітаційних командах», «Впровадження інституту помічника ветерана», «Еволюція реформи деінституціалізації в Україні»). Цікаво зауважити, що ДІ-реформа, з огляду на значний часовий лаг впровадження, нині супроводжується поняттям «рестарт» [9], а застосування засобів цифровізації у наданні соціальних послуг, зокрема електронного кейс-менеджменту, лише «на старті» [10].

На наш погляд, запропонований авторський підхід до викладання курсу «Інновації у соціальній роботі» може сприяти формуванню програмних результатів навчання, визначених в освітньому стандарті.

Висновки. Навчання інноваційній діяльності містить ряд викликів для розробників робочих програм у частині їх структури і змісту. Досвід показує, що варто орієнтуватися на компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, визначені у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти та професійному стандарті «Фахівець із соціальної роботи». Задля їх формування у структурі та змісті курсу «Інновації у соціальній роботі» оптимальним є комплексне поєднання наукових парадигм інноватики, права, державного управління, соціальної політики, соціальної роботи. Це сприяє підвищенню загальної інноваційної культури здобувачів вищої освіти та розумінню правового поля функціонування інновацій. Підготовка й викладання модуля «Нормативно-правове регулювання інноваційної діяльності у сфері соціальної роботи» може бути ускладнене неврегульованістю стратегічних напрямків інноваційної діяльності. Ця проблема нині компенсується Планом для реалізації Ukraine Facility 2024-2027, у якому визначені реформи у сфері соціального захисту населення на найближчі 4 роки. Їх обговорення в цілому й аналіз окремих у розрізі лекційних та семінарських занять стає логічним завершенням курсу відповідно до запропонованої структури. Актуальними напрямками подальших наукових розробок є: дослідження інноваційного середовища у сфері соціального захисту населення в умовах війни (інноваційна політика держави, динаміка реформ, досвід їх впровадження, екосистема інновацій); залучення студентів до практики інноваційної діяльності; впровадження сучасних педагогічних технологій у викладання курсу «Інновації у соціальній роботі».

Список використаної літератури

1. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-p#Text>
2. Гальчук А.А. Трагування та взаємозв'язок категорій «інновація», «нововведення», «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність». *Ефективна економіка*. 2019. № 9. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4295>
3. Даниленко Ю.А. Характеристики та класифікації інновацій та інноваційного процесу. *Наука та інновації*. 2018. Т.14, №3. С.15–30.
4. Георгієвський Ю. Законодавче регулювання пріоритетних напрямів інноваційної діяльності в Україні. *Господарське право і процес*. 2021. №2. С.42–48.
5. Гулак Л.С., Малець М.Р. Правова політика у сфері інноваційної діяльності: адміністративно-правовий вимір. *Право.ua*. 2020. №3. С.110–117.
6. Коваленко І. Аналіз проблем регулювання інноваційної діяльності в Україні. Слово Національної Школи Суддів України. 2022. №1-2 (38-39). С.160–170.
7. Любич А.М., Огієнко І.В., Головащенко О.С. Законодавчі зміни щодо формування пріоритетних напрямів наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. №3. С.647-651.
8. Прокопчук О.Т., Мальований М.І., Улянич Ю.В. Інновації в системі соціального захисту. Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва. 2022. Вип.100, Част.2. С.18–28.
9. Сушко П. Сьогодні в Україні впроваджується рестарт реформи деінституціалізації. Комітет з питань гуманітарної та інформаційної політики ВР України. URL: https://kompkd.rada.gov.ua/news/main_news/76228.html
10. Гриценко Г. Цифровізація соціальних послуг: проблеми можливостей та компетенції. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2024. №1 (47). С.36–48.
11. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для 2-го (магістерського) рівня вищої освіти: наказ МОН від 24.04.2019 р. № 556. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishchastvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>
12. Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи»: наказ Мінекономіки від 20.06.2020 р. № 1179. URL: <https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/88-1179.pdf>
13. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV: станом на 31.03.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>
14. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: закон України від 08.09.2011 р. № 3715-VI: станом на 13.01.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text>
15. План для Ukraine Facility 2024-2027. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/plan-ukraine-facility.pdf>

References

1. Pro skhvalennya Stratehii rozvytku sfery innovatsiynoyi diyalnosti na period do 2030 roku [On the approval of Strategy for the development of the sphere of innovative activity until 2030]. *Kabinet of Ministers of Ukraine*, № 526, 07.10.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-p#Text>. [in Ukrainian]
2. Halchuk, A.A. (2019). Traktuvannya ta vzayemozvyazok katehoriy «innovatsiya», «novatsiya», «novovvedennya», «innovatsiynyy protses» ta «innovatsiyna diyalnist» [Interpretation and relationship of categories of innovation, novation, innovation, innovation process, and innovation activity]. *Efficient economy*, 9. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4295>. [in Ukrainian]
3. Danylenko, Yu.A. (2018) Kharakterystyky ta klasyfikatsiyi innovatsiy ta innovatsiynoho protsesu [Characteristics and classification of innovations and the innovation process]. *Science and innovations*, 14 (3), 15–30. [in Ukrainian].
4. Heorgievskiy, Yu. (2021). Zakonodavche rehulyuvannya priorytetnykh napryamiv innovatsiynoyi diyalnosti v Ukrayini [Legislative regulation of priority areas of innovative activity in Ukraine]. *Commercial law and process*, 2, 42–48. [in Ukrainian]
5. Hulak, L.S., & Malets, M.R. (2020). Pravova polityka u sferi innovatsiynoyi diyalnosti: administratyvno-pravovyy vymir [Legal policy in the field of innovative activity: administrative-legal dimension]. *Pravo.ua.*, 3, 110–117. [in Ukrainian]
6. Kovalenko, I. (2022). Analiz problem rehulyuvannya innovatsiynoyi diyalnosti v Ukrayini [Analysis of problems of regulation of innovative activity in Ukraine]. *Slovo Natsionalnoyi Shkoly Suddiv Ukrayiny*, 1-2 (38-39), 160–170. [in Ukrainian]
7. Lyubych, A.M., Ohienko, I.V., & Golovashchenko, O.S. (2024). Zakonodavchi zminy shchodo formuvannya priorytetnykh napryamiv naukovoyi, naukovo-tekhnichnoyi ta innovatsiynoyi diyalnosti [Legislative changes on the formation of priority areas of scientific, scientific-technical and innovative activity]. *Analytical and comparative jurisprudence*, 3, 647-651. [in Ukrainian]
8. Prokopchuk, O.T., Malyovaniy, M.I., & Ulyanich, Yu.V. (2022). Innovatsiyi v systemi sotsialnoho zakhystu [Innovations in the social protection system]. *Uman Horticulture National University*, 100 (2), 18–28. [in Ukrainian]
9. Sushko, P. (2024). Sohodni v Ukrayini vprovadzhuyetsya restart reformy deinstytutsializatsiyi [Today Ukraine is implementing a restart of the deinstitutionalization reform]. *Committee on Humanitarian and Information Policy*. URL: https://kompkd.rada.gov.ua/news/main_news/76228.html. [in Ukrainian]
10. Hrytsenko, H. (2024). Tsyfrovizatsiya sotsialnykh posluh: problemy mozhlyvostey ta kompetentsiyi [Digitization of social services: problems of opportunities and competence]. *Actual problems of law: theory and practice*, 1 (47), 36–48. [in Ukrainian]
11. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsialnistyu 231 «Sotsialna robota» dlya 2-ho (mahisterskoho) rivnya vyshchoyi osvity [On the approval of standard of higher education in the specialty 231 "Social work" for the 2nd (master's) level of higher education]. *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Ukraine*, № 556, 24.04.2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishchastvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>. [in Ukrainian]
12. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu «Fakhivets iz sotsialnoyi roboty» [On the approval of the professional standard "Specialist in social work"]. *Ministry of Economy of Ukraine*, № 1179, 10.06.2020. URL: <https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/88-1179.pdf>. [in Ukrainian]
13. Pro innovatsiynu diyalnist [On innovative activity]. *Law of Ukraine* № 40-IV, 04.7.2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>. [in Ukrainian]

14. Pro priorityetni napryamy innovatsiynoyi diyalnosti v Ukraini [On priority areas of innovative activity in Ukraine]. *Law of Ukraine*, No.3715-VI, 08.09.2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text>. [in Ukrainian]

15. Plan dlya Ukraine Facility 2024-2027 [Plan for Ukraine Facility 2024-2027]. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/plan-ukraine-facility.pdf>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Popovych Anna

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

Department of Sociology and Social Work

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE COURSE "INNOVATIONS IN SOCIAL WORK"
(FROM THE TEACHING EXPERIENCE)**

Abstract. The topic relevance is determined by the requirements for the training of social work specialists for innovative activities in conditions of modern challenges. The article aims to characterize the structure and content of the course "Innovations in Social Work" for the 2nd (master's) level of higher education, specialty 231 "Social Work" (from teaching experience). Scientific methods applied: generalization, abstraction, explanation, systematization, system-structural, and descriptive analysis. The author notes the importance of a systematic approach to the development of the general concept of the training course. It is justified by taking into account not only theoretical and practical aspects of innovative activity, but also regulatory and legal ones. The structure of content modules tested in the teaching process is proposed: 1) theory of innovative activity; 2) regulatory and legal support of innovations; 3) innovation as a factor in overcoming social problems of our time. A brief overview of the lectures and recommendations for seminars are provided. Considering the absence of thematic sections on innovations in the field of social protection of the population in cross-sectoral normative documents, special attention is paid to the Plan for the implementation of the Ukraine Facility 2024-2027. The reforms for the next 4 years are presented in this document. It is emphasized that some of them are considered in the module No.3 ("Social work in multidisciplinary rehabilitation teams", "Implementation of the veteran's assistant institute", "Evolution of the deinstitutionalization reform in Ukraine") with logical transition to module No.3. The proposed structure and content of the course "Innovations in Social Work" can contribute to the formation of program learning outcomes defined by the educational standard., Special emphasis is placed on the challenges of teaching innovative activities: taking into account the requirements of the standard of higher education and the professional standard, the interdisciplinary nature of knowledge, the incompleteness of legal support for innovative activities in the field of social work. Both the theoretical and legal and educational issues of teaching the course "Innovations in social work" are among the directions of further scientific research.

Keywords: innovative activity, professional competences, work program, social work.

Popovych Vasyli

Doctor of Philosophy, Professor
Department of Psychology and Pedagogy
East European Slavic University, Uzhhorod, Ukraine
popovic.vasil@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9288-3765>

Shcherbyna Serhii

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Head of Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
sergshcherbina70@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9211-1773>

Novak Tatiana

PhD Student
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
novak.tetiana@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1591-3094>

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE SPHERE OF SOCIAL PROTECTION IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW AND POST-WAR RENEWAL OF UKRAINE

Abstract. The effectiveness of the social protection system in modern Ukraine, the modernization of which in the conditions of war consists in digitalization – the technological development of the provision of digital administrative and social services. The article aims to examine the factors of digitalization of the social protection system of the population under martial law and post-war renewal of Ukraine. Methods of research: theoretical analysis of literature in context of the subject and tasks of the research. It has been proven that the creation of an effective social protection system, the modernization of which in war conditions consists of digitalization – the technological development of the provision of digital administrative and social services, is of particular relevance for Ukraine. It is noted that the current stage of social development is determined by the development of information and communication technologies and causes the reformatting of the traditional social state or welfare state into a digital form of operation, where a developed system of social protection as the main feature of the social state is also gradually acquiring a digital format. Based on the results of the study, the following conclusions were drawn: firstly, among the leading factors for optimizing social protection are: legislative improvement, digitalization of the social sphere, granting greater powers in the provision of social services to territorial communities; secondly, among the leading factors in the development of digitalization of social protection of the population in the post-war period, the following are highlighted: an increase in funding for the digitalization process associated with the costs of restoring infrastructure, the development and implementation of the latest ICT and increasing the digital accessibility of the population on the territory of Ukraine, the introduction of mechanisms and tools for project management in the field of digitalization of social protection.

Keywords: digitalization, digital state, information and communication technologies, social protection, social services, war.

Introduction. The modern world is undergoing significant social changes in all spheres of society, which is characterized by trends that influence the formation and functioning of the social sphere of both national states and the global world as a whole. Among such transformation processes, informatization and digitalization are especially highlighted. Modern welfare states are being transformed into a digital social state, where social policy as the basis of a social state acquires a different content – a transition from the paternalistic role of the state in the field of social security and social protection to the concept of social quality both at the level of the individual and society as a whole, promoting development human capital, among which the acquisition of digital competence plays an important role. This is why digitalization has a feedback loop – on the one hand, the digital transformation of the

social sphere, and on the other, the strengthening of digital accessibility and digital literacy of the population.

The full-scale Russian armed aggression on February 24, 2022 disrupted the economic and social development of the state and has a catastrophic negative impact on the life and health of citizens. The consequences of war cause lasting physical and psychological damage to adults and children. The number of segments of the population affected by hostilities has increased significantly, among which the most affected are: internally displaced persons (IDPs), who suffered both material and psychological losses, which affected their level of psychosocial well-being; children with traumatic experiences (being in occupied territories, war zones, loss of loved ones and parents, violence from the occupiers); participants in combat operations for whom the incidence of post-

traumatic stress disorder (PTSD) is quite high, which complicates the process of adaptation and socialization to the conditions of civilian life. Therefore, the creation of an effective social protection system, the modernization of which in war conditions consists of digitalization - the technological development of the provision of digital administrative and social services, is of particular relevance for Ukraine.

Analysis of the latest research and publications.

Current issues of social protection of the population under martial law are studied by T.Burlay, S.Gergola, T.Gren, D.Dmitruk, A.Kadykalo, K.Komar-Stakhovskaya, V.Kostritsa, R.Levin, S.Mikolyuk, T.Pavlyuk, O.Stashchuk, S.Urba, I.Yunyuk, I.Yurchik. The prospects for the dissemination of e-services in Ukraine are studied by such domestic scientists as O.Bernazyuk, N.Vasilyeva, N.Didenko, M.Lyubetskaya, T.Nizhny, V.Polyarnaya, V.Ryabets, I.Tishchenkova, L.Trebik, T.Nizhny, Y.Solomko and others, whose works highlight the legal, economic, technological and sociocultural aspects of the implementation of a system for providing digital services. Among domestic researchers studying the problem of digital transformation of the social protection system, the following authors should be noted: G.Gritsenko, G.Davidenko, N.Kozko, T.Kuzhda, G.Kulina, I.Lutsikov, V.Malinovsky, I.Mikhailova, N.Nalukova, Z.Pichkurova, M.Ruzhensky, N.Salata, A.Tikha, N.Fedorko.

The **purpose** of the study is to determine the factors of digitalization of the social protection system under martial law. **Methods of research.** theoretical analysis of literature in the context of the subject and research tasks. Data processing was carried out using the computer statistical program SPSS v.23.0. for Windows. For an empirical study of the features of the digitalization of the social protection system of Ukraine under martial law, an expert survey was conducted among scientists, university teachers, and practitioners in the field of social work who deal with the problems of modernization and reform of the social protection system.

Results and Discussion. The development of Ukrainian society in the transition period, the transformation of the social, economic and political sphere of society involves the introduction of new approaches to the management of the social protection system, which, firstly, is due to the challenges facing the social protection system with the consequences of a full-scale war, and secondly, it is connected with the gradual formation of a new model of social policy of the neoliberal type, thirdly, the decentralization of the system of public and state administration; and, fourth, with the expansion of the sphere of interaction between the state and civil society based on the principles of Good Governance, especially in the system of social protection and the provision of social services to the population. In general, in the conditions of transitivity and instability of modern Ukrainian society, the characteristic features of which are the development of a social state, the development of a socially oriented economy and the formation of a democratic type of social management, the problem of modernizing the social protection system is extremely important both in purely theoretical and practical aspects, which is associated with the process of institutionalization of the provision of social services and the organization of social security of the

population, including through the digitalization of social and administrative services.

The digital society, which has developed rapidly throughout the world in recent decades, contributes to the formation of fairly high requirements and standards regarding the accessibility, targeting and quality of various public services. The latest information and communication technologies and their technical support have provided people with a better understanding of their own needs and the services they expect from the government as a service provider. Currently, a particularly important factor in improving the quality of life of people is the introduction of digital technologies in the social sphere. So, digital transformation covers almost all subsystems of the functioning of a sustainable and socially oriented society.

Let's look at some definitions of the concept "digital transformation". Thus, Y.Vorzhakova and A.Khlebinska define the essence of digital transformation as follows: "this is a promising direction of socio-economic development, characterized by a positive impact on all processes, efficiency, effectiveness, cost and quality of economic, social and individual activities; changes in human nature, his thinking, life activity and management caused by the use of digital technologies; is a shift to new ways of working and thinking using digital, social, mobile and emerging technologies and includes changing management thinking, encouraging innovation and new business models, increasing the use of technology to improve the experience of employees, customers, suppliers, partners and stakeholders parties; this is the process of integrating digital technologies into all spheres, requiring fundamental changes in technology and culture [1, p.110]. Thus, the authors note that digitalization represents not only a technological breakthrough in various social spheres, first of all, changes in thinking, behaviour patterns, management, and therefore in the sociocultural sphere of social development, which contributes to the deepening of globalization and the development of a network society.

I.Kozachok points out that the digital transformation of society, or digitalization, "is not just a process of gradual introduction of digital technologies into various spheres of public life, but complex activities aimed at integrating the latter into the public space in order to improve and simplify political, economic, social and other processes, as well as ensuring the innovative development of the state as a whole. An important aspect in this aspect is played by the state, which provides digitalization with a legal format and is engaged in its implementation" [8, pp. 67-68]. The author allocates a leading role to the state, normalizing the digitalization process, setting the vector of its development in various areas regulated primarily by the state and government authorities, including in the field of social protection and social security. But it should be noted that there is a risk of overestimating the positive capabilities of digitalization processes, since, according to Y.Sandul, "at present, active theoretical and scientific attention to digitalization processes cannot be excessive, because digital transformation in its modern form is a change in the approach to the state, its institutions, social communication and public life in general, which underlies and determines the renewal of social institutions and further changes in the development of mankind both within the country and on

the global plane” [5, p.311].

Theoretical studies of the impact of digital transformations on the development of the social sphere have developed the modern content of the concept of the welfare state, the key element of which is social protection programs. Their expansion through the use of IR technologies formed the idea of a digital welfare state, ensuring the well-being of citizens through the use of assistive technologies. It is difficult to find any aspect of the welfare state that has not been affected by the digital transformation of recent years, from online application forms to the algorithms that determine certain types of support for applicants [10].

So, the current stage of social development is determined by the development of information and communication technologies, which determines the reformatting of the traditional social state or general welfare state into a digital form of operation, where a developed social protection system as the main feature of the social state is also gradually acquiring a digital format. Modern digital forms of social protection involve the development and implementation of online platforms through which every citizen can receive a certain list of social services.

As N.Fedirko notes, the formation of a digital social state and digital social protection of the population as its key component is stimulated by the multiplicative positive economic effects of digitalization both in the private sphere and in the provision of public services. In addition, the collective readiness and ability of society to introduce information technologies into the practice of consuming public goods created by the state are becoming powerful incentives for the digitalization of the social sphere. Moreover, today digital technologies are an integral tool for public communication in social networks and collective decision-making through e-democracy, which allows for transparency and publicity of management decisions and the use of budget funds. However, this process is influenced by a number of factors that create the prerequisites and opportunities for the progress of the digital welfare state [7, p.4].

According to recent studies by foreign scientists on the transformation of public services (in particular Larson and Teigland [9]), the following conclusions were made: firstly, there is a problem of large-scale dissemination of the digital format for the provision of social services through the constant development of digital technologies; secondly, the most effective form of digitalization in the social sphere is the development of individual projects for the provision of social services; thirdly, digitalization turns out to be the most effective in optimizing social payments and benefits, which involve building an information system for managing the financial costs of the state; fourthly, digitalization has significant achievements in the practice of social and social services to vulnerable segments of the population based on remote interaction with an individual approach.

However, the factors and prerequisites for the digital transformation of the social protection system in Ukraine are both global and local national factors. Among the global factors, the most significant are the rapid development of information and communication technologies, globalization processes, global financial

crises, quarantine restrictions due to the Covid-19 pandemic. Among the local ones are socio-economic problems in Ukraine and, as a consequence, poverty, emigration, budget deficit; European integration and what is especially significant is the introduction of martial law in Ukraine.

Ukraine, as a candidate for accession to the EU, requires the implementation of best practices for digitalization of the social protection system by unified standards supported by the EU members. Thus, the experience of transforming social protection and social security systems, along with the development of new technologies for the provision of social services, will improve the efficiency of social protection instruments protection. politics in general. Among such conditions, domestic experts note the informatization of the activities of social service institutions and social work, for example, I.Petrovich argues that “informatization of the activities of social security institutions involves the collection and dissemination of information through various communication channels in order to bring it to the end user – the consumer of social services, thereby ensuring increased efficiency and effectiveness of social protection and services to citizens” [6, p.225-226].

In 2020, the government approved the Strategy for the Digital Transformation of the Social Sphere. The goal of digital transformation is to ensure European standards for the functioning of social protection institutions, the provision of social services, the financial sustainability of the social sphere, increasing its transparency and optimizing its administrative costs [4].

One of the key tools for implementing the Strategy was the information system – the Unified Information System of the Social Sphere (UISSS). This is a joint project of the Ministry of Social Policy and the Ministry of Digital Development as an expansion and continuation of the updated E-SOCIAL Project, created taking into account the latest information and management technologies, uniform modern standards of quality of service to citizens, with the ability to make effective organizational and structural decisions. The UISSS is being created on the technological basis of existing information systems and registers in the social sphere, in particular, the Register of Insured Persons of the Pension Fund with full integration with the Unified State Web Portal of electronic services “Action Portal” [3, p.29]. G.Gritsenko [2, p.45] notes that “The Unified Information System of the Social Sphere (UISSS) meets the requirements of decentralization, while maintaining the principle of extraterritoriality in the provision of services, which is very important in conditions of martial law, when the population of communities migrates.”

Thanks to the capabilities of the digital services of the Action portal (<https://diia.gov.ua/services/>), the electronic services portal of the Pension Fund of Ukraine (<https://portal.pfu.gov.ua/>), the State Employment Service (<https://www.dcz.gov.ua>), the e-Veteran portal (<https://eveteran.gov.ua/services/>), the electronic platform of e-services of the Ministry of Social Policy of Ukraine (<https://e-services.msp.gov.ua/>), the E-Help platform (<https://edopomoga.gov.ua/>), specially created in the context of russian military aggression against Ukraine, social security users have the opportunity to receive

individual payments and services using digital means, in particular, pensions, subsidies, benefits for the birth of a child, unemployment, persons with disabilities, victims of russian aggression, for children for individual entrepreneurs, as well as electronic social services, such as job search for the unemployed, career guidance and advanced training from the State Employment Service, services Pension Fund of Ukraine for pensioners, insured persons and policyholders; registration of damaged property for victims of hostilities.

An empirical study of the factors of digitalization of the social protection system of Ukraine in conditions of martial law and post-war reconstruction was carried out using the method of expert survey among scientists, university teachers, practitioners in the field of social work dealing with the problems of modernization and reform of

the social protection system (May-August 2024). The sample of respondents was 50 experts. The objectives of the expert survey: 1) determine the factors contributing to the optimization of the system of social protection of the population of Ukraine in war conditions; 2) highlight the factors for the development of digitalization of social protection of the population during the post-war reconstruction of Ukraine.

To determine the factors that contribute to optimizing the system of social protection of the population of Ukraine in conditions of war, experts were asked to answer the question: “What factors, in your opinion, contribute to optimizing the social protection of the population in conditions of martial law?” and choose the 5 most significant (Fig.1).

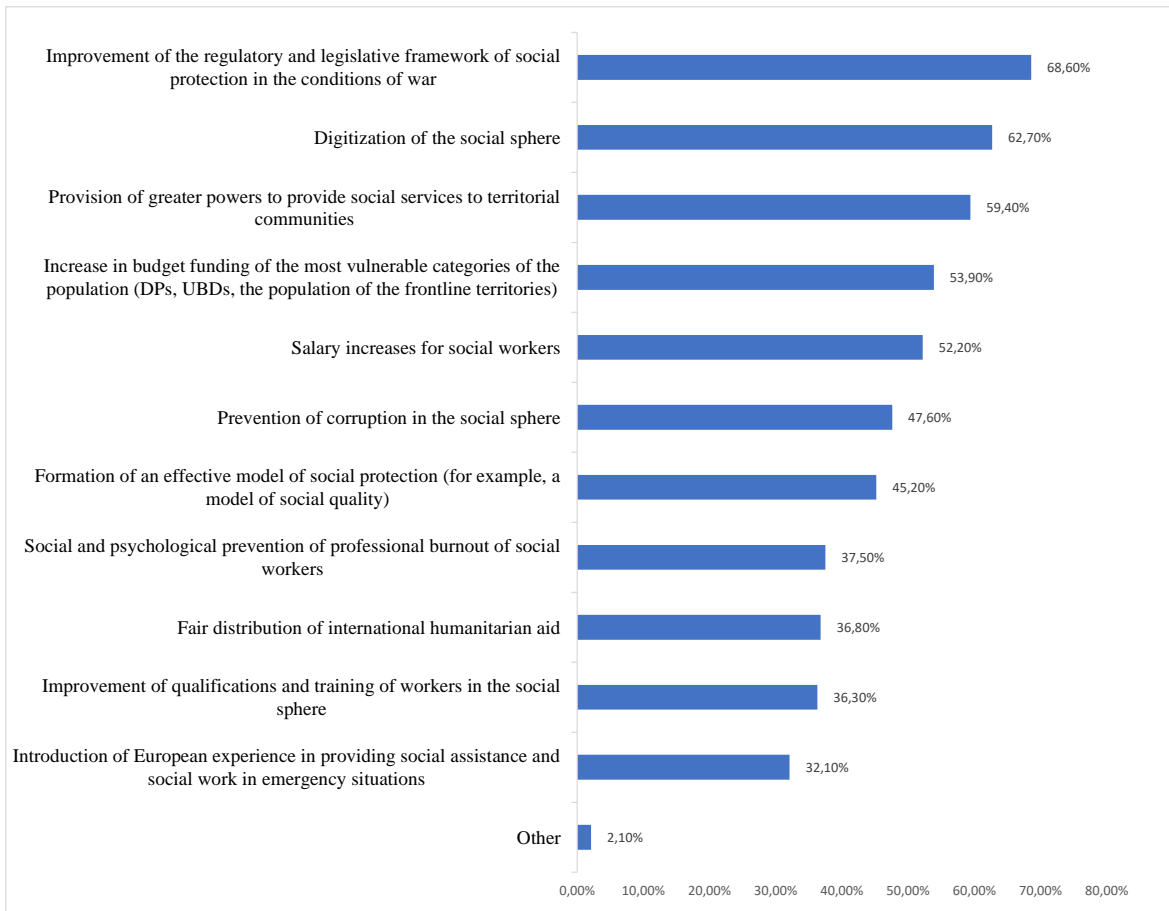


Figure 1. Factors for optimizing the system of social protection of the population of Ukraine in war conditions (several options could be selected)

Source: author's development

As we have proven, the sphere of social protection of the population in war conditions requires significant efforts on the part of the state, as well as business and civil society. Before the start of a full-scale war, the process of modernization of the social protection system in Ukraine was gradually taking place, but, despite the state of war, the process of building a new model of social security and social policy acquired new turns associated with such processes as the decentralization of the powers of territorial communities in the provision of social services, digitalization administrative and social services, improvement of the regulatory framework for the

functioning of the social protection system in war conditions. This is confirmed by the results of an expert survey, where among the leading factors for optimizing social protection, experts noted legislative improvement (68.6%), digitalization of the social sphere (62.7%), and the provision of greater powers to provide social services to territorial communities (59.4%). Problematic issues remain the financing of social assistance (53.9%) and wages of social workers (52.2%) and the prevention and fight against corrupt practices in the social sphere (47.6%). A special place is occupied by the factor “formation of an effective model of social protection” (45.2%), indicating

the need not only to modernize the existing more paternalistic system of social protection, but rather to reform it in accordance with the global and local challenges of the present (development of the information and network society, development of a new paradigm for the social state, European integration of Ukraine, full-scale russian-Ukrainian war, etc.

Thus, digitalization of the social sphere is one of the leading factors in optimizing the system of social

protection of the population of Ukraine in war conditions.

It is obvious that after the end of the war, the social protection system of the population of Ukraine will require modernization and reform, where digitalization will occupy one of the leading directions. Therefore, experts were asked to determine the factors for the development of digitalization of social protection of the population during the post-war renewal of Ukraine? (Fig.2).

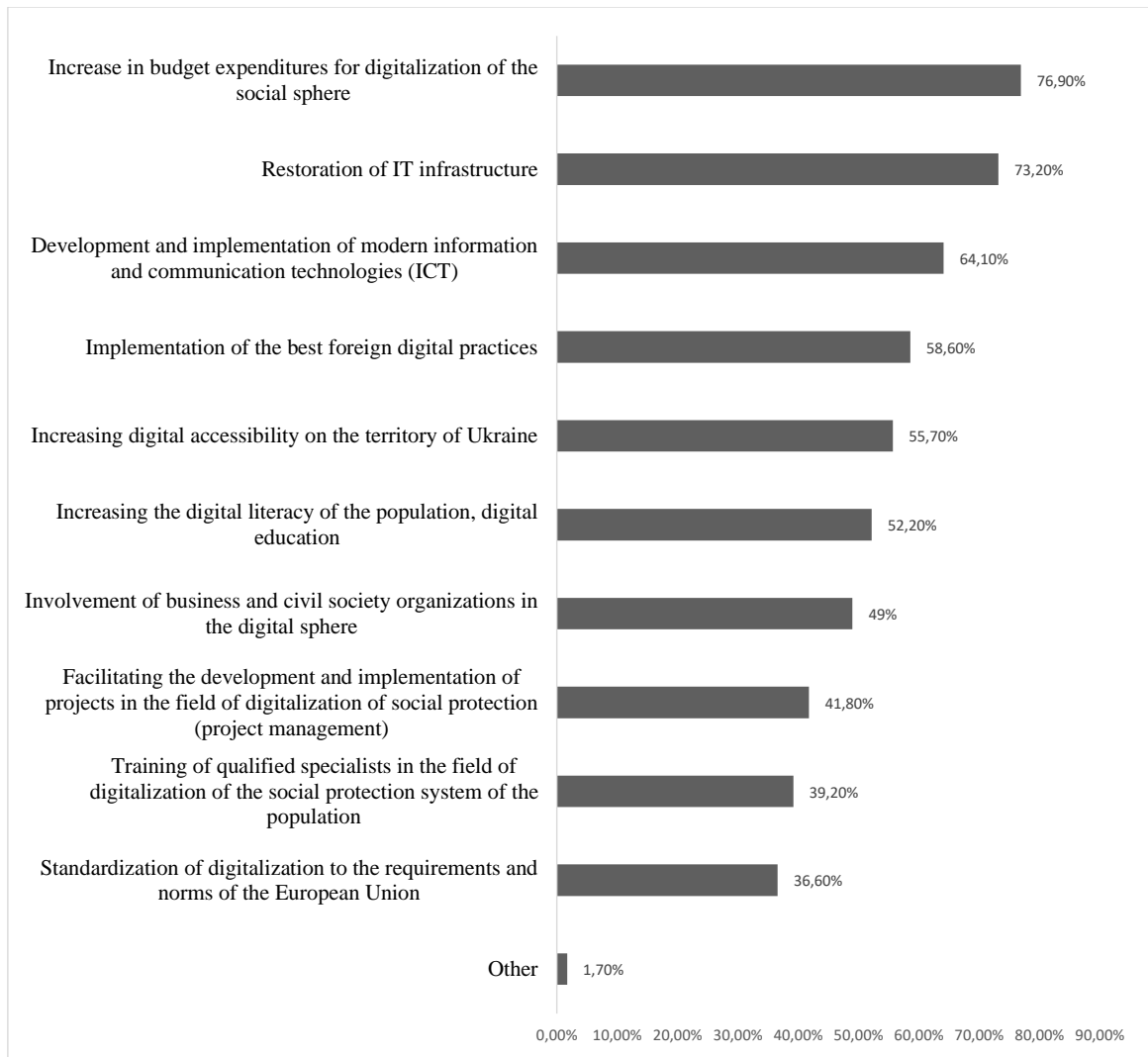


Figure 2. Factors in the development of digitalization of social protection of the population during the post-war reconstruction of Ukraine (several options could be selected)

Source: author's development

Among the leading factors in the development of digitalization of social protection of the population in the post-war period, experts identified: firstly, an increase in funding for the digitalization process (76.9%), associated with the costs of restoring infrastructure (73.2%), development and implementation of the latest ICT (64.1%); increasing digital accessibility of the population in Ukraine (55.7%); secondly, the development of digital education in order to increase digital literacy of the population, especially among the older generation (52.2%); thirdly, the introduction of mechanisms and tools for project management in the field of digitalization of social protection - the introduction of the best foreign digital practices (58.6%), development and

implementation of projects (41.8%), cross-sector interaction in the digitalization of the social sphere (49%).

Consequently, the state of digitalization of the social protection system of the population of Ukraine in war conditions has significant potential and is a priority direction for reforming the social protection system during the post-war reconstruction of Ukraine.

Conclusions. Among the leading factors for optimizing social protection, experts noted legislative improvements, digitalization of the social sphere, the provision of greater powers in the provision of social services to territorial communities, and problematic issues remain the financing of social assistance and wages of social workers and the prevention and fight against social.

The majority of experts positively assess the state of digitalization of the social protection system in Ukraine during a full-scale war. Among the leading factors in the development of digitalization of social protection of the population in the post-war period, experts identified: an increase in funding for the digitalization process associated with the costs of restoring infrastructure, the development and implementation of the latest ICT and increasing the

digital accessibility of the population in Ukraine, the introduction of mechanisms and tools for project management in the field of digitalization of social protection. Further research prospects: identification of mechanisms for public management of the process of digitalization of social protection of the population in Ukraine.

Список використаної літератури

1. Воржаківа Ю.П., Хлебінська О.І. Сутність цифрової трансформації з різних позицій підприємців та науковців. *Економіка та держава*. 2021. №9. С.107–111.
2. Грищенко Г. Цифровізація соціальних послуг: проблеми можливостей та компетенції. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2024. №1(47). С.36–48.
3. Малиновський В.Я. Стратегічні аспекти цифрової трансформації соціальної сфери. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2021. №1. С.27–31.
4. Про схвалення Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери. Розпорядженням КМ України № 1353-р. від 28.10.2020 р. URL: <https://zakon.rada.ua/laws/show/13>.
5. Сандул Я.М. Адміністративістика в умовах цифровізації: теорія, правове регулювання, практика: монографія. Одеса: Гельветика, 2022. 311 с.
6. Соціальна допомога і соціальна робота: виклики сучасності: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Луцьк, 11–12 травня 2023 р.) / упоряд.: О.Жук, В.Малиновський, О.Сільвестрова, І.Сушик. Луцьк: ЛНТУ, 2023. 352 с.
7. Федірко Н.В. Цифровий соціальний захист в Україні: передумови та стратегічні виклики. *Social and labour relations: theory and practice*. 2022. №12(1). С.1–13.
8. Цифрова трансформація соціоекономічних, управлінських та освітніх систем сучасного суспільства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 23–24 листопада 2022 року). Запоріжжя: Гельветика, 2022. 692 с.
9. Larsson A., Teigland R. Digital transformation and public services. societal impacts in Sweden and beyond. London: Routledge, 2020. 378 с.
10. McCully J. What is the “Digital Welfare State? Digital Freedom Fund. 2020. URL: <https://digitalfreedomfund.org/explainer-what-is-the-digital-welfare-state>

References

1. Vorzhakova, Yu.P., & Khlebyns'ka, O.I. (2021) Sutmist tsyfrovoyi transformatsiyi z ryznykh pozytsiy pidpryyemstv ta naukovtsiv [The essence of digital transformation from different positions of entrepreneurs and scientists]. *Economy and the state*, 9, 107–111. [in Ukrainian]
2. Hrytsenko, H. (2024) Tsyfrovizatsiya sotsial'nykh posluh: problemy mozhlyvostey ta kompetentsiyi [Digitization of social services: problems of opportunities and competence]. *Actual problems of law: theory and practice*, 1 (47), 36–48. [in Ukrainian]
3. Malynovskyy, V.Ya. (2021) Stratehichni aspekty tsyfrovoyi transformatsiyi sotsial'noyi sfery [Strategic aspects of digital transformation of the social sphere. Socio-economic problems of the modern period of Ukraine]. *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrayiny*, 1, 27–31. [in Ukrainian]
4. Pro skhvalennya Stratehiyi tsyfrovoyi transformatsiyi sotsial'noyi sfery (2020) [On the approval of the Strategy for the digital transformation of the social sphere]. Cabinet of Ministers of Ukraine, № 1353-r., 28.10.2020. URL: <https://zakon.rada.ua/laws/show/13>. [in Ukrainian]
5. Sandul, Ya.M. (2022) *Administratyvistyka v umovakh tsyfrovizatsiyi: teoriya, pravove rehulyuvannya, praktyka* [Administrative studies in conditions of digitalization: theory, legal regulation, practice]. Helvetica. [in Ukrainian]
6. Malynovskyy, V. (Ed.). (2023) *Sotsial'na dopomoha i sotsial'na robota: vyklyky suchasnosti* [Social assistance and social work: modern challenges] – Proceedings of the IVth All-Ukrainian scientific conference. LNTU. [in Ukrainian]
7. Fedirko, N.V. (2022) Tsyfrovyy sotsialnyy zakhyst v Ukrayini: peredumovy ta stratehichni vyklyky [Digital social protection in Ukraine: prerequisites and strategic challenges]. *Social and labor relations: theory and practice*, 12 (1), 1–13. [in Ukrainian]
8. Voronkova, V. (Ed.). (2022) Tsyfrova transformatsiya sotsioekonomichnykh, upravlinskykh ta osvityans'kykh system suchasnoho suspil'stva [Digital transformation of socioeconomic, management and educational systems of modern society] – Proceedings of the International scientific conference: Helvetica. [in Ukrainian]
9. Larsson, A., & Teigland, R. (2020) *Digital transformation and public services. societal impacts in Sweden and beyond*. London: Routledge. 378 с.
10. McCully, J. (2020). *What is the “Digital Welfare State?.* URL: <https://digitalfreedomfund.org/explainer-what-is-the-digital-welfare-state>

Стаття надійшла до редакції 27.09.2024 р.
Стаття прийнята до друку 01.10.2024 р.

Попович Василь

доктор філософських наук, професор
кафедри психології і педагогіки
Східно-європейський слов'янський університет, м.Ужгород, Україна

Щербина Сергій

кандидат соціологічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

Новак Тетяна

аспірантка
кафедри соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», Запоріжжя, Україна

**ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СФЕРИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
І ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ**

Анотація. Досліджено чинники цифровізації системи соціального захисту населення в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення України. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури в контексті предмета і завдань дослідження. Особливої актуальності для України набуває створення ефективної системи соціального захисту, модернізація якої в умовах війни полягає в цифровізації – технологічному розвитку надання цифрових адміністративних і соціальних послуг. Сучасний етап суспільного розвитку обумовлений розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і зумовлює переформатування традиційної соціальної держави або держави загального добробуту у цифрову форму функціонування, де розвинута система соціального захисту як основна риса соціальної держави також поступово набуває цифрового формату. Серед провідних чинників оптимізації соціального захисту відзначено: законодавче удосконалення, цифровізацію соціальної сфери, надання більших повноважень у наданні соціальних послуг територіальним громадам. Серед провідних факторів розвитку цифровізації соціального захисту населення у повоєнний період виділено: збільшення фінансування процесу цифровізації, пов'язане із видатками на відновлення інфраструктури, розвиток і впровадження новітніх ІКТ і підвищення цифрової доступності населення на території України, впровадження механізмів та інструментів проєктного менеджменту в сфері цифровізації соціального захисту.

Ключові слова: війна, інформаційно-комунікаційні технології, соціальний захист, соціальні послуги, цифрова держава, цифровізація.

Сильман Олександр Олександрович

аспірант

кафедра освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

s.s11m4n@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0009-0571-5674>

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Мета статті: охарактеризувати інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності та проаналізувати зміст її структурних компонентів. Методи дослідження: аналіз наукових джерел з проблеми інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності педагогів з метою визначення суті поняття «інклюзивна компетентність» та її структури, порівняння, систематизація та узагальнення для характеристики змісту компонентів інклюзивної компетентності майбутніх вчителів математики. У статті аналізується поняття «інклюзивна компетентність педагога», «інклюзивна компетентність майбутнього вчителя математики», яка розглядається як складова його професійної компетентності. Виокремлено та охарактеризовано зміст структурних компонентів інклюзивної компетентності майбутнього вчителя математики: мотиваційно-ціннісного; когнітивного, діяльнісно-операційного, рефлексивного. Обґрунтовано, що зміст когнітивного та діяльнісно-операційного компонентів інклюзивної компетентності постійно поповнюється інформацією про нові ресурси, технології і можливості організації змішаного та дистанційного навчання математиці дітей з особливими освітніми потребами (програми, онлайн-платформи), збагачується досвідом учителів-практиків. Доведено, що для забезпечення ефективності інклюзивного навчання та формування математичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати комплексну підготовку майбутніх учителів математики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на засадах єдності теоретичної та практичної складових підготовки, на загальнопедагогічному, методичному та спеціальному рівнях. При цьому необхідно створювати умови та стимулювати майбутніх учителів математики до розвитку інклюзивної компетентності шляхом самоосвіти та неформальної освіти.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, майбутні вчителі математики, професійна компетентність, професійна підготовка.

Вступ. В умовах війни зростає вразливість дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які були переміщені із зони активних бойових дій. Погіршення їх психологічного стану, напруга, тривожність, страхи, перебування у постійному стресі позначаються на їх самопочутті, соціальній інтеграції, адаптації до нових соціальних умов і оточення, здатності навчатися. Тому якість освітнього процесу залежить від врахування: стану дітей, індивідуальних можливостей і особливостей учнів, здійснення навчання у комфортному, зручному темпі, забезпечення комунікації між учнями та вчителями, надання їм психологічної підтримки. Отже, реалізація концепції інклюзивного навчання в Україні, особливо в умовах воєнного стану, потребує пошуку нових підходів та шляхів методичної підготовки майбутніх учителів - предметників, у тому числі, учителів математики, до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні розкрито у монографічних дослідженнях: Н. Кугай, М. Калініченко (2020) – методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів математики, Т. Годованок (2019) – система методичної підготовки майбутніх учителів математики, І. Акуленко (2020) – компетентнісний підхід до такої підготовки, М. Друшляк (2019) – формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти. О. Швай (2024)

розкрито особливості організації дуальної форми освіти при підготовці майбутніх учителів математики. Підготовці майбутніх учителів математики до професійної інноваційної діяльності присвячені роботи Л. Русиної, В. Галан (2008), В. Ачкан (2022) та ін. Дослідження С. Бурчак (2020), О. Королюк (2022) та ін. розкривають закордонний досвід підготовки майбутніх учителів математики. Підготовку майбутніх учителів математики до роботи у Новій українській школі проаналізовано В. Глазовою (2021) та ін.

Проте недостатньо дослідженим залишається питання підготовки майбутніх учителів математики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. С. Новік, О. Момот, Є. Шостак зазначають, що сьогодні «загальноосвітня школа потерпає «від нестачі компетентних щодо питань інклюзії фахівців» [7]. Основні засади інклюзивної освіти розроблялись А. Колупаєвою, О. Таранченко (2016) та ін. Загальні питання підготовки майбутніх учителів до реалізації концепції інклюзивної освіти вивчалися О. Нагорною (2023), Н. Фокіною (2023) та ін. Окремі дослідження присвячені аналізу інклюзивної компетентності педагогів: Н. Фіголь (2020), А. Василюк (2022) та ін. Динаміку формування і змістові компоненти інклюзивної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу охарактеризовано М. Чайковським (2012). Інклюзивна компетентність майбутніх учителів здоров'я вивчалась Ю. Бойчук, О. Бородіною, О. Микитюк (2016), інклюзивна компетентність майбутніх учителів

початкової освіти – С. Мироною (2020), О. Масюк, В. Партола, Н. Смолянук, Л. Титаренко (2023), інклюзивна компетентність вчителя математики – В. Швець, О. Тітовою (2018). А. Зуб проаналізовані професійні компетентності учителя математики в умовах інклюзивного навчання в дистанційному режимі під час воєнного стану (2024).

Мета статті – охарактеризувати інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності майбутніх учителів математики та проаналізувати зміст її структурних компонентів. **Застосовані методи дослідження:** аналіз наукових джерел з проблеми інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності педагогів з метою визначення структури інклюзивної компетентності майбутніх вчителів математики та характеристики змісту її компонентів.

Виклад основного матеріалу. Реалізація концепції інклюзивної освіти розглядається сьогодні як окремий етап розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» включає широкий спектр різних категорій дітей: діти з порушеннями психоемоційного розвитку, діти з незначними порушеннями здоров'я, діти з соціальними проблемами, обдаровані діти, діти з етнічно-національними спільнот, діти внутрішньо переміщених осіб [5; 7; 13].

Інклюзивне навчання, на думку Н. Бахмат [1], створює для таких дітей низку переваг на відміну від традиційного, сприяє розвитку їх індивідуальних якостей, культури особистості, соціальній інтеграції у освітньому середовищі та суспільстві.

Аналіз наукової літератури з питань підготовки майбутніх учителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами дозволив виділити декілька напрямів досліджень цієї наукової проблеми: аналіз концепцій та теоретичних підходів до такої підготовки; дослідження професійних компетентностей та особистісних якостей вчителів, необхідних під час організації навчання, зокрема інклюзивної компетентності; вивчення особистісно-професійних цінностей вчителів; обґрунтування змістової складової такої підготовки; пошук нових технологій підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання; вивчення психолого-педагогічних умов такої підготовки.

Організація інклюзивного навчання потребує від педагогів системи розвинутих професійних компетентностей. Так, О. Губарь, Ю. Демидова, Н. Савастру [3] наголошують на необхідності формування методичної, інклюзивної, комунікативної та інформаційної компетентностей викладачів для впровадження інклюзивного навчання у ЗВО.

У Законі України «Про освіту» загальне поняття «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» серед 15 професійних компетентностей описано інклюзивну компетентність, яка зазначена в межах трудової функції «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища». Стандартом передбачено наступний зміст цієї компетентності учителя: «здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, здатність до педагогічної підтримки осіб з

особливими освітніми потребами, здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» [9].

В. Швець, О. Тітова визначають компетентність як «сукупність особистісних якостей майбутнього працівника (знань, умінь, навичок, ціннісних смислових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки, мотивації і готовності до діяльності), обумовлених досвідом його діяльності у певній соціальній і особистісно-значимій галузі» [14]. На цій основі автори розглядають інклюзивну компетентність вчителя математики як готовність та здатність працювати в умовах інклюзивного навчання. Автори підкреслюють, що готовність співвідноситься з діяльнісним аспектом та мотивованістю особистості до такої діяльності, а здатність визначає схильність до певної роботи та вміння її виконувати.

Ми поділяємо думки М. Чайковського, Н. Фіголь, що інклюзивна компетентність – це складова професійної компетентності, яка «включає необхідний обсяг знань і вмінь для різних категорій учасників процесу інклюзії та виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку і саморозвитку» [13] в умовах інклюзивного навчання. Як зазначає Н. Фіголь [12], професійна компетентність охоплює не тільки діяльність фахівця, а й його професійні та особистісні якості, тобто характеризує його одночасно як професіонала і особистість. Так, Н. Провальна описує «інклюзивну компетентність» як інтегральну особистісно-професійну компетентність сучасного педагога» [8].

Досліджуючи проблему формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк розглядають її «як інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання» [2].

У структурі інклюзивної компетентності вчителя дослідники А. Василюк, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк виділяють три компоненти: мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація та відповідні цінності до педагогічної діяльності в умовах інклюзії), когнітивно-операційний (необхідні знання та вміння) та рефлексивно-оцінний (рефлексивні вміння). На практиці, на думку дослідників, інклюзивна компетентність реалізується через виконання учителем наступних функцій [2]:

- конструктивно-комунікативної – планування та організація педагогічної діяльності в умовах інклюзії та побудова конструктивних стосунків з усіма учасниками освітнього процесу;

- навчально-виховної – реалізація освітнього процесу, складовою якого є психолого-педагогічна підтримка учнів з особливими освітніми потребами, створення для них ситуацій успіху у навчанні з метою гармонізації їх психоемоційного стану та досягнення високих результатів навчання;

- аналітико-корективної – аналіз та оцінювання ситуації, прийняття рішень, можливої корекції

освітнього процесу на різних його етапах. Науковці підкреслюють, що єдність компонентів та функцій інклюзивної компетентності забезпечує ефективність інклюзивної діяльності вчителя.

С. Наход [6] характеризує інклюзивну компетентність як «інтегральне особистісне утворення, що входить до складу «soft skills» педагога початкових класів, об'єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність вчителя здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їхнього розвитку та соціалізації».

Спираючись на аналіз наукової літератури, дослідження Т. Соловей, М. Чайковського [11], ми виділяємо у структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя математики чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування у майбутніх учителів математики системи особистісних та професійних цінностей та мотивів): цінування кожного учня як суб'єкта навчально-виховного процесу з його індивідуальними особливостями, які розглядаються як ресурси та переваги; готовність вчителя до роботи в інклюзивних класах; мотиваційна готовність до роботи з дітьми з різними видами нозологій.

Поділяємо думку Р.Васильєвої та Д.Степанчикова, які у структурі когнітивного компоненту інклюзивної компетентності вчителя фізики виділили групи знань: загальнонаукових, різних розділів фізики, педагогічні, психологічні, методичні знання. Відповідно, когнітивний компонент інклюзивної компетентності вчителя математики – це система: загальнонаукових знань(філософських, культурологічних, медичних); математичних; психологічних; педагогічних; методичних, необхідних для організації навчання в інклюзивному середовищі.

Цей компонент включає і систему знань про:

- інструменти та технології забезпечення диференційованого навчання математиці дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі ті, що застосовуються у початковій школі (методика «Нумікон», палички Кюїзенера, методика Дьенеша, едьютейнмент-технології, ейдетичні технології, мнемотехніки);

- принципи, форми та методи мотивування і педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами;

- програми та ресурси для учнів з особливими освітніми потребами, (наприклад, платформа «Всеукраїнська школа онлайн» для змішаного та дистанційного навчання учнів 5-11 класів, яка має налаштування для учнів і учениць з порушенням зору та слуху <https://lms.e-school.net.ua/>);

- досвід та напрацювання учителів-практиків (Т.Цюрмаста, М.Унтіна та ін.).

Діяльнісно-операційний компонент включає систему умінь і навичок, досвіду:

- працювати в мультидисциплінарній команді психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (асистентами вчителів, прийняття батьків як рівноправних учасників процесу супроводу дітей з особливими освітніми потребами, довіра, взаємодія, партнерство, обмін інформацією, ведення діалогу, гнучкість у спілкуванні);

- разом з колегами вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами;

- адаптувати та модифікувати освітнє середовище до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами та їх можливих труднощів у навчанні: навчальні матеріали, форми і методи, завдання та вправи, комунікацію з учнями, темп та тривалість навчання; оцінювання навчальних досягнень учнів;

- здійснювати психолого-педагогічну підтримку учнів з особливими освітніми потребами, створювати ситуації успіху для них, мотивувати і стимулювати у навчанні;

- розвивати творчий потенціал дітей з особливими освітніми потребами.

Рефлексивний компонент – це система знань і вмінь до самоаналізу власних дій, діяльності, поведінки, особистісного та професійного саморозвитку на цій основі.

Когнітивний та діяльнісно-операційний компоненти інклюзивної компетентності вчителів-предметників відображають зміст та особливості конкретної науки або галузі знань (фізики, математики, фізичної культури тощо), стосуються організації освітнього інклюзивного середовища, в якому будуть навчатись діти з особливими освітніми потребами. Когнітивний та діяльнісно-операційний компоненти інклюзивної компетентності майбутніх учителів математики постійно розвиваються, поповнюються інформацією про нові ресурси, методи, технології і можливості організації змішаного та дистанційного навчання математиці дітей з особливими освітніми потребами (наприклад, онлайн-платформи), збагачуються досвідом учителів-практиків.

Поділяємо думку Т.Дригач, О.Непочатова, Д.Нерсисян [4], які обґрунтовують комплексний підхід підготовки майбутніх учителів Нової української школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, який включає гносеологічну складову – формування системи психолого-педагогічних знань про особливості даної категорії дітей, методичну (технологічну) – вивчення методик та технологій, навчання та психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами; та практичну, що передбачає під час виробничих практик: розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх учителів, емпатії, розуміння потреб дітей; спостереження студентів за роботою фахівців та набуття досвіду роботи з такими дітьми.

Як зазначає І. Садова, важливим аспектом такої підготовки є методична підготовка, що включає розвиток умінь адаптації навчальних планів, методик, інформації, наочних матеріалів та середовища до потреб дітей [10].

На нашу думку, для забезпечення максимальної інклюзивності навчального процесу та успішного формування математичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами, необхідно впроваджувати у процес підготовки майбутніх учителів математики крім загальнопедагогічної та методичної підготовки, спеціальні курси, наприклад, «Методика навчання математиці в інклюзивному освітньому середовищі». При цьому необхідно створювати умови та стимулювати майбутніх учителів математики до розвитку інклюзивної компетентності шляхом самоосвіти та неформальної освіти.

Висновки і перспективи подальших дослід-

джені. Таким чином, для забезпечення ефективності інклюзивного навчання та формування математичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати комплексну підготовку майбутніх учителів математики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на засадах єдності теоретичної та практичної складових підготовки, на загальнопедагогічному, методичному та спеціальному рівнях, мотивувати студентів до самоосвіти.

Важливою складовою такої підготовки є формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів математики, яку ми розглядаємо як інтегральну особистісно-професійну характеристику вчителя і складовою його професійної компетентності. У структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя математики виділяємо: мотиваційно-ціннісний; когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний компоненти.

Список використаної літератури

1. Бахмат Н. Методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного. *NewInception*. 2022. №1-2 (7-8). С.52–61.
2. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2015. 117 с.
3. Губарь О. Г., Демидова Ю. О., Савастру Н. І. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи. *Академічні візії*. 2023. Вип.26. С.1–12.
4. Дригач Т. Г., Непочатова О. О., Нерсисян Д. А. Підготовка майбутніх учителів НУШ для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Inclusion and Diversity*. Спецвипуск. 2023. С.18–22.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: Монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Наход С. А. Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. №1(19). С.225–232.
7. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
8. Провальна Н. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як наукова проблема *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. №4(128). С.80–90.
9. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 року № 2736-20 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
10. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. / *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип.14. С. 313 – 318.
11. Соловей Т. В., Чайковський М. С. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2013. №1. С.220–224.
12. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова*. 2020. Вип.77. С.199–202.
13. Чайковський М.С. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. 2012. №2. С.15–21.
14. Швець В. О., Тітова О. В. Інклюзивна компетентність вчителя математики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. Вип.52. С.435–438.

References

1. Bakhmat, N. (2022). *Metodychna kompetentnist' vchytelya v umovakh inklyuzyvnoho* [Teacher's methodical competence in inclusive conditions]. *NewInception*, 1-2 (7-8), 52–61. [in Ukrainian]
2. Boychuk, Yu.D., Borodina, O.S., & Mykytyuk, O.M. (2015). *Inklyuzyvna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya osnov zdorov'ya* [Inclusive competence of the future teacher on the Basics of health]. H.S.Skovoroda KhNPU. [in Ukrainian]
3. Hubar, O.G., Demydova, Yu.O., & Savastru, N.I. (2023). *Rol' pedahoha u vprovadzhenni inklyuzyvnoyi osvity: kompetentnosti ta pidkhody* [The role of the teacher in the implementation of inclusive education: competences and approaches]. *Academic visions*, 26, 1–12. [in Ukrainian]
4. Drygach, T.G., Nepochatova, O.O., & Nersisyan, D.A. (2023). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv NUSH dlya roboty z dit'my z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Training of future teachers of the National Academy of Sciences to work with children with special educational needs]. *Inclusion and Diversity, Special issue*, 18–22. [in Ukrainian]
5. Kolupaeva A.A., & Taranchenko O.M. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. ATOPOL LLC. [in Ukrainian]
6. Nakhod, S.A. (2020). *Inklyuzyvna kompetentnist' u skladi «soft skills» maybutnikh pedahohiv pochatkovykh klasiv* [Inclusive competence as part of «soft skills» of future primary school teachers]. *Bulletin of Alfred Nobel University. «Pedagogy and psychology» series. Pedagogical sciences*. 1 (19), 225–232. [in Ukrainian]
7. Poroshenko, M. (2019). *Inklyuzyvna osvita* [Inclusive education]. Agency «Ukraine» LLC. [in Ukrainian]
8. Provalna, N. (2023). *Rozvytok inklyuzyvnoyi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka pochatkovoyi shkoly yak naukova problema* [Development of inclusive competence of primary school teacher as a scientific problem]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (128), 80–90. [in Ukrainian]
9. *Profesiyyny standart za profesiyamy «Vchytel' pochatkovykh klasiv zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity», «Vchytel' zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity», «Vchytel' z pochatkovoyi osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)»* [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with a diploma of junior specialist)»] Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 23.12.2020 № 2736-20 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian]
10. Sadova, I. (2015). *Osoblyvosti pidhotovky maybutn'oho vchytelya do navchannya ditey z osoblyvymy potrebamy v*

umovakh inklyuzyvnoyi osvity [Peculiarities of future teacher training for teaching children with special needs in the conditions of inclusive education]. *Actual issues of humanitarian sciences*, 14, 313–318. [in Ukrainian]

11. Solovei, T.V., & Tchaikovsky, M.E. (2013). Zmistovni komponenty profesiynoyi kompetentnosti sotsial'noho pratsivnyka inklyuzyvnoho zakladu osvity [Substantive components of the professional competence of a social worker of an inclusive educational institution]. *Collection of scientific papers of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 1, 220–224. [in Ukrainian]

12. Figol, N.A. (2020). Inklyuzyvna kompetentnist' pedahoha: teoretychnyy aspekt [Inclusive competence of the teacher: theoretical aspect]. *Scientific journal of M.P.Drahomanov*, 77, 199–202. [in Ukrainian]

13. Tchaikovsky, M.E. (2012). Inklyuzyvna kompetentnist' yak skladova profesiynoyi kompetentnosti sub'yektiv navchal'no-vykhovnoho protsesu [Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process]. *Pedagogy and psychology of professional education: scientific and methodical journal*, 2, 15–21. [in Ukrainian]

Shvets, V.O., & Titova, O.V. (2018). Inklyuzyvna kompetentnist' vchytelya matematyky [Inclusive competence of the mathematics teacher]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 52, 435–438. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Sylman Oleksandr

PhD Student

Department of Educational and Sociocultural Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

INCLUSIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The article deals with the concepts of «inclusive competence of a teacher» and «inclusive competence of a future mathematics teacher», with the latter being considered as a component of their professional competence. The aim of the article is to characterize inclusive competence as a component of professional competence and to analyze the content of its structural components. Research methods: analysis of scientific sources on the issues of inclusive education and the development of teachers' inclusive competence to define the essence of the concept «inclusive competence» and its structure, as well as comparison, systematization, and generalization to characterize the content of the inclusive competence components in future mathematics teachers. The inclusive competence of future mathematics teachers is defined as an integral personal and professional characteristic and a component of their professional competence. The structural components of inclusive competence in future mathematics teachers have been identified and characterized: motivational-value, cognitive, activity-operational and reflective. The cognitive and activity-operational components of inclusive competence in subject teachers reflect the content and specifics of a particular subject or field of knowledge (such as physics, mathematics, physical education, etc.) and the specifics of teaching these subjects in an inclusive educational environment. components refer to the organization of an inclusive educational environment where children with special educational needs will study. Key skills include the ability to adapt learning materials to suit the students' awareness, taking considering their special perception, memory and way of thinking, as well as offering engaging forms and methods of teaching. In this context, it is important to draw on the achievements of primary school mathematics teaching methods, such as the «Numicon» (method, Cuisenaire rods, Dienes' method, edutainment technologies, eidetic techniques and mnemonic devices). The cognitive and activity-operational components of inclusive competence in future mathematics teachers are continuously developing, updated with information about new resources, methods, technologies and opportunities for organizing mixed and distance learning for children with special educational needs (such as online platforms). They are also enhanced by the teachers' experiences. It has been proven that to ensure the efficiency of inclusive education and the development of mathematical competence in students with special educational needs, a comprehensive preparation of future mathematics teachers for professional activity in an inclusive environment is necessary. This should be based on the unity of theoretical and practical components at the general pedagogical, methodological and specialized levels. It is also important to create conditions and motivate future mathematics teachers to develop their inclusive competence through self-education and informal learning.

Keywords: inclusive competence, future mathematics teachers, professional competence, professional training.

УДК 37.091.33
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.94-98

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

завідувачка кафедри методики викладання навчальних предметів

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

smagina1967@gmail.com

http://orcid.org/0000-0003-0659-5431

МЕТОДИЧНИЙ ЦИКЛ У РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПІДХОДУ

Анотація. Впровадження концепції «Нова українська школа» супроводжується пошуком ефективних методик навчання. Метою статті є визначення поняття та аналіз функціонування циклу методичної системи вчителя в реалізації освітніх підходів. Основним методом дослідження обрано системно-структурний (аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення). У статті розглядається методична система вчителя з реалізації освітнього підходу як циклічний процес, спрямований на ефективну організацію навчальної діяльності. Проаналізовано ключові етапи циклу методичної системи, зокрема визначення цілей навчання, аналіз готовності здобувачів освіти до опрацювання матеріалу, вибір змісту навчального матеріалу, методів та форм конструювання уроку. Особлива увага приділяється вибору освітнього підходу, який відповідає за досягнення результатів та віковим особливостям учнів. У статті обґрунтовано, що циклічний підхід до конструювання та проведення уроку сприяє підвищенню результативності навчального процесу та розвитку компетентностей. Надано практичні рекомендації щодо адаптації методичної системи до застосованого освітнього підходу в умовах сучасних викликів освіти.

Ключові слова: дидактичні засоби, методична система, методичний цикл, освітній підхід, планування уроку.

Вступ. Сучасний глобалізований, технологічний, культурно-різноманітний світ є динамічним, складним та одночасно відкритим у своїх можливостях і викликах. Здобувачі освіти у такому світі мають бути готові до постійного самовдосконалення, розвитку навичок, вміння адаптуватися до нових умов і вирішувати багатofункціональні задачі. А педагоги, відповідно, мають вміння створювати умови для розвитку компетентностей і наскрізних умінь учнів. Тому просування сучасних освітніх підходів, що впливають на спосіб організації й якість процесу навчання та визначають загальну філософію навчання, ставлення до учнів, вибір методів і змісту навчання, – повинні стати маркерами якісного освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

За основу поняття освітнього підходу, візьмемо визначення Петра Сікорського, який розглядає підхід у педагогіці, як «визначення головних компонентів в освітньому процесі, вирішення яких дозволить досягати оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів учіння, і концентрація науково-педагогічних зусиль для їх реалізації» [1].

Зазначимо, що ключовою фігурою у виборі підходу, його просуванні виступає вчитель, з відповідним

рівнем професійного підготування, який визначається професійними компетентностями. Саме компетентнісна модель підготування сучасного педагога, на думку І. Смагіна, вимагає від нього розуміння професійного підготування як системи професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій у соціумі, культури, ставлення до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації [2].

У той же час, реформи, які відбуваються в сучасній освітній галузі вимагають постійного вдосконалення професійних компетентностей учителя, адже вони суттєво різняться з тим, чого навчали їх у закладі вищої освіти. Адже там акцент переважно робився на формуванні предметної компетентності. В той час, як аналіз педагогічної практики доводить, що вчителі мають складності у прийнятті самостійних методичних рішень.

Причиною того, на нашу думку, є недостатній рівень сформованості методичної компетентності педагога та відсутність власної методичної системи.

Оновлений професійний стандарт учителя (2024 р.) чітко визначає здатності в рамках предметно-методичної компетентності педагога (A2.1 – A2.7). (див.Табл. 1)

Таблиця 1

Зміст предметно-методичної компетентності вчителя за професійним стандартом

№	A2. Предметно-методична компетентність	Позначення
1	Здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами	A2.1
2	Здатність формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державними стандартами освіти	A2.2
3	Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти	A2.3
4	Здатність добирати і використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти	A2.4
5	Здатність формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти	A2.5

У сучасній освітній системі можна виділити 5 основних підходів до навчання:

1) особистісно-орієнтований підхід, який передбачає надання учням можливості вибирати шлях навчання відповідно до потреб, інтересів і здібностей, де учень має можливість працювати за індивідуальною траєкторією навчання та розвитку (І. Бех, С. Вітвіцька, О. Савченко);

2) цифровий підхід, що передбачає використання сучасних технологій у навчальному процесі для поліпшення якості навчання й розвитку учнів та використання комп'ютерів, планшетів, програмного забезпечення тощо, що дозволяє зробити навчання більш ефективним і цікавим (В. Биков, О. Глазунова, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін);

3) інтегрований підхід у навчанні ґрунтується на поєднанні різних методів, засобів та підходів з метою досягнення цілісності та комплексності освітнього процесу (О. Білик, Д. Кільдеров, І. Козловська, Ю. Козловський, Ю. Малієнко);

4) компетентнісний підхід, який базується на розвиткові ключових та предметних компетентностей учнів, які є необхідними для успішного функціонування у сучасному суспільстві (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Помегун, Т. Ремех, О. Савченко, Т. Смагіна);

5) діяльнісний підхід до навчання, який здійснюється через активну діяльність учнів, спрямовану на досягнення поставлених цілей і результатів, що надає можливість здобувати нові знання самостійно, а не отримувати готові відповіді від вчителя (Н. Гузій, В. Лозова, О. Пехота., В. Рибалко, Б. Сусь).

Ці підходи спрямовані на підготовку всебічно розвинених, конкурентоспроможних, творчих особистостей, здатних до самореалізації та навчання впродовж життя. Тому використання сучасних освітніх підходів учителями є вкрай важливим, адже це дозволяє підвищити мотивацію та залученість здобувачів освіти до навчального процесу, сприяє розвитку їхніх ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному світі.

Особистісно-орієнтований підхід дає можливість враховувати індивідуальні особливості кожного учня, адаптуючи методи та темп навчання під їхні потреби, тоді як компетентнісно-орієнтовані методики спрямовані на формування практичних навичок, які можна застосовувати в реальних життєвих ситуаціях.

Інтегративний підхід допомагає учням бачити цілісну картину світу, встановлюючи міждисциплінарні зв'язки, а впровадження інноваційних технологій робить процес навчання більш інтерактивним, наочним та ефективним.

В теорії педагогіки і психології освітній підхід розглядається, як загальна методологія і своєрідна стратегія, що визначає способи навчання й спрямованість освітнього процесу: якими шляхами здійснюється отримання (передавання), сприйняття навчальної інформації здобувачами освіти, які методи набуття навичок і досвіду є ефективними і коли та в який спосіб їх

доцільно застосовувати.

Питанням впровадження освітніх методик і технологій у сучасній педагогічній науці приділено багато уваги. Але, на нашу думку, недостатньо досліджено питання формування й реалізації методичної системи вчителя як способу здійснення того чи іншого освітнього підходу.

Мета статті: визначення поняття та аналіз функціонування циклу методичної системи вчителя в реалізації освітніх підходів. Основним **методом** дослідження обрано системно-структурний (аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення).

Виклад основного матеріалу. Ми переконані, що реалізація освітніх підходів до навчання вимагає ретельного планування, систематизації та адаптації методів навчання до потреб здобувачів освіти і вимог процесу навчання. Це актуалізує потребу вчителя створювати власну методичну систему з реалізації освітніх підходів.

Під методичною системою вчителя ми розуміємо сукупність цільових установок, зміст навчального матеріалу, науково обґрунтованих методів, прийомів та засобів навчання, контроль та оцінка, які спрямовані на досягнення освітніх цілей.

Також ми переконані, що ця система є динамічною, вона постійно вдосконалюється, доповнюється, враховує особливості конкретних учнів, їхній рівень підготовки, наявні ресурси та умови навчання. Саме завдяки цілісному, комплексному баченні проблематики вибору освітнього підходу вчитель може забезпечити найбільш ефективну організацію освітнього процесу та результат навчання.

Безперервний процес, який включає кілька взаємопов'язаних етапів, спрямованих на досягнення освітніх цілей і підвищення якості навчання можна розглядати як своєрідний цикл методичної системи вчителя з реалізації освітнього підходу (рис. 1).

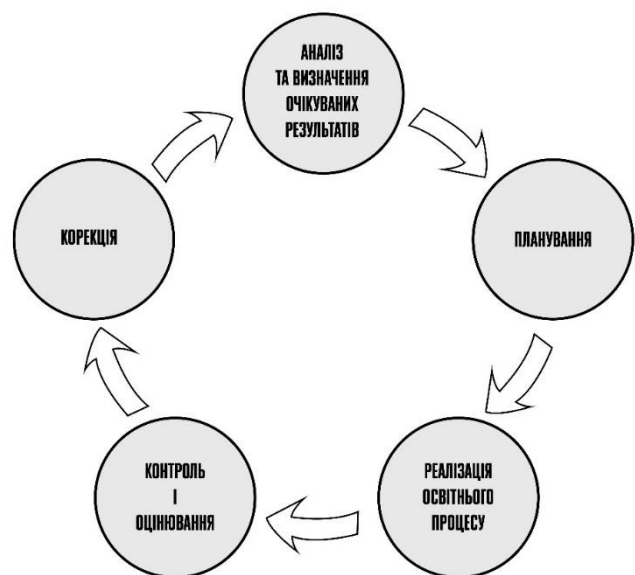


Рис.1. Цикл методичної системи вчителя

Цикл починається з *етапу* аналізу і визначення рівня компетентностей та індивідуальних особливостей учнів, коли вчитель визначає загальний рівень та рівень досягнень за групами результатів навчання, а також рівень пізнання та провідну мотивацію до навчання [3], а також формулює очікувані результати відповідно до етапу навчання.

На етапі *планування* вчитель визначає, який навчальний матеріал відповідає поставленим цілям, враховуючи вікові особливості здобувачів освіти, програмові вимоги та обсяг матеріалу, а також складає конструктор уроку [4] з урахуванням домінанти освітнього підходу та підібраних методів навчання для подальшого його наповнення.

Під час етапу *реалізації* вчитель проводить урок, застосовуючи обрані методи, форми, засоби навчання й зворотного зв'язку (запитання, обговорення, тестування) та підтримки мотивації здобувачів освіти, а також коригує свою діяльність залежно від реакції учнів та динаміки уроку.

На етапі *контролю й оцінювання* вчитель здійснює різні види оцінювання (формувальне, поточне, тематичне, підсумкове), щоб зрозуміти рівень сформованості необхідних компетентностей здобувачів освіти. Для цього використовуються різні методи формувального оцінювання, контролю, а також залучення учнів до процесу самооцінки, що дозволяє розвивати само-refлексію та критичне мислення [5]. Адже сьогодні важливою навичкою здобувачів освіти є вміння аналізувати власні помилки та досягнення. Також учитель аналізує отримані результати для визначення ефективності обраних методів і засобів навчання.

На основі результатів оцінювання та зворотного зв'язку від здобувачів освіти вчитель аналізує, ефективність обраного освітнього підходу або підходів, відповідно підібраних методів, засобів та форм навчання. Якщо певні методи чи засоби виявилися неефективними, вчитель *коригує вибір освітнього* підходу до навчання, змінює форми роботи, вносить зміни в конструктор уроків та добирає нові методи, що краще відповідають очікуваним результатам та потребам учнів.

На основі аналізу та корекції вчитель планує наступний цикл навчання, враховуючи й адаптуючи нові освітні підходи.

Цикл повторюється знову, починаючи з аналізу та визначення нових цілей. Постійний рух у межах цього циклу дозволяє вчителю вдосконалювати свою методичну систему, підвищуючи якість навчання та сприяючи розвитку здобувачів освіти.

Щодо освітнього підходу, то він актуалізується коли вчитель починає конструювати урок, який є частиною методичної системи. Адже цикл методичної системи вчителя складається з кількох етапів, і освітній підхід формується в процесі розробки кожного з них.

Так на етапі формування цілей учитель чітко визначає, які саме компетентності потрібно сформувати, відповідно до вимог навчальної програми предмету/курсу та з'ясовує вектор спрямованості на когнітивний (знанневий), діяльнісний (навички) або емоційно-ціннісний (мотивація та зацікавленість) складник компетентностей, що і стає основою вибору освітнього підходу.

Вибір освітнього підходу впливає на вибір

методів, прийомів та засобів навчання. Так, наприклад, *інтегрований підхід в освіті* базується на поєднанні знань із різних предметних областей, що дозволяє учням сформувати цілісне бачення світу та застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. Для реалізації цього підходу доречно використовувати: проєктний метод; проблемно-орієнтоване навчання; кейс-навчання; кооперативне навчання; метод інтегрованих занять з творчими елементами; метод міжпредметних досліджень.

Слід зауважити, що обираючи освітній підхід, потрібно враховувати вікові особливості здобувачів освіти, оскільки когнітивні, емоційні та соціальні характеристики учнів змінюються на різних етапах їхнього розвитку. Так, наприклад, наочність та активна взаємодія є основними методами для молодших учнів, щоб забезпечити залучення та зрозумілість матеріалу, а соціальна взаємодія та інтерактивність стають важливими для середнього шкільного віку, коли діти потребують розвитку соціальних навичок і самовизначення через спілкування та співпрацю.

Тому готовність вчителя до реалізації освітнього підходу полягає у сукупності здатностей в рамках предметно-методичної компетентності, особистісних якостей, які дозволяють ефективно впроваджувати обраний підхід у навчальний процес, а також комплекс знань, умінь і навичок й мотиваційних установок, які сприяють досягненню високої якості освіти.

Ми також визначили основні аспекти готовності вчителя до реалізації освітнього підходу та узгодили їх з професійним стандартом вчителя.

Предметна компетентність вчителя включає теоретичні знання, які допоможуть зрозуміти сутність і специфіку освітнього підходу, основні принципи та методи на яких він ґрунтується, а також теоретичні основи педагогіки й психології, щоб адаптувати підхід до рівня знань, навичок і особливостей кожного учня, забезпечуючи індивідуальну траєкторію навчання [3].

Педагогічні вміння та навички забезпечують вибір методів та форм навчання, які найбільш відповідають обраному освітньому підходу. Наприклад, для реалізації діяльнісного або інтегрованого підходу вчитель повинен вміти організувати групову роботу, проєкти, дослідження, дискусії та використовувати сучасні методи оцінювання, які відповідають підходові [3]. Наприклад, у компетентнісному підході оцінюються не тільки знання, а й навички, креативність, здатність працювати в команді та вирішувати проблеми.

Психологічна готовність сприяє мотивації до впровадження освітніх інновацій. Тому, важливо, щоб вчитель був відкритий до нових підходів, методів й інструментів, мав бажання постійно вдосконалювати свої професійні компетентності та був упевненим у тому, що його знання та вміння достатні для досягнення поставлених цілей [3].

Для ефективного впровадження освітнього підходу вчитель має бути готовим до *співпраці та партнерства* з педагогами, учнями, до побудови партнерських стосунків з батьками для підтримки навчання поза межами школи. Це може включати координацію навчальних планів, обмін досвідом, участь у міжпредметних проєктах [3].

Учитель повинен вміти використовувати сучасні

інформаційні технології (інтерактивні дошки, навчальні платформи, програми для дистанційного навчання) для реалізації освітнього підходу. Це особливо важливо в контексті дистанційного та змішаного навчання [3].

Учитель має бути готовим до постійної *рефлексії своєї роботи*, аналізу успіхів і труднощів у впровадженні освітнього підходу, а також до корекції своєї методики та до постійного *розвитку й удосконалення* своїх знань і навичок через участь у тренінгах, семінарах, конференціях, а також самостійне вивчення нових

підходів та інструментів.

Висновок. Методичний цикл у реалізації освітніх підходів до навчання є ключовим елементом успішного освітнього процесу. Він передбачає ретельне планування, вибір відповідних освітніх підходів, систематичне оцінювання та постійний професійний розвиток вчителя. Циклічність методичної системи дозволяє створити ефективне та мотивувальне освітнє середовище, яке сприяє всебічному розвитку здобувачів освіти та досягненню визначених навчальних результатів.

Список використаної літератури

1. Сікорський П.І. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. Освітні обрії. 2021. № 1 (52). С.96–100.
2. Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. Народна освіта. 2017. № 3. С.4–9.
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
4. Смагіна Т.М. Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип.61. С.128–131.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 серпня 2024 р. № 1093 «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання» URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultat-iv-navchannia>.

References

1. Sikorskyi, P.I. (2021). Osnovni pedahohichni pidkhody ta yikh vplyv na formuvannia navchalnykh tekhnolohii [Basic pedagogical approaches and their influence on the formation of educational technologies]. *Osvitni obrii*, 1 (52), 96–100. [in Ukrainian]
2. Smgin, I.I. (2017). Struktura profesiinoi kompetentnosti pedahoha: normativno-funktsionalnyi pidkhid [The structure of a teacher's professional competence: a normative-functional approach]. *Narodna osvita*, 3, 4–9. [in Ukrainian]
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, Serpnia 29). Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» (Nakaz No.1225) [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»: Order No 1225 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated by August 29, 2024]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian]
4. Smgina, T.M. (2012). Teoretychni ta praktychni osnovy konstruiuvannia kompetentnisnogo uroku [Theoretical and practical foundations of designing a competence lesson]. *Visnyk Zhytomyrskoho Ivana Franka derzhavnoho universytetu*, 61, 128–131. [in Ukrainian]
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, Serpnia 02). Nakaz No.1093 «Pro zatverdzhennia rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultat-iv navchannia» [Order No 1093 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated by August 2, 2024 «On approval of recommendations regarding the evaluation of learning outcomes»]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultat-iv-navchannia>. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 26.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 30.09.2024 р.

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences

Head of the Department of Teaching Methods of Educational Subjects

State Institution «Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

METHODOLOGICAL CYCLE IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL APPROACH

Abstract. The «New Ukrainian School» concept implementation necessitates the continuous enhancement of pedagogical approaches and the exploration of effective teaching methods that address contemporary educational challenges. The purpose of the article is to define the concept and analyze the functioning of the cycle of the teacher's methodical system in the implementation of educational approaches. System-structural (analysis of scientific literature, synthesis, comparison, systematization, generalization) was chosen as the main research method. The article researches the teacher's methodological system as a cyclical process that facilitates a systematic and effective organization of learning activities. Special emphasis is placed on the key stages of this cycle: establishing learning objectives, assessing students' readiness to engage with the material, selecting educational content, and choosing optimal methods and forms for lesson design. The critical component of the methodological cycle is the selection of an educational approach that aligns with both learning outcomes and the developmental characteristics of students, thus enabling a flexible and personalized educational process. The article highlights the importance of the cyclical model in ensuring high effectiveness in the learning process, fostering the development of essential competencies among students, and achieving

educational goals. Beyond theoretical justification, practical recommendations are provided for adapting the methodological system to various educational approaches, particularly in the contexts of distance and blended learning. The recommendations offered aim to support teachers in refining their practices and implementing innovative strategies focused on maximizing learning outcomes. This approach promotes the development of critical thinking and other competencies necessary for students' successful socialization in today's world.

Keywords: didactic tools, methodological cycle, methodological system, educational approach, lesson planning

Снітовська Ольга Йосипівна

кандидат філологічних наук, доцент
кафедра латинської та іноземних мов

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

м. Львів, Україна

ozlotko@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3086-9503>

ВИЩА МЕДИЧНА ОСВІТА В ЗАРУБІЖЖІ В ІСТОРІОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Анотація. Актуальність дослідження обумовлюється потребою всебічного осмислення зарубіжного досвіду функціонування національних систем вищої медичної освіти в контексті складних, суперечливих процесів інтеграції України в Європейський простір вищої освіти. Метою статті є здійснення комплексного аналізу історіографії української педагогічної компаративістики про розвиток вищої медичної освіти в зарубіжних країнах для визначення тенденцій, здобутків, вузьких місць і перспектив вивчення цієї проблеми. Методи дослідження: пошуково-евристичний, аналізу, історіографічний, герменевтичний, порівняльний, феноменологічний. Аналіз близько 30 дисертацій, монографій, навчальних посібників із порушеної проблеми виявив їх вузький країнознавчий вектор та подібність формулювання предмета дослідження. Визначено основний вектор досліджень, який стосується підготовки лікарів у профільних ЗВО зарубіжних країн. Проаналізовано спільне та особливе репрезентативних дисертацій про її розвиток у США та окремих європейських країнах (Велика Британія, Польща, Німеччина та ін.); про розвиток неперервної медичної освіти в зарубіжжі; про становлення медсестринської освіти закордоном; про формування зарубіжних систем професійної підготовки лікарів ветеринарної медицини; про зарубіжний досвід організації військово-медичної освіти тощо

Ключові слова: вища медична освіта, зарубіжні країни, історіографічний аналіз, українська педагогічна компаративістика.

Вступ. Складні, суперечливі процеси інтеграції України до європейського простору вищої освіти актуалізують потребу всебічного осмислення зарубіжного досвіду функціонування національних систем професійної освіти загалом та вищої медичної освіти зокрема. Українська педагогічна компаративістика нагромадила значний масив студій про професійну підготовку медичних кадрів у країнах Європи та США. Вони потребують всебічного предметного аналізу для продуктивного використання набутих знань у вдосконаленні національної системи підготовки медичних кадрів та подальшого розвитку студій із цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіришеної раніше частини загальної проблеми. Позаяк представлена стаття передбачає безпосередній розгляд наукових студій із порушеної проблеми, відзначмо, що певні спроби аналізу її історіографії здійснювали автори деяких монографій і дисертацій у ракурсі предмета своїх досліджень (Н. Білоусова, Г. Кліщ, Н. Кучумова, Ю. Лавриш, К. Магрламова, Т. Хвалибога, М. Шумило та ін.), однак ця проблема не стала об'єктом спеціального цілісного осмислення.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз історіографії української педагогічної компаративістики про розвиток вищої медичної освіти (ВМО) у зарубіжних країнах для визначення тенденцій, здобутків, вузьких місць і перспектив вивчення цієї проблеми.

Методи дослідження: пошуково-евристичний (для виявлення і систематизації наукових матеріалів із порушеної проблеми); аналізу (для поділу нагромадженого масиву студій на окремі складники та їх предметного вивчення); історіографічний (для всебічного осмислення тенденцій, етапів, інших аспектів процесу

нагромадження знань із порушеної проблеми); герменевтичний (для інтерпретації текстів наукових праць), порівняльний і феноменологічний (для зіставлення і виявлення спільного та особливого в доробку українських компаративістів).

Виклад основного матеріалу. Історіографія вітчизняної педагогічної компаративістики з порушеної проблеми має виражений міждисциплінарний профільно-орієнтований характер. Більшість авторів, які долучилися до її формування, зокрема як здобувачі наукових ступенів, переважно є фаховими медиками, їх науковими керівниками і консультантами вступали до свідчені вчені-педагоги. У процесі вивчення доробку про розвиток ВМО в зарубіжжі з'ясувалося, що значна частина присвячених їй монографій, статей і тез наукових конференцій підготовлені за матеріалами дисертацій. Тому зосереджуємося на аналізі дисертацій, також монографій і статей, які містять оригінальний контент наукових знань.

Аналіз близько 30 дисертацій, монографій, навчальних посібників із означеної проблеми виявив їх вузький країнознавчий вектор та подібність формулювання предмета дослідження. З таких позицій окреслимо основні напрями, тенденції та особливості досліджень розвитку ВМО в зарубіжжі.

Передусім відзначмо дослідження, які стосуються основного вектора історіографії щодо підготовки лікарів у профільних ЗВО зарубіжних країн. Так, у докторській дисертації про теоретико-організаційні засади професійної підготовки лікарів в університетах США Т. Хвалибоги (2020) за двома критеріями (панівна науково-педагогічна парадигма, у межах якої розвивається ВМО та характер політичних і соціально-

економічних відносин, що її обумовлюють), запропоновано оригінальну періодизацію її розвитку. Науковиця схарактеризується цей процес крізь призму специфіки та наступності і взаємозалежності двох основних етапів: дореформеного (початок XVII ст. – 1910 р.), коли почала формуватися національна модель медичної освіти за умов існування неакредитованих приватних шкіл, та післяреформеного (1910 р. – початок XXI ст.), коли посилилася академічність медичної освіти завдяки розширенню переліку фундаментальних і природничих дисциплін, зростання ваги наукових досліджень та скорочення чисельності медичних шкіл через жорсткі правила акредитації [1].

Цікавою для порівняння зі згаданою працею є подібна за постановкою предмета дослідження дисертаційна робота М.Шумило (2023) про розвиток ВМО в США у XX–XXI ст. Дослідниця розширила перелік детермінант цього процесу, які, крім особливостей соціального, економічного, культурного розвитку країни, стосуються рівня освіченості населення, його полікультурності, специфіки освітньої системи тощо. Більш детальною (і дещо недосконалою) виглядає його часова градація, що складається з періодів: доколоніального (до 1620 р., коли не було жодних ознак системи медичної освіти); колоніального (1620–1783 рр., коли розпочалося її формування у вигляді «учнівства»); становлення (1783–1910 рр., коли почало формуватися уявлення про роль медичної освіти); реформування та вдосконалення (1910–1975 рр. – виявилось в структурованні професійної підготовки в медичній школі); глобалізації (від 1975 р. і дотепер, що супроводжується посиленням державного регулювання та диверсифікацією окремих компонентів ВМО) [2].

Крізь призму порівняння також підходимо до аналізу комплексних праць про розвиток системи ВМО у Великій Британії. Докторська дисертація К. Магрламової увиразнює концептуальні наративи вивчення цієї проблеми. Вони виявляються, по-перше, у визначенні стратегій її розвитку як екстраполяції результатів діяльності міжнародних медичних об'єднань (координація діяльності законодавчих органів і ЗВО медичного профілю; забезпечення її глобальної модернізації через мережу міжнародних медичних об'єднань; вплив інтеграційних процесів на стандартизацію і якість медичної підготовки лікарів); по-друге, в її представленні як цілісної педагогічної системи, що охоплює цільовий, теоретико-методологічний, організаційний, змістовий, технологічний, результативний, компоненти; по-третє, показі її неперервності у форматі почергового здобуття майбутніми фахівцями ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії тощо [3].

Приріст знань дає і дисертація І.Паламаренко про систему професійної підготовки сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії. З'ясувавши її генезу, особливості, організаційні засади і структурні компоненти, науковиця предметно схарактеризувала основні етапи цього процесу від вступу, зарахування, власне професійної підготовки до післядипломної освіти, підвищення кваліфікації тощо. Цю логічну рецепцію концептуалізує позиція, згідно з якою збалансування суспільних потреби та особистих інтересів і запитів визначає зміст і різні напрями професійної підготовки майбутніх медиків [4].

«Заокеанський» вектор вивчення порушеної проблеми розширює дисертація Ю.Лавриш про професійну підготовку медичних сестер в університетах Канади. Написана згідно з напрацьованими українською компаративістикою підходами праця може слугувати прикладом ретрансляції загальних характеристик національних систем вищої професійної освіти, що виявляється в стандартних визначеннях її детермінант, принципів, інших компонентів. При цьому показуються і її особливості: ступеневість (бакалавр, магістр, доктор сестринських наук); диференційованість спеціальностей, що досягається завдяки різноманіттю навчальних програм та стимулює мобільність щодо зміни місця навчання і неперервність професійного розвитку за участі професійних асоціацій тощо. Заслуговує на відзначення і показ системи підготовки викладачів сестринської справи, що має виразну психолого-педагогічну і технологічну (ІКТ) спрямованість [5].

«Європейський» вектор широко представлений студіями про розвиток національних систем ВМО німецькомовних країн. У дослідженні Н.Кучумової показано особливості розвитку та здійснено синтезований і порівняльний аналіз національних моделей допрофесійної, професійної, післядипломної підготовки медиків Швейцарської Конфедерації, Німеччини та Австрії. Таким чином увиразнюються загальні тренди європейської політики у сфері ВМО, що спрямовані на їхню гармонізацію та оптимізацію умов для вільного руху медичних кадрів у межах регіону та мають виразний людино- і студентоцентричний та пацієнтоорієнтований характер [6].

Цікавою для порівняння є дисертація Г.Кліш, яка розвитком медичної освіти в Австрії детермінувала характером реформування 41 компонента національної медичної галузі. Доведено, що поряд з європейськими стандартами саме вони визначали пріоритети підготовки майбутніх фахівців щодо забезпечення профілактичної та просвітницької роботи з громадянами задля формування в них відповідального ставлення до свого здоров'я. У з'ясуванні питання щодо вдосконалення системи ВМО акценти змістилися на раннє залучення майбутніх фахівців до професійної діяльності за рахунок постійного оновлення клінічної бази закладів освіти, залучення до викладання найкращих учених і медиків-практиків [7].

Притаманна вітчизняній компаративістиці пріоритетність педагогічної полоністики проявилася і в досліджуваному тематичному векторі. Про це свідчать монографія Л.Грищука і В.Городецького «Медична освіта у Польщі» (Тернопіль, 2006), дисертація К.Хоменко про формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі у 1990–2015 рр. [8], інші наукові матеріали. Їх аналіз виявив подібні та особливі погляди на розвиток ВМО Польщі. Зокрема, у баченні К.Хоменко її становлення позначилося періодами створенням структури медичних університетів та трансформації їх функціонування на засадах європейської демократії в 1990–2005 рр.; динамічного розвитку та кардинальних змістовно-процесуальних змін у професійній підготовці майбутніх лікарів у 2005–2011 рр.; розвитку процесів модернізації в контексті євроінтеграційних прагнень країни у 2011–2015 рр. [8].

Червоною стрічкою крізь дослідження про розвиток медичної освіти закордоном проходить концепт її безперервності. За чинної історіографічної ситуації не втратила актуальності колективна монографія «Система безперервної медичної освіти» (1994), яка вплинула на подальший розвиток студій із цієї проблеми та дає підстави для порівняння зрушень, що відбулися у цій сфері за наступного тридцятиріччя. Узагальнивши значний фактографічний матеріал, її автори показали, що в більшості країн Європи, Центральної і Південної Америки, Індії термін навчання тривав 6–7 років. Після цього випускники здобували встановлені в них звання (лікар, бакалавр медицини, ліценціат, кандидат медицини та ін.). Відтак починалася післядипломна практично орієнтована підготовка, зокрема, інтернатура як форма різнопрофільного клінічного стажування. З'ясувавши спільне та особливе цього процесу в різних країнах, науковці спрогнозували тренди щодо збільшення тривалості професійної підготовки лікаря-спеціаліста до 12–15 років, розширення її спеціалізацій, посилення міждержавного обміну досвідом тощо [9].

Не виявлено появи в наступні роки тематичних студій, які б узагальнювали світовий досвід розвитку ВМО, а окремі країнознавчі дослідження не компенсують потреби її синтезованого осмислення в розрізі тенденцій інтернаціоналізації та глобалізації. Навчальні видання на кшталт посібника «Медична освіта у світі та в Україні: Дипломна освіта. Післядипломна освіта. Безперервний професійний розвиток» (2005) лише частковим чином компенсують цю прогалину, адже означена проблема потребує осмислення не лише на дидактичному, а й на академічному рівнях.

Нові підходи в розвитку історіографії в означеному напрямі відображає дисертація Н.Білоусової про професійну підготовку медичних представників фармацевтичних компаній у ФРН (2021). Відзначаємо інноваційність самої постановки проблеми, адже питання неперервності підготовки медичних кадрів в українській педагогічній компаративістиці переважно розглядається крізь призму діяльності закладів освіти різних рівнів та післядипломної освіти. У праці авторка зосередилася на аналізі організаційно-правового та дидактичного забезпечення підвищення кваліфікації провізорів та зіставленні такого досвіду Німеччини, України, інших європейських країн [10].

Як важливий та відносно самостійний напрям досліджень про розвиток ВМО в зарубіжжі розглядаємо студії про розвиток медсестринської освіти. Його міждисциплінарний характер дає змогу виокремити два їх струмені: педагогічно-компаративістський та медично-клінічний. Перший презентують праці про підготовку медичного персоналу в коледжах України, які певним чином висвітлюють і аналогічний зарубіжний досвід (приміром, розвідка О.Коваленко про формування самостійності медичного персоналу в процесі фахової підготовки в медичних коледжах). А в дисертації Ю.Колісник-Гуменюк (2013) про формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі підготовки в медичних коледжах предметно аналізуються відповідні міжнародні і національні етико-деонтологічні студії, документи та етичні кодекси медичних сестер.

Становлять інтерес праці, у яких безпосередньо

висвітлюється зарубіжний досвід підготовки медичних сестер. Поряд зі згадуваним дослідженням Ю.Лавриш про її здійснення в університетах Канади, відзначмо дисертацію К.Пікон про підготовку фахівців сестринської справи за умов ступеневої системи освіти США. Показавши столітню ретроспективу її становлення, диференційованість, розгалуженість і різноманіття організаційної структури, авторка схарактеризувала специфіку підготовки медичних сестер на різних рівнях вищої освіти – від молодшого спеціаліста (асоційована, практикуюча медсестра) до бакалавра і магістра та ступеня доктора, що здобувається в процесі післядипломної освіти. Цей процес увиразнює комплексна модель порівняння систем підготовки фахівців сестринської справи у ЗВО США (шестиступенева) та України [11].

Серед статійних публікацій відзначмо розвідку Т.Бондар і Н.Мукан про розвиток системи медсестринської освіти у Швейцарії на вищому середньому і третинному рівнях. Спираючись на аналіз маловідомих джерельних матеріалів, авторки показали особливості її фінансування, процес прискореного реформування під впливом глобалізації, функціонування організаційної структура та розкрили основні аспекти розвитку у вигляді впливу профільних університетів на соціально-економічне життя країни, підтримки з боку держави і приватного сектору тощо [12].

У 2010-х рр. активізувалися зусилля працівників Національного університету біоресурсів і природокористування України та інших наукових осередків щодо вивчення зарубіжних систем професійної підготовки лікарів ветеринарної медицини. З-поміж здобутків цього напрямку студій відзначмо дисертації про їхній розвиток у Великій Британії (О.Канівець, 2015) та Німеччині (О.Пилипенко, 2018 [13]). Вони відзначаються подібними (традиційними) структурно-змістовими підходами: крізь вимір етапів професійної підготовки фахівців розкриваються особливості її структури, змісту, форм, методів тощо. Під таким кутом показано своєрідність моделі підготовки лікарів ветеринарів Німеччини: складні механізми функціонування, зумовлені різноманіттям нормативних актів, специфікою управління вищою освітою на федеральному рівні, автономією університетів, широкою диференціацією спеціальностей тощо [13].

За умов перебування України у військовому стані особливої актуальності набуває зарубіжний досвід організації військово-медичної освіти. На жаль, вітчизняні науковці зробили лише незначні кроки в його осмисленні. Це засвідчують розвідки В.Фурдика про підготовку керівних кадрів військової медицини в країнах СНД за стандартами НАТО, які передбачають формування фахових знань і вмій гармонійно взаємодіяти із глобальним швидко змінюваним суспільством; Б.Клішевича, В.Паська, які, проаналізувавши розвиток військової медичної освіти в розвинутих країнах світу, показали її детермінованість потенціалом національної економік і наукових кадрів та організаційну структуру і особливості функціонування профільних ЗВО, тривалість і багатоступеневість безперервної військової медичної освіти та її інтегрованість із цивільною освітою і наукою тощо. У такому ж ракурсі підготовлений навчальний посібник Б.Клішевича та І.Гончаренка про військово-медичну освіту в країнах НАТО

[14]. Ця нечисленна група студій має вузьке коло авторів, які орієнтувалися на російськомовну літературу та майже не використовували західні джерела.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлений аналіз доробку українських компаративістів про розвиток ВМО в зарубіжних країнах, з одного боку, свідчить про значний поступ у цьому напрямі, який активізувався із середини 2010-х рр. Його позначають близько двох десятків дисертацій про розвиток національних систем ВМО та низка монографій, навчальних посібників, статей, які не дублюють їхнього змісту. З іншого боку, дослідження з

означеної проблеми мають доволі вузький країнознавчий вектор, який охоплює передусім США і кілька європейських країн. На такому тлі науковці ретранслюють як подібні, «стандартні» нарративи, так і оригінальні підходи, інтерпретації, оцінки досліджуваних феноменів. Перспективи подальших студій вбачаємо в ретельному вивченні зарубіжного досвіду розвитку військово-медичної освіти та здійсненні комплексного порівняльного аналізу національних систем ВМО, які не лише подібні, а й відмінні за своєю природною, наприклад, США і Канади та країн Європи, Азії тощо.

Список використаної літератури

1. Хвалибога Т.І. Теоретико-організаційні засади професійної підготовки майбутніх лікарів в університетах США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Хмельницький, 2020. 557 арк.
2. Шумило М.Ю. Розвиток вищої медичної освіти у США (XX–XXI століття): дис. ... док. філософ.: 011. Львів, 2023. 292 арк.
3. Магрламова К.Г. Теоретичні і практичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії: дис. док. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2018. 659 арк.
4. Паламаренко І.О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
5. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
6. Кучумова Н.В. Розвиток системи вищої медичної освіти у німецькомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2012. 225 арк.
7. Кліщ Г.І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2013. 349 арк.
8. Хоменко К.В. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі (1990–2015). 13.00.01. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2017. 237 арк.
9. Казаков В.М., Талаласко О.М., Гаріна М.Г., Камнецький М.С. Система безперервної медичної освіти. Донецьк: б.в., 1994. 175 с.
10. Білоусова Н.А. Професійна підготовка медичних представників фармацевтичних компаній у Федеративній Республіці Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 19 с.
11. Пікон К.С. Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. 2021. 266 арк.
12. Бондар Т., Муқан Н. Тенденції розвитку медсестринської освіти у Швейцарії *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т.1. Вип 47. С.276–284.
13. Пилипенко О.П. Професійна підготовка фахівців ветеринарного профілю у ВНЗ Німеччини. 13.00.04. Київ, 2018. 394 арк.
14. Клішевич Б.А. Гончаренко І. Ф. Військово-медична освіта в країнах НАТО: *навчальний посібник*. Київ: МП Леся, 2015. 80 с.

References

1. Khvalyboha, T.I. (2020). *Teoretyko-orhanizatsiini zasady profesiinoi pidhotovky maibutnix likariv v universytetakh SShA* [Theoretical and organizational principles of professional training of future doctors in USA universities] [Unpublished doctoral dissertation]. Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy. [in Ukrainian]
2. Shumylo, M. Yu. (2023). *Rozvytok vyshchoi medychnoi osvity u SShA (XX–XXI stolittia)* [Development of higher medical education in the USA (XX–XXI centuries)] [Unpublished PhD dissertation]. Lviv, Lviv Polytechnic National University. [in Ukrainian]
3. Mahrlamova, K.H. (2018). *Teoretychni i praktychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnix likariv u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii* [Theoretical and practical principles of professional training of future doctors in higher medical educational institutions of Great Britain] [Unpublished doctoral dissertation]. Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University. [in Ukrainian]
4. Palamarenko, I.O. (2012). *Profesiina pidhotovka simeinykh likariv u vyshchyykh medychnykh shkolakh Velykoi Brytanii* [Professional training of family doctors in higher medical schools of Great Britain] [Extended thesis of candidate dissertation]. National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. [in Ukrainian]
5. Lavrysh, Yu.E. (2009). *Profesiina pidhotovka medychnykh sester v universytetakh Kanady* [Professional training of nurses in Canadian universities] [Extended thesis of candidate dissertation]. Institute of pedagogical education and adult education. APN of Ukraine. [in Ukrainian]
6. Kuchumova, N.V. (2012). *Rozvytok systemy vyshchoi medychnoi osvity u nimetskomovnykh krainakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of the system of higher medical education in German-speaking countries (second half of the 20th – beginning of the 21st century)] [Unpublished doctoral dissertation]. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [in Ukrainian]
7. Klishch, H.I. (2013). *Profesiina pidhotovka likariv v universytetakh Avstrii* [Professional training of doctors in Austrian universities] [Unpublished doctoral dissertation]. Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. [in Ukrainian]
8. Khomenko, K.V. (2017). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix likariv v universytetakh Polshchi (1990–2015)* [Formation of professional competence of future doctors in Polish universities (1990–2015)] [Unpublished doctoral dissertation].

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian]

9. Kazakov, V.M., Talalaienko, O.M., Harina, M.H., & Kamenetskyi, M.S. (1994). *Systema bezperervnoi medychnoi osvity* [System of continuous medical education]. B.v. [in Ukrainian]

10. Bilousova, N. A. (2021). *Profesiina pidhotovka medychnykh predstavnykh farmatsevtichnykh kompanii u Federatyvni Respublitsi Nimechchyny* [Professional training of medical representatives of pharmaceutical companies in the Federal Republic of Germany] [Extended thesis of candidate dissertation]. National Aviation University. [in Ukrainian]

11. Pikon, K.S. (2021). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sestrynskoi spravy v umovakh stupenevoi osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh SShA* [Professional training of future nursing specialists in the conditions of graduate education in higher educational institutions of the USA] [Unpublished candidate dissertation]. Rivne State Humanitarian University. [in Ukrainian]

12. Bondar, T. & Mukan, N. (2022). Tendentsii rozvytku medsestrynskoi osvity u Shveitsarii [Trends in the development of nursing education in Switzerland, topical issues of humanitarian sciences]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 1, 47, 276–284. [in Ukrainian]

13. Pylypenko, O.P. (2018). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv veterynarnoho profilu u VNZ Nimechchyny* [Professional training of veterinary specialists in German universities] [Unpublished candidate dissertation]. National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. [in Ukrainian]

14. Klishevych, B.A. & Honcharenko, I.F. (2015). *Viiskovo-medychna osvita v krainakh NATO* [Military medical education in NATO countries]. MP Lesia. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 22.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 26.09.2024 р.

Snitovska Olha

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Department of Latin and Foreign Languages

Lviv National Medical University named after Danylo Halytskyi, Lviv, Ukraine

HIGHER MEDICAL EDUCATION ABROAD IN THE HISTORIOGRAPHY OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL COMPARATIVE STUDIES

Abstract. The relevance of this research is driven by the need for a comprehensive understanding of foreign experiences in the functioning of national higher medical education systems within the context of Ukraine's complex and contradictory processes of integration into the European Higher Education Area. The article aims to conduct a comprehensive analysis of the historiography of Ukrainian pedagogical comparative studies on the development of higher medical education in foreign countries to identify trends, achievements, gaps, and prospects for studying this issue. The research methods include search-heuristic, analysis and synthesis, historiographic, hermeneutic, comparative, and phenomenological. As a result of search-heuristic and scientific research work, about 30 dissertations, monographs, and educational manuals on the issue were identified and analyzed. Based on this, their narrow country-specific focus and the similarity in the formulation of the research subject were identified, as well as the directions, trends, and features of research on the development of higher medical education abroad were outlined. It was shown that the historiography of domestic pedagogical comparative studies on this issue has a pronounced interdisciplinary profile-oriented character. Most of the authors involved in its formation, particularly degree candidates, were mainly professional medics, with their scientific supervisors and consultants being experienced scientist-pedagogues. When studying the body of work on the development of higher medical education abroad, it was found that a significant portion of the monographs, articles, and theses of scientific conferences dedicated to it were prepared based on dissertation materials. Therefore, the focus was on analyzing dissertations, as well as monographs and articles containing original scientific knowledge. The main vector of research related to the training of doctors in specialized higher education institutions in foreign countries was determined. Common and distinctive features of representative dissertations on its development in the USA and certain European countries (Great Britain, Poland, Germany, etc.), as well as on the development of continuous medical education abroad, the establishment of nursing education abroad, the formation of foreign systems of professional training for veterinary doctors, and foreign experience in the organization of military medical education were analyzed.

Keywords: higher medical education, foreign countries, Ukrainian pedagogical comparative studies, historiographic analysis.

Стойка Мирослав Вікторович

кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегове, Україна
sztojka.miroslav@kmf.org.ua
<http://orcid.org/0000-0002-0840-1496>

Петечук Юлія Василівна

кандидат фізико-математичних наук
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегове, Україна
petecsuk.julia@kmf.org.ua
<http://orsid.org/0000-0003-3670-9671>

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У сучасній освіті виникає потреба в інноваційних підходах до викладання, зокрема в контексті використання штучного інтелекту. Актуальність проблеми полягає в дослідженні можливостей застосування ChatGPT для автоматизації створення математичних завдань, що може значно знизити навантаження на вчителів. Мета дослідження полягає в оцінці потенціалу ChatGPT для генерування якісних математичних завдань з різних тем шкільної програми. Для досягнення мети було застосовано методи теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричний експеримент, у рамках якого ChatGPT використовувався для створення завдань на пропорційність, комбінаторику, алгебру та геометрію. Результати дослідження показали, що ChatGPT здатний ефективно генерувати як прості, так і складні математичні задачі, що відкриває нові можливості для автоматизації підготовки вчителів до уроків з математики. Це відкриває нові можливості для вчителів, дозволяючи їм зосередитися на більш творчих аспектах навчання. Однак було виявлено певні обмеження, такі як залежність якості завдань від точності запитів та наявність помилок у складних розрахунках. Загалом, дослідження підкреслює, що штучний інтелект може стати цінним інструментом для вчителів математики, але його використання потребує розуміння його можливостей та обмежень.

Ключові слова: ChatGPT, генерація завдань, навчання математики, освіта, штучний інтелект.

Вступ. У сучасному світі стрімкого розвитку технологій штучний інтелект (ШІ) стає невід'ємною складовою різних галузей, включно з освітою. Викладання математики, як основного предмета, що розвиває аналітичне мислення та логіку, також піддається значним змінам завдяки впровадженню інноваційних рішень на основі ШІ. ШІ не лише автоматизує процеси навчання, але й персоналізує їх, адаптуючи методики до індивідуальних потреб учнів, що дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу та розвиток критичного мислення. У даній статті розглянуто ключові аспекти застосування штучного інтелекту в навчанні математики, зокрема, його вплив на розвиток уяви, навичок вирішення завдань та загальну освітню результативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання математики на базовому рівні, що ґрунтується на штучному інтелекті, адаптується та приділяє увагу розвитку особистості учнів у рамках наявних освітніх умов [1]. Особливістю у викладанні математики є використання відповідного програмного забезпечення для створення графіків та анімацій математичних моделей, що сприяє підвищенню уяви та розвитку навичок вирішення завдань учнями [2].

З самого початку «святий грааль» штучного інтелекту полягав у розумінні природи інтелекту та створенні систем, які демонструють цей інтелект через зір,

мову, емоції, рух та логічне мислення. У цьому контексті дослідники штучного інтелекту завжди прагнули подолати нові виклики, щоб розширити межі автономних можливостей комп'ютерів і виміряти досягнутий рівень «інтелекту» [3]. Поняття ІКТ сформувався як результат технологічної конвергенції електроніки, програмного забезпечення та телекомунікаційної інфраструктури.

Штучний інтелект (ШІ) – це здатність комп'ютерної системи імітувати когнітивні функції, подібні до людських, такі як навчання, логічне мислення, вирішення проблем, сприйняття та комунікація [4]. ШІ вже довів свою ефективність у багатьох сферах, таких як медицина, маркетинг, безпека та інформаційні технології. Тому цілком логічним є питання: чи можна застосувати ШІ в освіті, і якщо так, то якими методами та для яких завдань? Попередні дослідження ідентифікували кілька сфер, де ШІ може бути корисним у найближчому майбутньому в освітньому процесі. За словами І.Е.Боседе та А.Д.Чек [5], це можуть бути розробка навчальних програм, планування освіти, підготовка уроків, оцінювання та управління школою. Х.Зхай [6] виділяє інші області, стверджуючи, що ШІ може бути використаний для підтримки персоналізованого навчання (наприклад, раннє виявлення навчальних потреб, персоналізовані рекомендації, адаптивне навчання), автоматизації адміністративних завдань

(включаючи оцінювання та тестування), а також для наставництва учнів (надання зворотного зв'язку, ідентифікація та аналіз потреб учнів). Е.Каснеці та інші [7] підкреслюють, що ШІ може бути використаний для створення тестів і завдань, а також як асистент у процесі навчання. Наприклад, він здатний пояснювати або поетапно вирішувати завдання, а також пропонувати задачі відповідно до інтересів студента. У цих підходах спільним є те, що всі дослідження зосереджені на застосуванні ШІ, який використовує великі мовні моделі (LLM), такі як ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

ChatGPT – це чат-бот, розроблений дослідницькою лабораторією штучного інтелекту OpenAI, який був представлений широкій публіці у листопаді 2022 року. Ця система штучного інтелекту оптимізована для спілкування, тобто для ведення діалогів, створення текстів та загального використання мови. Технологія ґрунтується на так званому глибинному навчанні, що передбачає навчання на великій кількості текстових даних, завдяки чому вона може виконувати різні мовні завдання.

У попередніх дослідженнях вивчалось використання ChatGPT у викладанні різних предметів. У своїй роботі Е.Д.Натманто та М.І. Сарі [8] розглядали, як можна інтегрувати ChatGPT у процес навчання англійської мови. Вони дійшли висновку, що ChatGPT підходить для багатьох методик викладання англійської, таких як Комунікативне навчання мови (CLT) та Навчання, засноване на завданнях (TBL), а також ефективно застосовується для диференціації навчання. У своїй статті вони пропонують конкретні педагогічні методи з використанням ChatGPT відповідно до принципів різних теорій викладання. Наприклад, один із ключових принципів методу CLT — орієнтація на студента, яка може бути реалізована через індивідуалізовані діалоги з ChatGPT. Метод TBL передбачає використання мови в контексті, що може бути відтворено за допомогою симульованих розмов з ChatGPT. Окрім переваг, автори також вказують на певні обмеження використання ChatGPT в освіті. Вони вважають, що ChatGPT може обмежувати розвиток критичного мислення та здатності вирішувати проблеми, оскільки його навчання базується на обмеженій кількості текстів та шаблонів, що може зменшити можливість для творчого та незалежного мислення.

Інше дослідження використання ChatGPT на уроках англійської мови провели Алі та інші [9]. Вони зосередилися на впливі ChatGPT на мотивацію учнів. Провівши опитування серед 80 учасників (вчителів та учнів) за допомогою анкети з 5-бальною шкалою Лайкерта, вони виявили, що використання ChatGPT мотивує студентів розвивати навички читання та письма, але не має впливу на покращення навичок говоріння та аудіювання.

Дослідження щодо використання ChatGPT у викладанні інших предметів є поки що нечисленними. Р.Бітценбауер [10] вивчав роль штучного інтелекту у викладанні фізики і дійшов висновку, що ChatGPT підтримує розвиток критичного мислення учнів у фізиці, що суперечить висновкам Е.Д.Натманто та М.І.Сарі [8]. Р.Бітценбауер запропонував конкретну педагогічну методику для розвитку критичного мислення на прикладі

квантової фізики. Учні мали створити текст про фотони за допомогою ChatGPT, а потім проаналізувати точність отриманої відповіді та порівняти її з матеріалами уроку. Після цього вони обговорювали відповіді в групах і доповнювали текст інформацією з інших джерел. Дослідник провів цю методику як пілотний проєкт у двох класах, і в результаті учні визнали ChatGPT ефективним інструментом.

Щодо викладання математики, У.Вардат та інші [11] провели інтерв'ю з вчителями, які використовували ChatGPT у викладанні цього предмета. Вони зазначили, що ChatGPT корисний завдяки миттєвому зворотному зв'язку та можливості індивідуалізації навчання, але попередили про можливі помилки у відповідях програми. Один із респондентів також звернув увагу на те, що, хоча програма може вести розмову (чат) про математику, насправді вона не розуміє її глибоко. Це підтверджують результати дослідження Р.Т. von Hippel [12], який тестував знання ChatGPT з геометрії на задачах, пов'язаних з теоремою Піфагора. Він виявив, що навіть коли було запропоновано неіснуючий трикутник, ChatGPT все одно розрахувала відсутню сторону за теоремою Піфагора.

З огляду на попередні дослідження, точність і правильність відповіді залежить від формулювання запитань. Тому постає питання: на що здатен ChatGPT українською мовою? Важливим є питання, як ChatGPT може допомогти україномовному вчителю математики, чи здатен він сприяти підготовці уроків математики та чи може бути корисним для розмови про математику українською мовою. Дане дослідження шукає відповіді на ці питання.

Е.Каснеці та інші [7] припускають, що штучний інтелект може мати здатність генерувати завдання. Якщо ChatGPT зможе виконувати це замість вчителів, це значно полегшить і прискорить їхню роботу, оскільки перед уроками однією з найбільш трудомістких і часозатратних задач є пошук, підбір, а також створення достатньої кількості якісних прикладів для практичних занять. Нами було досліджено, чи здатна наразі програма виконувати таку задачу, тобто чи може ChatGPT допомогти україномовним вчителям математики в підготовці до уроків.

М.В.Мар'єнко [13] описав вибір сервісів штучного інтелекту для використання у навчанні природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх школах на основі двох критеріїв: безкоштовність і специфіка предметів. Сервіси класифіковано на загальні та спеціалізовані, з акцентом на спеціалізованих, які враховують особливості окремих предметів. У [13] також надано рекомендації щодо використання сервісів для вчителів, учнів та батьків, а також зазначено, що більшість науковців використовують загальні сервіси на зразок мовних моделей.

Нами було поставлено завдання ChatGPT створити задачі з п'яти математичних тем (пряма пропорційність, комбінаторика, алгебра, рівняння, геометрія). У своїх дослідженнях ми використовували безкоштовну версію ChatGPT 4.0.

Метою статті є всебічне дослідження можливостей використання штучного інтелекту, зокрема платформи ChatGPT, у процесі викладання математики для україномовних учителів. У роботі розглядається

здатність ChatGPT автоматизувати підготовку навчальних матеріалів, генерувати математичні завдання з різних тем (пряма пропорційність, комбінаторика, алгебра, рівняння, геометрія) та надавати миттєвий зворотний зв'язок. Метою дослідження також є визначення того, наскільки ефективно ChatGPT може сприяти індивідуалізації навчання та полегшити трудомісткий процес підбору і створення якісних практичних завдань, що дозволяє підвищити ефективність підготовки до уроків і освітнього процесу загалом.

Методи дослідження. Використані в даній статті, включають кілька етапів. По-перше, проведено теоретичний аналіз наукової літератури з теми використання штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема у викладанні математики. Це дозволило визначити основні підходи та перспективи застосування ШІ в освітніх установах. По-друге, було застосовано емпіричний метод дослідження, зокрема експериментальне використання платформи ChatGPT для генерування математичних завдань за п'ятьма темами (пряма пропорційність, комбінаторика, алгебра, рівняння, геометрія). У процесі експерименту аналізувалися якість, точність та відповідність завдань шкільній програмі, а також здатність платформи надавати зворотний зв'язок і пояснення. По-третє, використовувалася порівняльний метод для аналізу результатів, отриманих у процесі взаємодії з ChatGPT, з традиційними методами підготовки завдань, щоб визначити переваги та можливі обмеження використання ШІ для україномовних учителів математики.

Виклад основного матеріалу. Ми зробили кілька запитів до ChatGPT, у яких запропонували скласти завдання за п'ятьма темами: пряма пропорційність, комбінаторика, алгебра, рівняння та геометрія.

Пряма пропорційність

Звернення 1 до ChatGPT: Склади 5 текстових завдань для уроку з математики на пряму пропорційність!

Відповідь 1 від ChatGPT:

Завдання 1: Фермер купує насіння для посадки. Відомо, що 1 кілограм насіння коштує 15 гривень. Скільки грошей йому потрібно заплатити за 2, 4 та 6 кілограмів насіння? Визнач, як змінюється сума витрат залежно від кількості насіння.

Завдання 2: Автомобіль рухається зі сталою швидкістю 60 км/год. Скільки кілометрів він проїде за 2, 3 та 5 годин? Поясни, як змінюється відстань залежно від часу, використовуючи пряму пропорційність.

Завдання 3: За одну годину друкарський верстат друкує 200 сторінок. Скільки сторінок він надрукує за 3, 4 та 7 годин? Опиши залежність кількості надрукованих сторінок від часу роботи верстата.

Завдання 4: У магазині продають яблука по 30 гривень за кілограм. Скільки грошей потрібно, щоб купити 2, 5 та 10 кілограмів яблук? Визнач, як сума витрат залежить від маси куплених яблук.

Завдання 5: Залізничний поїзд споживає 50 літрів пального на 100 кілометрів шляху. Скільки літрів пального знадобиться поїзду, щоб проїхати 200, 300 та 500 кілометрів? Опиши, як кількість витраченого пального залежить від пройденої відстані.

Запропоновані завдання є досить добре розробленими для закріплення поняття прямої пропорційності.

Вони охоплюють різні контексти, що дозволяє учням побачити, як це математичне поняття застосовується в реальному житті. Завдання поступово ускладнюються, що сприяє розвитку логічного мислення учнів.

Завдання 1-4 мають дуже схожу структуру. Вони демонструють класичний приклад прямої пропорційності: чим більше товару купуємо, тим більше платимо. Завдання відрізняються лише контекстом (насіння, автомобіль, сторінки, яблука), що дозволяє учням побачити універсальність цього математичного принципу. Завдання 5 трохи ускладнює ситуацію, оскільки тут дано не цілу вартість за одиницю товару, а витрати на певну кількість одиниць. Це вимагає від учнів додаткових обчислень, що розвиває їхні навички розв'язання задач.

Перевагами завдань є наочність (завдання використовують реальні життєві ситуації, що робить матеріал більш зрозумілим для учнів), поступове ускладнення (завдання починаються з простих обчислень і поступово переходять до більш складних, що дозволяє учням відчувати прогрес у своїх знаннях), різноманітність контекстів (використання різних контекстів допомагає учням краще зрозуміти універсальність поняття прямої пропорційності), розвиток логічного мислення (завдання спонукають учнів аналізувати задачі, встановлювати зв'язки між величинами та робити висновки).

Очевидно, що можливі додаткові завдання для більш глибокого розуміння теми: графічне зображення залежностей (пропонувати учням побудувати графіки для кожного завдання, що дозволить наочно побачити пряму пропорційність), задачі з невідомими даними (наприклад, задати питання: «Скільки кілограмів яблук можна купити на 150 гривень?» Це допоможе учням закріпити навички розв'язання задач).

Комбінаторика

Звернення 2 до ChatGPT: Склади 5 текстових завдань для уроку з математики на перестановки (з розділу комбінаторики)!

Відповідь 2 від ChatGPT:

Завдання 1: Скільки різних способів можна розсадити 5 учнів на 5 стільців у ряд? Запиши всі можливі перестановки та знайди їх кількість.

Завдання 2: У бібліотеці на полиці стоять 4 книги, кожна з яких має різне оформлення обкладинки. Скільки різних способів можна переставити ці книги на полиці, щоб їхній порядок був іншим?

Завдання 3: Є 6 спортсменів, які беруть участь у бігових змаганнях. Визнач, скільки різних варіантів може бути для розміщення цих спортсменів на п'єдесталі пошани (3 місця). Урахуй, що всі місця є різними.

Завдання 4: У класі проводиться конкурс, і 7 учнів стоять у черзі для участі. Скільки різних варіантів можна створити для порядку їх виступів? Знайди кількість можливих перестановок.

Завдання 5: У групі є 8 учнів, які хочуть сфотографуватися, стоячи в ряд. Скільки різних способів можна переставити цих учнів для фотографії?

Запропоновані завдання є дуже достатніми та вірними для вивчення теми перестановок в розділі комбінаторики. Вони поступово ускладнюються, дозволяючи учням закріпити теоретичний матеріал на практиці та зрозуміти різноманітність застосування

перестановок.

Завдання 1-2 є базовими і дозволяють учням зрозуміти основну ідею перестановок – скількима способами можна розташувати об'єкти в певному порядку. Завдання 3 вводить елемент обмеження – кількість місць менша за кількість учасників. Це допомагає учням усвідомити, що не всі перестановки є допустимими. Завдання 4-5 ускладнюються збільшенням кількості елементів, що потребує більш складних обчислень.

Перевагами завдань є наочність (завдання базуються на реальних життєвих ситуаціях, що робить матеріал більш зрозумілим для учнів), поступове ускладнення (завдання починаються з простих ситуацій і поступово ускладнюються, що дозволяє учням відчувати прогрес у своїх знаннях), різноманітність контекстів (завдання охоплюють різні контексти (учні, книги, спортсмени), що допомагає учням побачити універсальність поняття перестановки), розвиток комбінаторного мислення (завдання спонукають учнів аналізувати ситуації, встановлювати зв'язки між елементами і шукати всі можливі варіанти розміщення)

Можливі додаткові завдання для більш глибокого розуміння теми: задачі з повторюваними елементами (наприклад, скількима способами можна розставити на полиці 3 червоні та 2 сині книги?), задачі з обмеженнями (наприклад, скількима способами можна розсадити 5 дівчаток і 3 хлопчиків так, щоб дівчатка сиділи разом?), задачі, що вимагають використання формули перестановок (наприклад, скількима способами можна переставити літери слова «математика»?),

Запропоновані завдання є хорошим підґрунтям для успішного вивчення теми «Перестановки». Вони допоможуть учням не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й застосовувати його на практиці.

Алгебра

Звернення 3 до ChatGPT: Склади 5 текстових завдань для уроку з математики на формули скороченого множення!

Відповідь 3 від ChatGPT:

Завдання 1: Знайдіть квадрат суми:

Обчисліть вираз $(x + 4)^2$ за допомогою формули квадрату суми. Підставте $x = 5$ та знайдіть результат.

Завдання 2: Застосуйте квадрат різниці:

Дано вираз $(7 - y)^2$. Використайте формулу квадрату різниці для спрощення та знайдіть значення виразу при $y = 3$.

Завдання 3: Скористайтеся формулою різниці квадратів:

Спростуйте вираз $a^2 - 9$ за допомогою формули різниці квадратів, де $a = 5$, та обчисліть результат.

Завдання 4: Розкрийте куб суми:

Знайдіть значення виразу $(x + 3)^3$ за допомогою формули кубу суми, де $x = 2$. Поясніть усі етапи обчислення.

Завдання 5: Використайте формулу кубу різниці:

Дано вираз $(6 - b)^3$. Застосуйте формулу кубу

різниці, щоб розкрити цей вираз, і обчисліть його при $b = 4$.

Завдання є добре підібраними для закріплення знань учнів про формули скороченого множення. Вони охоплюють всі основні формули і поступово ускладнюються, що дозволяє учням закріпити матеріал на різних рівнях складності.

Завдання 1-3 сформульовані чітко і конкретно. Вони спрямовані на закріплення основних формул скороченого множення (квадрат суми, квадрат різниці, різниця квадратів). Завдання передбачають не лише застосування формули, але й підстановку числових значень та обчислення. Завдання 4-5 ускладнюють ситуацію, оскільки включають формули кубу суми та кубу різниці. Вони вимагають від учнів більш глибокого розуміння матеріалу та вміння працювати з більш складними виразами.

Перевагами завдань є систематичність (завдання охоплюють всі основні формули скороченого множення), поступове ускладнення (завдання починаються з простих прикладів і поступово переходять до більш складних), конкретність (завдання містять конкретні числові значення, що дозволяє учням отримати числову відповідь і перевірити правильність своїх розрахунків), розвиток навичок перетворення виразів (завдання спрямовані на розвиток навичок спрощення виразів за допомогою формул скороченого множення)

Можливі додаткові завдання для більш глибокого розуміння теми:

задачі з параметрами (наприклад, спростити вираз $(a + b)^2 - (a - b)^2$ при довільних a і b),

задачі, що вимагають застосування декількох формул одночасно (наприклад, спростити вираз $(x + 2)^2 - (x - 1)(x + 1)$),

доведення формул (можна запропонувати учням самостійно довести якусь із формул скороченого множення),

задачі на розкладання многочленів на множники (наприклад, розкласти на множники вираз $x^2 - 4$).

Запропоновані завдання є хорошим підґрунтям для успішного вивчення теми «Формули скороченого множення». Вони допоможуть учням не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й застосовувати його на практиці.

Рівняння

Звернення 4 до ChatGPT: Склади 5 текстових завдань для уроку з математики на тему рівняння першого степеня для учнів 12 років! У завданні повинні бути прості дроби! Розв'язок рівнянь має бути цілим числом!

Відповідь 4 від ChatGPT:

Завдання 1: У саду ростуть яблуні. Половина всіх яблунь складає 6 дерев. Скільки всього яблунь у саду? Склади рівняння та знайди кількість яблунь.

Завдання 2: У класі є кілька зошитів. Четверта частина зошитів дорівнює 8. Скільки всього зошитів у класі? Склади рівняння та знайди кількість зошитів.

Завдання 3: Маса півмішка борошна дорівнює 10 кг. Скільки важить повний мішок? Склади рівняння та знайди масу повного мішка.

Завдання 4: Третина кілограмів цукру дорівнює

12 кг. Скільки всього кілограмів цукру? Склади рівняння та знайди кількість цукру.

Завдання 5: Четверть числа дорівнює 5. Знайди це число. Склади рівняння та розв'яжи його.

Завдання 1-5 є дуже доречними та вірними для вивчення теми рівнянь першого степеня. Вони подані в контексті повсякденних ситуацій, що робить матеріал більш зрозумілим і цікавим для учнів. Завдання поступово ускладнюються, дозволяючи закріпити теоретичний матеріал на практиці. Завдання 1-4 є базовими і дозволяють учням зрозуміти основну ідею рівняння – це рівність, в якій є невідоме число (в нашому випадку, загальна кількість яблук, зошитів тощо). Завдання передбачає складання рівняння за умовою задачі та його розв'язання. Завдання 5 є більш абстрактним, але воно дозволяє учням зосередитись на алгебраїчній структурі рівняння, без прив'язки до конкретного контексту.

Перевагами завдань є наочність (завдання базуються на реальних життєвих ситуаціях, що робить матеріал більш зрозумілим для учнів), поступове ускладнення (завдання починаються з простих ситуацій і поступово ускладнюються, що дозволяє учням відчувати прогрес у своїх знаннях), різноманітність контекстів (завдання охоплюють різні контексти (яблука, зошити, борошно, цукор), що допомагає учням побачити універсальність застосування рівнянь), розвиток алгебраїчного мислення (завдання спонукають учнів перекладати словесні формулювання на мову математичних рівнянь).

Можливі додаткові завдання для більш глибокого розуміння теми:

– задачі з дробовими коефіцієнтами (наприклад, половина числа зменшена на 3 дорівнює 7, знайди це число), задачі з декількома невідомими (наприклад, у Саші і Петі разом 15 яблук. Якщо Саша віддасть Петру 3 яблука, то у них буде порівну. Скільки яблук було у кожного спочатку?);

– задачі з параметрами (наприклад, знайди число, якщо його третина збільшена на 5 дорівнює числу a).

Запропоновані завдання є хорошим підґрунтям для успішного вивчення теми «Рівняння першого степеня». Вони допоможуть учням не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й застосовувати його на практиці.

Геометрія

Звернення 5 до ChatGPT: Склади 5 текстових завдань для уроку з геометрії на тему теорема Піфагора!

Відповідь 5 від ChatGPT:

Завдання 1: Довжина одного катета прямокутного трикутника дорівнює 6 см, а іншого – 8 см. Знайди довжину гіпотенузи.

Завдання 2: У прямокутному трикутнику гіпотенуза дорівнює 13 см, а один з катетів – 5 см. Знайди довжину другого катета.

Завдання 3: Гіпотенуза прямокутного трикутника дорівнює 10 см, а один з катетів – 6 см. Знайди довжину іншого катета.

Завдання 4: Є драбина, яка оперта на стіну, і утворює з землею прямий кут. Відстань від основи драбини до стіни – 3 м, а довжина драбини – 5 м. Знайди, на якій висоті від землі драбина торкається стіни.

Завдання 5: Стовп заввишки 8 метрів відкидає тінь довжиною 6 метрів. Знайди відстань від верхівки стовпа до кінця тіні. (Вважай, що стовп і тінь утворюють прямокутний трикутник.)

Завдання 1-5 є дуже доречними та вірними для вивчення теореми Піфагора. Вони охоплюють різні аспекти застосування теореми і поступово ускладнюються, що дозволяє учням закріпити теоретичний матеріал на практиці.

Завдання 1-3 є базовими і дозволяють учням зрозуміти основну ідею теореми Піфагора – в прямокутному трикутнику квадрат гіпотенузи дорівнює сумі квадратів катетів. Завдання передбачає пряме застосування формули теореми Піфагора для знаходження невідомої сторони.

Завдання 4-5 є більш складними, оскільки вони вимагають від учнів не тільки застосувати теорему Піфагора, але й самостійно побудувати математичну модель реальної ситуації.

Перевагами завдань є наочність (завдання базуються на реальних життєвих ситуаціях (драбина, тінь), що робить матеріал більш зрозумілим для учнів), поступове ускладнення (завдання починаються з простих ситуацій і поступово ускладнюються, що дозволяє учням відчувати прогрес у своїх знаннях), різноманітність контекстів (завдання охоплюють різні контексти (геометричні фігури, реальні об'єкти), що допомагає учням побачити універсальність теореми Піфагора), розвиток геометричного мислення (завдання спонукають учнів аналізувати геометричні фігури, виділяти прямокутні трикутники та застосовувати теорему Піфагора для розв'язання задач).

Можливі додаткові завдання для більш глибокого розуміння теми:

– задачі з параметрами (наприклад, у прямокутному трикутнику один катет дорівнює a см, а гіпотенуза – b см. Знайди довжину другого катета),

– задачі з декількома невідомими (наприклад, діагональ прямокутника дорівнює 10 см, а одна зі сторін – 6 см, знайди довжину іншої сторони),

– доведення теореми Піфагора (можна запропонувати учням ознайомитися з різними доказами теореми Піфагора),

– задачі на побудову відрізків заданої довжини за допомогою циркуля і лінійки (наприклад, побудувати відрізок довжиною $\sqrt{5}$ см, використовуючи теорему Піфагора).

Запропоновані завдання є хорошим підґрунтям для успішного вивчення теореми Піфагора. Вони допоможуть учням не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й застосовувати його на практиці.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Проведене дослідження демонструє значний потенціал використання штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, у процесі навчання математики. Чат-бот продемонстрував здатність генерувати різноманітні та якісні математичні завдання для різних тем шкільної програми, від простих вправ до складніших задач. Це відкриває нові можливості для вчителів, дозволяючи їм автоматизувати частину підготовчої роботи та зосередитися на більш творчих аспектах навчання.

Ключові висновки дослідження: ефективність генерації завдань (ChatGPT успішно створює завдання різної складності та тематики, що свідчить про його гнучкість та адаптивність); різноманітність завдань (згенеровані завдання охоплюють широкий спектр математичних тем, що дозволяє створювати індивідуальні навчальні траєкторії для кожного учня); автоматизація рутинних завдань (використання ChatGPT може значно зменшити час, який вчитель витрачає на підготовку навчальних матеріалів); можливість індивідуалізації навчання (шляхом уточнення запитів до ChatGPT можна отримувати завдання, що відповідають індивідуальним потребам кожного учня).

Однак, дослідження також виявило певні обмеження: залежність від якості запиту (чітке формулювання завдання є ключовим для отримання бажаного результату); можливі помилки у відповідях (у складних математичних задачах ChatGPT може допускати помилки); відсутність творчого підходу (згенеровані завдання часто мають стандартну структуру і можуть бути недостатньо оригінальними).

Можна виділити також наступні перспективи застосування: персоналізоване навчання (ChatGPT може бути інструментом для створення індивідуальних навчальних планів для кожного учня); додаткова

підтримка для учнів (чат-бот може надавати пояснення до завдань та відповідати на питання учнів); розвиток навичок самостійної роботи (завдяки ChatGPT учні можуть отримувати зворотний зв'язок та самостійно працювати над розв'язанням задач).

Використання штучного інтелекту в освіті, зокрема ChatGPT у навчанні математики, відкриває нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу. Однак, важливо розуміти, що ChatGPT є інструментом, який доповнює, але не замінює вчителя. Для ефективного використання цієї технології необхідно поєднувати людський інтелект та творчість з можливостями штучного інтелекту. Загалом, дослідження демонструє, що штучний інтелект може стати потужним інструментом для вчителів математики, допомагаючи їм підвищити ефективність навчання та досягти кращих результатів. Подальші дослідження можуть включати дослідження впливу використання ChatGPT на мотивацію учнів та їхні навчальні досягнення, розробку методик оцінки якості завдань, що сгенеровані ChatGPT, інтеграцію ChatGPT з іншими інструментами для навчання (наприклад, системами управління навчанням), вивчення можливості використання ChatGPT для створення більш складних математичних задач, що вимагають творчого підходу.

Список використаної літератури

1. Wu R. Visualization of basic mathematics teaching based on artificial intelligence. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol.1992, No.1. P.042042.
2. Voskoglou M.G., Salem A.-B.M. Benefits and limitations of the artificial with respect to the traditional learning of mathematics. *Mathematics*. 2020. Vol.8, No.4. P.611.
3. Chesani F., Mello P., Milano M. Solving mathematical puzzles: A challenging competition for AI. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*. 2017. Vol. 38, No. 3. P.83–96.
4. Copeland B. artificial intelligence. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>
5. Bosede I. E., Cheok A. D. Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. *Applied Artificial Intelligence*. 2018. Vol.32, No.4. P.345–360.
6. Zhai X. ChatGPT User Experience: Implications for Education. Available at SSRN. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418> (дата звернення: 30.09.2024).
7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., ... Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education (preprint). URL: <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f> (дата звернення: 30.09.2024).
8. Hatmanto, E. D., Sari, M. I. Aligning Theory and Practice: Leveraging Chat GPT for Effective English Language Teaching and Learning. *E3S Web of Conferences*. 2023. Vol.440. P.05001.
9. Ali J.K M., Shamsan M.A.A., Hezam T.A., Mohammed A.A.Q. Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*. 2023. Vol.2, No.1. P.41–49.
10. Bitzenbauer P. ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology*. 2023. Vol.15, No.3. P.ep430.
11. Wardat Y., Tashoutsh M.A., AlAli R., Jarrah A.M. ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2023. Vol.19, No.7. P.em2286.
12. von Hippel P.T. ChatGPT is not ready to teach geometry (Yet). URL: <https://tinyurl.com/5n87kscr> (дата звернення: 30.09.2024).
13. Мар'єнко М. В. Добір сервісів штучного інтелекту для використання у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. №214. С.256–261.

References

1. Wu, R. (2021). Visualization of basic mathematics teaching based on artificial intelligence. *Journal of Physics: Conference Series*, 1992(1), 042042.
2. Voskoglou, M.G., & Salem, A.-B.M. (2020). Benefits and limitations of the artificial with respect to the traditional learning of mathematics. *Mathematics*, 8(4), 611. <https://doi.org/10.3390/math8040611>
3. Chesani, F., Mello, P., & Milano, M. (2017). Solving mathematical puzzles: A challenging competition for AI. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*, 38(3), 83-96.
4. Copeland, B. (2024, October 1). *artificial intelligence*. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>
5. Bosede, I. E., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360.
6. Zhai, X. (2022). *ChatGPT user experience: Implications for education*. Available at SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

7. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., & Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education* (Preprint). <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
8. Hatmanto, E.D., & Sari, M.I. (2023). *Aligning theory and practice: Leveraging ChatGPT for effective English language teaching and learning*. E3S Web of Conferences, 440, 05001. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202344005001>
9. Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A., & Mohammed, A.A.Q. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2 (1), 41–49.
10. Bitzenbauer, P. (2023). ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology*, 15 (3), ep430. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13101>
11. Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13261>
12. von Hippel, P. T. (2023). *ChatGPT is not ready to teach geometry (yet)*. URL: <https://tinyurl.com/5n87kscr>
13. Maryenko, M.V. (2024). Dobir servisiv shtuchnoho intelektu dlya vykorystannya u navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osviti [Selection of Artificial Intelligence Services for Use in Teaching Natural and Mathematical Subjects in Secondary Education Institutions] *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 214, 256–261. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Stoika Myroslav

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehovo, Ukraine

Petechuk Yuliia

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)
Assistant Professor of the Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehovo, Ukraine

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MATHEMATICS TEACHING

Abstract. In modern education, there is a growing need for innovative teaching approaches, particularly in the context of using artificial intelligence. The relevance of the issue under consideration lies in exploring the potential of ChatGPT for automating the creation of mathematical problems, which can significantly reduce the workload of teachers. The aim of the research is to assess the potential of ChatGPT in generating high-quality math problems across various topics in the school curriculum. To achieve this goal, methods of theoretical analysis of scientific literature and an empirical experiment were applied, during which ChatGPT was used to create tasks on proportionality, combinatorics, algebra, and geometry. The research results demonstrate that ChatGPT can effectively generate both simple and complex mathematical problems, opening new opportunities for automating teachers' preparatory work. This allows teachers to automate part of the preparation process and focus on more creative aspects of teaching. However, certain limitations are identified, such as the dependence of task quality on the clarity of queries and the presence of errors in complex calculations. Overall, the research emphasizes that artificial intelligence can become a valuable tool for math teachers, but its use requires an understanding of its capabilities and limitations. Further research may include researching the impact of using ChatGPT on the student motivation and academic achievements, developing of methods for assessing the quality of ChatGPT-generated tasks, integrating ChatGPT with other learning tools (e.g. learning management systems), exploring the possibility of using ChatGPT to create more complex mathematical tasks that require a creative approach.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, education, mathematics education, task generation.

УДК 378.035+316.6-057.87

DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.111-115

Товканець Ганна Васи́лівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
tovkanec2017@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

Мартин Оксана Михайлівна

доктор філософії в галузі Освіта/Педагогіка
старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
oksanamartun735@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6000-6744>

**РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ТА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

Анотація. Мета статті: обґрунтувати особливості роботи з розвитку зв'язного мовлення та формування культури спілкування на уроках мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі. Методи наукового пошуку: аналіз наукової та методичної літератури для з'ясування теоретичних відомостей щодо розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів на уроках мовно-літературної галузі; спостереження з метою виявлення особливостей роботи у початковій школі з формування культури спілкування учнів молодшого шкільного віку; прогностичний для визначення перспектив застосування методів і прийомів навчання з розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів; узагальнення для формулювання висновків. Досліджено особливості розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Одним з основних методів роботи зі зв'язного мовлення та культури спілкування є практичні вправи. Систематизовано вправи, що спрямовані на формування орфоепічних, вимовних, акцентологічних та лексичних норм, розрізнення інтонації в реченнях тощо. В результаті роботи з використанням системи вправ з формування культури мови не тільки підвищується мовленнєва культура учнів, а й покращується їх пам'ять, з'являється уважне, вдумливе ставлення до мови, до книг, підвищується рівень орфографічної грамотності дітей й інтерес до уроків української мови.

Ключові слова: зв'язне мовлення, культура спілкування, початкова школа, форми і методи роботи, практичні вправи, мовно-літературна освітня галузь, компетентнісний підхід.

Вступ. Ґрунтовні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві в останні десятиліття, розширення внутрішньо- та міждержавного економічного та культурного співробітництва диктують необхідність ефективного оволодіння мовою, насамперед як засобом комунікації. Сьогодні значно зросли вимоги до мовної підготовки випускників закладів загальної середньої освіти, оскільки жоден фахівець у будь-якій професійній сфері не може вважатися компетентним, якщо він не володіє культурою мовлення – фактором, що забезпечує успішність індивіда у взаємодії з іншими людьми.

Велика роль початкової школи, оскільки у цей період учні опановують різні види мовної діяльності, вивчають основи мовленнєвої системи, активно засвоюють норми сучасної української літературної мови. Саме в початкових класах закладаються основи успішної культури мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. У сучасних умовах проблема підвищення рівня культури мовлення підростаючого покоління, оволодіння ними літературною нормою, сукупністю комунікативних якостей мови стає як лінгвістичною, так і соціальною. Певною мірою зазначена проблема розглядається в Державному стандарті початкової освіти [5; 6],

Концепції Нової української школи, у шкільних підручниках, у навчально-методичних посібниках У науковому середовищі ведеться інтенсивний пошук нового змісту форм мовної освіти та мовленнєвого розвитку учнів. Зокрема, цим питанням присвячені окремі дослідження, що пов'язані з культурою мови, в яких наголошується, що вчителі початкових класів повинні приділяти належну увагу зазначеній проблемі, володіти досконало комунікативно-нормативним компонентом мови [1; 7; 10].

Компетентнісна спрямованість методики навчання мовно-літературної освітньої галузі відбиває соціальну природу учня і орієнтує його на розвиток внутрішніх здібностей особистості. При такому підході у мовленні і культурі спілкування акценти зміщуються з лінгвоцентричної концепції на антропоцентричну, коли наголошується на розвиткові суб'єкт-суб'єктного навчання й формується мовна особистість, яка володіє сукупністю здібностей і властивостей, що дозволяють створювати усні та письмові мовні твори, адекватно розуміти тексти, що адресуються комунікантам, тобто повноцінно та ефективно спілкуватися.

Поняття мовної особистості як поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовленнєвої діяльності отримує розвиток

у роботах сучасних дослідників (Ф.Бацевич, В.Паращук, О.Семенов, Т.Хорошковська-Носач), змінює вектор розвитку як лінгвістики, так і методики, оскільки спрямовує осмислення знань про мову, її структуру та функціонування мовних одиниць на позиції комунікативної доцільності, а навчання – на побудову з урахуванням особистісних уявлень учня як самосвідомого суб'єкта свого розвитку. Мовна особистість – індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, що зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, які вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [1; 7].

У сучасній початковій освіті реалізація функцій мови зводиться до створення нечисленного набору чітко визначених шкільних жанрів писемного мовлення, до аналізу літературних джерел відповідно до заданого плану, до використання розмовно-повсякденного стилю літературної мови. Найважливішим засобом пробудження самосвідомості дитини, стимулом її духовного розвитку, згідно з вітчизняною дидактичною традицією, є навчання рідної мови, яка становить основу національно-культурної самоідентифікації людини. На цьому наголошують М.Вашуленко [1], С.Парфілова, С.Кондратюк, А.Алексєєнко [4], Г.Товканець [9], О.Чуприна [11] та інші.

На ранніх етапах навчання мовно-літературної освітньої галузі створюється можливість залучення дитини до багатовікової культури свого народу, її духовного та морального досвіду, який зафіксований у літературних творах та традиційних формах мовленнєвої поведінки. Вивчення даної проблеми має глибокі гуманістичні традиції, коли розвиток зв'язного мовлення і культури спілкування розглядається у зв'язку із загальними проблемами становлення особистості.

Мета статті: обґрунтувати особливості роботи з розвитку зв'язного мовлення та формування культури спілкування на уроках мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі. **Методи наукового пошуку:** аналіз наукової та методичної літератури для з'ясування теоретичних відомостей щодо розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів на уроках мовно-літературної галузі; спостереження з метою виявлення особливостей роботи у початковій школі з формування культури спілкування учнів молодшого шкільного віку; прогностичний для визначення перспектив застосування методів і прийомів навчання з розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів; узагальнення для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [12] засвідчує, що робота з розвитку зв'язного мовлення і культури спілкування молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в більшій мірі включає такі напрямки:

1. Робота над орфоепією (вимовою та наголосом).
2. Робота над семантикою слів і виразів.
3. Робота над граматичними нормами.

Серед основних методів роботи зі зв'язного мовлення та культури спілкування нами наголошується на практичних вправах, застосування яких здійснюється за фазами: перша фаза – завдання, що має містити мотив до виконання певної мовленнєвої дії (діяльності, ситуацію мовлення) та пояснення, що і як учень має

зробити; друга фаза – зразок виконання; третя фаза – виконання завдання – і є власне вправою; четверта фаза – це контроль, який може бути контроль з боку вчителя, самоконтроль, взаємоконтроль учнів.

Розглянемо детальніше вправи, які доцільно застосувати у освітньому процесі початкової школи.

Надзвичайно важливим етапом розвитку зв'язного мовлення та культури спілкування є робота над орфоепією та вимовними нормами. На початковому етапі навчання доцільно пропонувати учням завдання, які передбачають сприймання на слух і розрізнення певного звука серед інших. Так, учитель пропонує учням послухати слова і піднести руку або сигнальну картку, коли вони почують заданий звук. *Наприклад: «Піднесіть угору руку, коли почувете звук [a]: o – a – a – y – e – i – a»*, *«Піднесіть сигнальну картку, коли почувете звук [m]: б – м – т – с – т – б – м»*. Вправи й завдання на сприймання на слух і розрізнення окремих звуків, вилучених зі слова, доцільно, на думку І.Гудзик, подавати в ігровій формі, «створюючи ситуації, які б виправдали промовляння окремих, вилучених зі слова звуків». Особливу увагу слід приділяти розрізненню звуків, вимова яких відрізняється в рідній для учнів та українській мовах і може викликати в молодших школярів певні труднощі [2, с.17].

Важливо навчити учнів розрізняти інтонацію в реченнях, наприклад: «Прослухайте фрази (речення) і визначте, чи однакова в них інтонація. Піднесіть руку, якщо ви вважаєте, що інтонація однакова»

Працюючи над акцентологічними нормами, можна використовувати вправи, які показують сенсоророзрізнювальну функцію наголосу:

– *Прочитай. Знайди слова, які пишуться однаково, та поясни, що вони позначають: «У зоопарку діти уважно розглядали білок. У яйці є білок та жовток»..*

– *Доповни речення відповідними за змістом словами з правого стовпчика: «На березі височить старовинний Будинок був замкнений на ...»*

Наступні види вправ спрямовані на відпрацювання навичок правильного наголосу: *Говори правильно! Прочитай слова. Зверни увагу на наголос у цих словах: Шофер – шофери, столяр – столяри, комбайн – комбайнери, кропива – кропиви.*

Прочитай. Замість питання вживай слово, правильно змінюючи його. Запиши, познач наголос: розмовляти (з ким?) (шофер); нагородити (кого?) (шофер, комбайнер); дбати (про кого?) (шофер, комбайнер).

Не менш важливим є навчання дітей молодшого шкільного віку лексичним нормам. На думку вчених та педагогів-практиків [3; 10], школярі краще запам'ятовують слова, об'єднані певною темою. У початкових класах учні мають засвоїти українську лексику на позначення назв:

– людей (вчителька, дівчинка, сусід, сусідка, учень, учениця, хлопчик), у тому числі членів родини (бабуся, батьки, дідусь, донька, мама, син, тато);

– частин тіла (ніс, нога, обличчя, палець, плече, рука, шия, язик);

– одягу (джинси, куртка, майка, пальто, плащ, сорочка, сукня, футболка, хустка, шапка, шарф, шорти, штани), взуття (кросівки, туфлі, черевики);

– овочів і фруктів (баклажан, буряк, виноград, горох, груша, капуста, картопля, морква, огірок, помідор, слива, цибуля, часник, яблуко);

– продуктів харчування, страв (борщ, булочка, вареник, ковбаса, масло, морозиво, пиріжок, сир, суп, тістечко, торт, хліб, цукерка), напоїв (компот, молоко, сік, чай) тощо.

Молодші школярі в процесі навчання української мови в 1–4 класах мають опанувати найбільш уживані формули мовленнєвого етикету. Серед них слова на позначення: *вітання* (Привіт! Доброго ранку! Добрий день! Доброго вечора!) Доброго здоров'я!); *прощання* (До побачення! До зустрічі! Бувай! Хай щастить! На добраніч!); *подяки* (дякую; щиро дякую; дуже дякую); *пробачення* (вибач(те); будь ласка; перепрошую; даруй(те) мені); *побажання* (смачного!; бажаю успіхів / щастя; щасливої дороги; доброго здоров'я) тощо [10, с.26].

Актуальними будуть вправи, які спрямовуються на вивчення особливостей переносного значення, наприклад:

– *Прочитай речення, спостерігаючи за переносним значенням словосполучення золоті руки. Золоті руки-руки не із золота. Золоті руки – не бояться холоду. У мозолях руки ці - Найпотрібніші руки у світі. Як можна сказати інакше: Золоті руки – __; золота голова – __; золоте серце - __; золоте жито - __.*

– *Збери прислів'я. Напиши. Який розум, а віз взимку. Хороша мотузка довга, така й мова. Готуй сани влітку, вилетить - не зловиш. Слово не горобець: а мова коротка». Дані вправи спрямовано на попередження лексичних помилок, тобто. на уточнення значення слів та його поєднань, на збагачення словника та її активізацію.*

Грамматичні навички є невід'ємною частиною всіх видів мовленнєвої діяльності, формування, вдосконалення та розвитку яких і є основним завданням навчання. Щодо практичного матеріалу, то видами вправ можуть бути наступні:

1. *Вправи на формування загального поняття про іменник:* Гра «Хто? Що?» Учитель показує предметні малюнки із зображенням людей, тварин, речей, рослин тощо. У відповідь учні сигналізують картками «Хто?» або «Що?» Гра «Істота чи неістота» Озвучуються іменники (наприклад, Україна, українка, хліб, кобзар, байкар, спів, хлібороб, будівельник, співачка, будова, аптека, котик, аптекар, ...). Учні слухають запис, на кожний іменник сигналізують картками «Хто?», «Що?» або «Істота», «Неістота». Гра «Хто швидше?» Учні одночасно починають і пишуть протягом умовного часу (5-10 хв.) слова, що відповідають на питання що? (назви предметів у класній кімнаті або назви меблів чи одягу). Скільки слів запише учень – стільки набирає балів.

2. *Вправи на визначення числа іменників.* Гра «Множина чи однина?» Учитель називає іменники в однині та множині. Учні картками, на яких написано «Однина», «Множина», визначають число іменників. Виграє той, хто найменше помилиться.

Гра «Один – багато» На дошці чи на моніторі комп'ютера запис: Зимі кінець, якщо заспівав жайвонорок, зацвірінькали горобці, прилетіли дикі голуби, відлетіли в лісі, поля ворони, з'явилися шпаки.

Вийшов з барлоги ведмідь, застрибав на лісовій галявині заєць. – Які прикмети того, що зима закінчується? – Як називаються слова, що відповідають на питання хто? і означають назви предметів? Запишіть у дві колонки іменники, що є назвами птахів і звірів, за зразком: «Один – Багато», «горобець – горобці» та інші.

3. *Вправи на формування загального поняття про прикметник.* Гра «Який? Яка? Яке?» Учитель називає слово, яке відповідає на питання хто? або що? Гравці записують і добирають до нього та записують слова, які є назвами ознак, відповідають на питання який?, яка?, яке? Наприклад: дуб старий, високий, гіллястий, товстий, зелений ...

Гра «Хто більше?» Дається завдання дібрати якнайбільше прикметників, які відповідають на питання який? і в корені слова мають ненаголошений голосний [e] чи [и], який перевіряється наголосом. Перший варіант добирає слова з ненаголошеним [e], а другий – з ненаголошеним [и].

4. *Вправи на формування загального поняття про дієслово.* Гра «Що робити?» Учитель називає слово, яке відповідає на питання хто?, учні запитують його, а потім самостійно добирають і записують слова, які відповідають на питання що робити?

У роботі над текстом використовуються: розподіл суцільного тексту на окремі пропозиції, складання оповідання за даним планом, складання оповідання за його початком або кінцем, написання есе і творів.

В результаті роботи з використанням системи вправ з формування культури мовлення з учнями початкових класів не тільки підвищується мовленнєва культура учнів, а й покращується пам'ять, з'являється уважне, вдумливе ставлення до мови, до книг, підвищується рівень орфографічної грамотності дітей, інтерес до уроків української мови.

Підвищення рівня культури мовлення – це клопітка, щоденна праця, причому не тільки на уроках мовно-літературної освітньої галузі, а на кожному уроці, у позакласній роботі, в сім'ї. І, звичайно ж, ця робота має тривати впродовж усього навчання у школі.

О.Сухомлинський підкреслював, що «у школі має бути перш за все висока мовна культура, має панувати атмосфера великої чуйності до слова: сказане чи написане неправильно має звучати не тільки для вчителя, а й для школяра таким самим дисонансом, як фальшива нота для людини, що має високий музичний слух» [8]. Необхідно виховувати у дітей чуйність до емоційного забарвлення слова, домагатися, щоб слово передавало найтонші відтінки кольорів, звуків, рухів, розкривало перед ними людську працю як творчість.

Висновки. Одним з головних завдань сучасної школи є підготовка випускника школи, який умів би спілкуватися, слухати та говорити так, щоб його слухали, умів оцінювати не лише чуже, а й своє мовлення. У житті сучасного суспільства надзвичайно розширилася сфера впливу живого слова на людину. Грамотне усне і писемне мовлення сприяє швидкості, зручності і комфортності спілкування між людьми, забезпечує комунікативну досконалість мовлення. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми інноваційних підходів до розвитку загальнокультурних компетентностей учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. *Основи комунікативної лінгвістики*: підручник Київ: ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
2. Гудзик І. *Аудіювання українською мовою*: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2003. 144 с. С. 17
3. *Методика навчання української мови в початковій школі*: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
4. Парфілова С.Л., Кондратюк С.М., Алексєнко А.Г. Особливості розвитку усного мовлення молодших школярів на основі тексту. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 59. С.50 -54.
5. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartivpovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
7. Семенюк О.А. Парашук В.Ю. *Основи теорії мовної комунікації*: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
8. Сухомлинський В.О. Рідне слово. URL: <https://mala.storinka.org.html>
9. Товканець Г.В., Сідор Ю.І. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів на уроках української мови. *Вісник Львівського національного університету. Серія педагогічна*. 2024. № 40. С.80–89.
10. Хорошковська-Носач Т. П. *Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка, 2022. 69 с.
11. Чуприна О. В. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Випуск 2 (8). С.170–173.
12. Шпоргун Н. М. *Формування граматичних понять української мови у початкових класах засобами дидактичних ігор*. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1565>

References

1. Batsevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Basics of communicative linguistics]. Akademiia. [in Ukrainian]
2. Vashulenko, M.S. (ed.). (2011). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. Litera LTD. [in Ukrainian]
3. Gudzyk, I. (2003). *Audiiuvannia ukrainskoiu movoiu* [Listening in Ukrainian]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
4. Parfilova, S.L., Kondratiuk, S.M., & Aleksieienko, A.H. (2023). Osoblyvosti rozvytku usnogo movlennia molodshyykh shkoliariv na osnovi tekstu [Peculiarities of the development of oral speech of younger schoolchildren based on the text]. *Innovatsiina pedahohika*, 59, 50–54. [in Ukrainian]
5. Pro vnesennia zmin do Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity (2019) [On making changes to the State Standard of Primary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> in Ukrainian]
6. Pro deiki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [On issues of state standards of comprehensive general secondary education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartivpovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian]
7. Semeniuk, O.A. & Parashchuk, V.Yu. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii* [Basics of the theory of language communication]. Akademiia. [in Ukrainian]
8. Sukhomlynsky, V.O. *Ridne slovo* [Native word]. URL: <https://mala.storinka.org.html> [in Ukrainian]
9. Tovkanets, H.V., & Sidor, Yu.I. (2024). Rozvytok piznavalnogo interesu molodshyykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy [Development of cognitive interest of younger schoolchildren in Ukrainian language lessons.]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnogo universytetu. Seriya pedahohichna*, 40, 80–89. [in Ukrainian]
10. Khoroshkovska-Nosach, T.P. (2022). *Systema vprav i zavdan dlia formuvannia v uchniv 1–4 klasiv usnogo movlennia na urokakh ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn* [A system of exercises and tasks for the formation of oral communication in students of grades 1–4 in Ukrainian language classes in institutions of general secondary education with teaching in the languages of national minorities]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
11. Chuprina, O.V. (2018). Metody rozvytku zv'iaznogo movlennia na urokakh ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Methods of developing coherent speech in Ukrainian language lessons in primary school]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriya «Pedahohika ta psikhohiia»*, 2 (8), 170–173. [in Ukrainian]
12. Shportun, N.M. *Formuvannia hramatychnykh poniat ukrainskoi movy u pochatkovykh klasakh zasobamy dydaktychnykh ihor* [Formation of grammatical concepts of the Ukrainian language in primary grades by means of didactic games]. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1565> [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Tovkanets Hanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Martyn Oksana

Doctor of Philosophy in Education/Pedagogy,
Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AND COMMUNICATION CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT THE LESSONS OF THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL FIELD

Abstract. The article investigates the peculiarities of the development of coherent speech and culture of communication of primary school students in the lessons of language and literature educational branch. The competence-based approach to speech and culture of communication, the emphasis shifts from the language-centred concept to the anthropocentric one, when the development of subject-subject learning is emphasised and a linguistic personality is formed, which possesses a set of abilities and properties that allow creating oral and written speech works, adequately understanding texts addressed to communicators, that is, communicating fully and effectively. The most important means of awakening the child's self-awareness, stimulating his/her spiritual development, according to the national didactic tradition, is teaching the native language, which is the basis of national and cultural self-identification. One of the main methods of work on coherent speech and culture of communication is practical exercises, which are used in phases: the first phase is the task, which should contain a motive for performing a certain speech action/activity, a speech situation) and explanations of what and how the student should do (orally or in writing; independently or in pairs, in a group; in a notebook or on the board); the second phase is a sample of performance; the third phase is the task performance; the fourth phase is control, which can be either teacher's control, self-control, or students' mutual control. The exercises aimed at forming orthoepic, pronunciation, accentological and lexical norms, distinguishing intonation in sentences are systematised. Exercises aimed at studying the peculiarities of figurative meaning will be relevant. Grammatical skills are an integral part of all types of speech activity, the formation, improvement and development of which is the main task of teaching. As a result of working with primary school students using a system of exercises to form a culture of speech, not only does the students' speech culture improve, but also their memory improves, they develop an attentive, thoughtful attitude to language and books, and the level of spelling literacy and interest in Ukrainian language lessons increases.

Keywords: coherent speech, culture of communication, primary school, forms and methods of work, practical exercises, language and literary educational branch, competence approach.

Товканець Оксана Сергіївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
oksana.tovkanets@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>

Козубовський Максим Ростиславович

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
kozub@hotmail.com
<http://orcid.org/0009-0003-4318-7389>

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Анотація. Мета статті: обґрунтувати теоретичні засади застосування здоров'язберігаючих технологій у початковій школі. Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури з метою виявлення стану досліджень в українській педагогічній науці та особливостей здоров'язберігаючих компетентностей учнів молодшого шкільного віку; систематизація для компонування груп принципів і завдань здоров'язберігаючих технологій; узагальнення для формулювання висновків; прогностичний для визначення перспектив розвитку здоров'язберігаючих технологій у початковій школі. Обґрунтовано теоретичні засади розвитку здоров'язберігаючих технологій у початковій школі. Систематизовано принципи застосування здоров'язберігаючих технологій: принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу, принцип співробітництва, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип комфортності, принцип свідомості та активності, принцип удосконалення життєвих навичок, принцип наступності та неперервності. Акцентовано увагу на засобах реалізації завдань щодо використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі: рухова спрямованість, оздоровчі сили природи, гігієнічні умови. Визначено функції здоров'язберігаючих технологій у початковій школі: формуюча, інформативно-комунікативна, діагностична, адаптивна, рефлексивна, інтегративна.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, початкова школа, принципи застосування, засоби реалізації завдань.

Вступ. Конституцією України визначено право на здоров'я як одне з головних громадянських прав, а захист життя людини – як обов'язок української держави. Заклади освіти як державні установи покликані опікуватися проблемами дитинства та надавати соціально-психологічну і реабілітаційну допомогу дітям, тим самим удосконалюючи впровадження і забезпечення прав дітей, чітко визначених у ратифікованій Україною Конвенції ООН про права дитини. У законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) однією з важливих компетентностей визначено здоров'язбережувальну. Зокрема підкреслено, що завданням загальної середньої освіти є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів [5].

В Державному стандарті початкової освіти (2018) [4] та Концепції Нової української школи (2018) [7] визначено завдання здоров'язбережувальної освітньої галузі у початковій школі. Зокрема, це формування у школярів стійких переконань щодо цінності життя, здоров'я і безпеки для себе і тих, хто їх оточує; виховання дбайливого та усвідомленого ставлення до власного здоров'я; розвиток потреби самопізнання та самовдосконалення; формування в учнів сталої мотивації

до здорового способу життя; формування свідомого прагнення дотримуватися безпечної, здорової та етичної поведінки для поліпшення добробуту; розвиток уміння ухвалювати рішення в повсякденних ситуаціях з користю для безпеки та здоров'я; формування вміння вчитися без шкоди для здоров'я; створення сприятливого безпечного та здорового середовища в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невірішеної раніше частини загальної проблеми. В наукових дослідженнях проблема розвитку здоров'язберігаючих технологій у початковій школі розглядалася в контексті моделювання здоров'язбережувального середовища закладу загальної середньої освіти [2] та організації здоров'язберігаючого середовища молодшого школяра [13]. Т.Андрющенко визначає сутність здоров'язбережувальної компетентності «суб'єктивну категорію, що передбачає свідоме прагнення особистості до здорового способу життя, наявність сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність до їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях» [1, с.321]. Т.Андрющенко [1], М.Кобан та Ю.Лимар [6], А.Міненко та С.Ігнатенко [10], та інші розглядають формування здорового способу життя учнів як систематичну роботу педагогів щодо формування знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, зв'язок організму з

навколишнім природним, техногенним і соціальним середовищем [2]. Підкреслюється значна роль мотивації учнів щодо бережливого ставлення до власного здоров'я та вдосконалення фізичних можливостей; виховання в учнів потреби в здоров'ї, яке є важливою життєвою цінністю, та усвідомленого прагнення до здорового способу життя [9].

Водночас актуальним на сьогодні є визначення теоретичних засад розвитку і застосування здоров'язберігаючих технологій у початковій школі

Мета статті: обґрунтувати теоретичні засади застосування здоров'язберігаючих технологій у початковій школі. **Методи наукового пошуку:** аналіз наукової та методичної літератури з метою виявлення стану досліджень в українській педагогічній науці та особливостей здоров'язберігаючих компетентностей учнів молодшого шкільного віку; систематизація для компонування груп принципів і завдань здоров'язберігаючих технологій; узагальнення для формулювання висновків; прогностичний для визначення перспектив розвитку здоров'язберігаючих технологій у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні основи – це структура або система ідей, які використовуються для керівництва процесом дослідження і допомагають організувати та визначити ключові поняття, які вивчаються. В контексті нашої теми насамперед визначимо сутність здоров'язберігаючих технологій, які полягають у комплексній оцінці умов виховання і навчання, що дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корекційні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення

успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [11].

На основі нормативно-правових джерел [4; 5; 7] та результатів наукових досліджень [6; 8; 10] визначимо мету здоров'язберігаючих освітніх технологій, суть якої полягає у забезпеченні учням можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, формування у них необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, навчання використовувати отримані знання в повсякденному житті. Обов'язковий елемент всіх здоров'язберігаючих освітніх технологій – регулярна експрес-діагностика стану здоров'я учнів і відстеження основних параметрів розвитку їх організму в динаміці (початок-кінець навчального року), що дозволяє зробити відповідні висновки про стан здоров'я учнів і його зміну.

Зазначимо, що ключовими компетентностями, які сприяють здоров'ю та якими повинні володіти учні початкової школи, є наступні: навички раціонального харчування; навички рухової активності та загартування; санітарно-гігієнічні навички; навички організації режиму праці та відпочинку; навички самоконтролю; навички мотивації успіху та тренування волі; навички управління стресами; навички ефективного спілкування; навички попередження конфліктів; навички співчуття (емпатії); навички поведінки в умовах тиску; навички співробітництва; навички самоусвідомлення та самооцінки; визначення життєвих цілей і програм; аналіз проблем прийняття рішень тощо [8].

На основі аналізу наукової літератури [3; 8; 10] можемо визначити, що поняття «здоров'я» інтегрує такі складові: фізичну, соціальну, інтелектуальну, психічну і духовну (рис.1).



Рис.1. Складові здоров'я як стану благополуччя

Вказана характеристика компонентів здоров'я відображає багатовимірність взаємозв'язків різних проявів функціонування організму та характеризує різноманітність життєдіяльності людини. Саме врахування даних взаємозв'язків, факторів впливу середовища і спадковості, індивідуальних особливостей розвитку людини має бути фундаментом формування дбайливого ставлення до здоров'я та мотивації до здорового

способу життя на етапі шкільної початкової освіти та здоров'язберігаючої поведінки, що пов'язане з поняттям «здоровий спосіб життя». Термін «спосіб життя» розуміємо як охоплення усіх суттєвих сфер діяльності людей: праці, побуту, форм соціальної організації, видів проведення дозвілля, участі у політичному і громадському житті, форм задоволення матеріальних і духовних потреб тощо [2; 9].

Зазначимо, що у молодшому шкільному віці акцент переноситься із предмета на людину, завдяки чому дорослий і його дії стають для дитини зразком не лише об'єктивно, а й суб'єктивно. Чутливість школяра стосовно поведінки та дій дорослого настільки велика, що на його вплив є відгук. Тому будь-яка системна педагогічна робота має прояв у характеристиках розвитку дитини – її поведінці, емоційному ставленні до навколишнього світу, рівні сформованих здібностей.

Зазначене вище дозволяє визначити основні *завдання* застосування здоров'язберігаючих

компетентностей у початковій школі, а саме: формування у школярів мотивації до здорового способу життя; формування системи знань про здоров'я та чинники його збереження; формування життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я; створення умов для реалізації знань, умінь і навичок здоров'язбереження, ціннісного ставлення до власного здоров'я.

На основі аналізу наукових джерел [2; 8; 11] визначимо принципи застосування здоров'язберігаючих технологій у початковій школі (табл.1).

Таблиця 1

Принципи застосування здоров'язберігаючих технологій у початковій школі

Назва принципу	Сутність принципу
Принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу	формування позитивного ставлення дітей до збереження здоров'я через опору на сприйняття здоров'я як особистісної життєвої цінності, природну допитливість, емоційність, інтелектуальний потенціал дитини, його самооцінку. Збалансування системи цінностей, інтересів, прагнень дитини
Принцип співробітництва	забезпечення відкритого, довірливого ставлення педагогів до дітей, створення сприятливої психологічної атмосфери партнерської взаємодії як моделі здоров'язберігаючої поведінки. Перевага активних методів навчання, які уможливають набуття дітьми досвіду здорового способу життя, відчуття позитивного впливу на самопочуття чинників збереження здоров'я, залучення школярів і дорослих до активізації і закріплення життєвих навичок в особистісній, організаційній і предметно-просторовій площинах розвивального здоров'язберігуючого середовища закладу освіти
Принцип індивідуалізації та диференціації	врахування індивідуальних, психологічних особливостей дитини з метою організації процесу формування здоров'язберігаючої компетентності у дітей молодшого шкільного віку; врахування вихідних рівнів сформованості здоров'язберігаючої компетентності у дітей молодшого шкільного віку, вибір ними завдань за інтересами і можливостями з метою забезпечення максимальної ефективності під час формування здоров'язберігаючих життєвих навичок.
Принцип комфортності	забезпечує стимулювання і підтримку самостійних, свідомих проявів здоров'язберігаючих життєвих навичок, створення «ситуації успіху», формування образу «Я – здоровий» на основі уявлень про фізичну, психічну, духовну і соціальну складові здоров'я, позитивного ставлення до себе; оптимальне співвідношення активної діяльності і відпочинку, регламентованого та вільного часу.
Принцип свідомості та активності	збалансованість змісту і форм подання інформації щодо збереження здоров'я та життєвого досвіду школярів, збагачення досвіду здорового способу життя дітей через активне відкриття, усвідомлення, засвоєння його правил
Принцип удосконалення життєвих навичок	розгортання і збагачення здоров'язберігаючого змісту різних видів діяльності дитини (ігрової, рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, мовленнєвої, соціокультурної та ін.) з метою закріплення і вдосконалення життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я.
Принцип наступності та неперервності	врахування вікових особливостей дітей, безперервний розвиток змістового аспекту здоров'язберігаючої компетентності через поступове ускладнення та урізноманітнення змісту здоров'язберігаючих життєвих навичок.

О.Ващенко [3], здійснюючи аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігуючих технологій, виокремлює певні їх типи:

– *здоров'язберігуючі* – створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації освітнього процесу;

– *оздоровчі* – спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– *технології навчання здоров'ю* – навчання

гігієни, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;

– *виховання культури здоров'я* – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини тощо.

Важливими у контексті застосування здоров'язберігуючих технологій є засоби реалізації завдань використання здоров'язберігуючих технологій у

початковій школі:

1. *Рухова спрямованість*, до якої належать фізичні вправи, фізкультхвилинки і рухливі перерви, емоційні розрядки і «хвилинки спокою», гімнастика (оздоровча, пальчикова, коригуюча, дихальна, для профілактики простудних захворювань, для бадьорості), лікувальна фізкультура, рухливі ігри, спеціально організована рухова активність дитини (заняття оздоровчою фізкультурою, своєчасний розвиток основ рухових навичок), масаж, самомасаж, психогімнастика, тренінги та інше [6].

2. *Оздоровчі сили природи*, використання яких передбачає проведення занять на свіжому повітрі, що сприяє активізації біологічних процесів, підвищує загальну працездатність організму, сповільнює процес стомлення тощо [12].

3. *Гігієнічні умови*, до яких належать: виконання санітарно-гігієнічних вимог, регламентованих санітарними правилами і нормами; правил особистої та загальної гігієни; провітрювання і вологе прибирання приміщень тощо [8].

Базовим компонентом застосування теоретичних засад здоров'язберігаючих технологій є функції:

- формуюча (біологічні й соціальні закономірності становлення особистості);
- інформативно-комунікативна (отримання інформації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я);
- діагностична (моніторинг розвитку учнів на основі прогностичного контролю, оцінка дій педагога);
- адаптивна (забезпечує адаптацію суб'єктів освітнього процесу до соціально-значимої діяльності);
- рефлексивна (переосмислення попереднього особистісного досвіду, збереження і примноження здоров'я);
- інтегративна (об'єднання досвіду, різних наукових концепцій і систем виховання, що спрямовані на збереження здоров'я підростаючого покоління) [8].

Практична реалізація здоров'язберігаючих технологій в роботі з молодшими школярами може здійснюватися як індивідуальна та групова робота. Наприклад, формою групової роботи може бути інтерактивна діяльність із молодшими школярами, що складається з декількох груп: група «Режим дня», група «Дружні пари», група «Смачне і поживне харчування», «Активний відпочинок», «Природне середовище». Можливий варіант, коли кожна група має окремі завдання, презентуючи їх для всіх після завершення виконання.

Застосування здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі початкової школи дозволяє учням успішніше адаптуватися в освітньому та соціальному просторі, розкрити свої творчі здібності, а вчителю ефективно проводити профілактику асоціальної поведінки, активніше залучати батьків школярів до роботи зі зміцнення та збереження здоров'я дітей.

Висновки. Здоров'я – це найбільша цінність, основа самореалізації і головна умова виконання людьми їхніх соціальних і біологічних функцій. Здоров'язберігаюча поведінка і мислення закладаються в школі. Освітній процес, що має здоров'язберігаючу спрямованість, передбачає використання профілактичних програм, проведення заходів щодо просвітництва учнів, забезпечення гігієнічних умов навчання тощо. Діти в школі повинні отримувати знання, які будуть потрібні їм в подальшому житті. А досягнення цієї мети неможливе без здоров'язберігаючих технологій, що є сукупністю методів і прийомів організації навчального процесу без шкоди для здоров'я вчителів та учнів. Учителю важливо тісно взаємодіяти зі школярами, їхніми батьками, планувати свою діяльність з урахуванням пріоритетів зміцнення та збереження здоров'я учасників освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні діагностики здоров'язберігаючих технологій на основі моніторингу розвитку школярів з метою порівняння спрямованості дій та зусиль вчителя щодо природних можливостей дитини.

Список використаної літератури

1. Андрущенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціальнопедагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. №7. С.123–127.
2. Бережна Т. Моделювання здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу: обґрунтування структури і критеріїв. *Рідна школа*. 2016. №1. С.37–42.
3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. *Початкова освіта*. 2005. №46 (334). С.2–4.
4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
6. Кобан М.Ю., Лимар Ю.М. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. праць. Одеса, 2019. Вип.12. С.41–44.
7. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczija.html>
8. Маркіна І.В. Здоров'язберігаючі технології як умова успішного розвитку молодших школярів. Полтава: ПНПУ, 2017. 408 с.
9. Мешко Г. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського Університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С.157–161.
10. Міненко А.О., Ігнатенко С.А. Формування медико-валеологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах здоров'язбережувальної парадигми сучасного освітнього середовища. *Здоров'язбережувальний контент життєдіяльного середовища особистості*: монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. С.149–175.
11. Міцкевич Н.І. Здоров'язберігаючі технології навчання і виховання. <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2b48b7dc-8b74-4b7a-bed2-288278d18d7b/content>
12. Сливка Л. Організація здоров'язберігаючого середовища молодшого школяра: теоретичні й практичні аспекти. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. №11. С.44–47.

References

1. Andriushchenko, T.K. (2012). Formuvannya zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti yak sotsialnopedahohichna problema [Formation of health care competence as a socio-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 7, 123–127. [in Ukrainian]
2. Berezna, T. (2016). Modeliuvannya zdoroviazberezhuvanooho seredovyshcha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: obgruntuvannya struktury i kryteriiv [Modeling the health-preserving environment of a general educational institution: justification of the structure and criteria]. *Ridna shkola*, 1, 37–42. [in Ukrainian]
3. Vashchenko, O. (2005). Orhanizatsiia zdoroviazberihaiuchoi diialnosti pochatkovoї shkoly [Organization of primary school health activities]. *Pochatkova osvita*, 46 (334), 2–4. [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education] (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
5. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine "On comprehensive general secondary education"] (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]
6. Koban, M.Iu., & Lymar, Yu.M. (2019). Pedahohichni umovy formuvannya zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Pedagogical conditions for the formation of health care competence of younger schoolchildren]. *Innovatsiina pedahohika*, 12, 41–44. [in Ukrainian]
7. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School.] (2018). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konceptziya.html> [in Ukrainian]
8. Markina, I.V. (2017). Zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii yak umova uspishnoho rozvytku molodshykh shkoliariv [Health-preserving technologies as a condition for the successful development of younger schoolchildren]. PNPU. [in Ukrainian]
9. Meshko, H. (2017.) Formuvannya zdoroviazberezhuvanooho osvitnoho seredovyshcha yak aspekt diialnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The formation of a health-preserving educational environment as an aspect of the activity of the head of a general educational institution.]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(40), 157–161. [in Ukrainian]
10. Minenok, A.O., & Ihnatenko, S.A. (2020). Formuvannya medyko-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh zdoroviazberezhuvanoi paradyhmy suchasnoho osvitnoho seredovyshcha [The formation of medical and valeological competence of future primary school teacher in conditions of health-preserving paradigm of modern educational environment]. Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian]
11. Mitskevych, N.I. *Zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii navchannia i vykhovannia* [Health-preserving technologies of education and upbringing.]. <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2b48b7dc-8b74-4b7a-bed2-288278d18d7b/content> [in Ukrainian]
12. Slyvka, L.(2014). Orhanizatsiia zdoroviazberihaiuchoho seredovyshcha molodshoho shkoliara: teoretychni y praktychni aspekty [Organization of a health-preserving environment for a junior high school student: theoretical and practical aspects]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 11, 44–47. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 30.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 04.10.2024 р.

Tovkanets Oksana

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Kozubovskyi Maksym

PhD Student

Department of General Pedagogy and High School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article substantiates the theoretical foundations of the development of health-saving technologies in primary school. Methods of research: analysis of scientific and methodological literature to identify the state of research in Ukrainian pedagogical science and the peculiarities of health-saving competences of primary school students; systematisation for the arrangement of groups of tasks and health-saving technologies; generalisation for the formulation of conclusions; prognostic to determine the prospects for the development of health-saving technologies in primary school. The key health-promoting competences that primary school students should have are the following: rational nutrition skills; physical activity and hardening skills; sanitary and hygiene skills; skills of organising work and rest regimes; self-control skills; skills of motivating success and training the will; stress management skills; effective communication skills; conflict prevention skills; compassion (empathy) skills; skills of behavior under pressure; cooperation skills; skills of self-awareness and self-esteem. The principles of application of health-saving technologies in primary school are systematised: motivational support of the educational process, cooperation, individualisation and differentiation, comfort, consciousness and activity, improving life skills, continuity and continuity. Attention is paid to the means of implementing tasks related to the use of health-saving technologies in primary school: motor orientation,

health-giving forces of nature, hygienic conditions. The functions of health-saving technologies in primary school are defined: formative, informative and communicative, diagnostic, adaptive, reflective, integrative. It is emphasised that the use of health-saving technologies in the educational process allows students to adapt more successfully in the educational and social space, to reveal their creative abilities, and a teacher to effectively prevent antisocial behaviour, to actively involve parents of students in the work on strengthening and preserving children's health.

Keywords: health-saving technologies, primary school, principles of application, means of implementing tasks.

Цветкова Наталія Миколаївна

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
nataliia.tsvietkova@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0008-8712-5725>

МІЖНАРОДНЕ ТА НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ

Анотація. Домашнє насильство залишається критичною проблемою, що негативно впливає на фізичне та психічне здоров'я, економічний стан і соціальну інтеграцію постраждалих. Мета дослідження полягає в узагальненні міжнародних та українських правових норм, стандартів та політик, спрямованих на запобігання та боротьбу з домашнім насильством. Методи дослідження: порівняльний аналіз та контент-аналізу для вивчення міжнародних конвенцій, національного законодавства та нормативно-правових актів. Результати дослідження показали, що міжнародні документи, такі як Статут ООН, Загальна декларація прав людини, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та Стамбульська конвенція відіграють важливу роль у формуванні правових основ для боротьби з домашнім насильством. В Україні правова база також включає ряд законодавчих актів, таких як Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», що передбачає комплексні заходи для захисту постраждалих осіб. Проте, проблема домашнього насильства залишається актуальною і потребує подальших наукових досліджень та правових удосконалень для ефективної імплементації міжнародних норм, підвищення ефективності національних заходів.

Ключові слова: домашнє насильство, захист постраждалих, міжнародні правові норми, соціальна інтеграція, українське законодавство.

Вступ. На сьогодні домашнє насильство залишається критичною та поширеною проблемою, що впливає як на окремих людей, так і громади в усьому світі. Воно не має географічних кордонів і не залежить від культурних контекстів, проявляючись як фізичне, психологічне, сексуальне чи економічне насильство в інтимних стосунках або в сім'ї. Відповідно, тривожна поширеність цього явища, яке не лише порушує основні права людини, але й призводить до значних негативних наслідків для фізичного та психічного здоров'я, економічних витрат і соціальної дезінтеграції, є головним фактором зростання актуальності теми домашнього насильства. Останні статистичні дані демонструють, що кожна третя жінка в усьому світі зазнавала певної форми насильства з боку інтимного партнера, і майже 70% жінок, які загинули насильницькою смертю, були вбиті саме своїми партнерами. В Україні проблема домашнього насильства є не менш гострою, і вона посилюється під впливом тривалої війни, соціально-політичних потрясінь та економічної нестабільності, які часто призводять до збільшення випадків насильства в цілому. Таким чином, боротьба з цим явищем є юридичним і соціальним обов'язком кожної країни, а також моральним імперативом, що потребує скоординованого підходу до запобігання насильства, надання захисту і підтримки постраждалим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури щодо теми домашнього насильства демонструє значну увагу дослідників до цієї проблеми. Зокрема, психологічний вплив домашнього насильства та ефективність програм втручання досліджувала Е.Бейтс (E.Bates) [1]. Л.Хайзе (L.Heise) [2] розглядала проблеми розуміння соціокультурних факторів, що впливають на домашнє насильство. Р.Джукс (R.Jewkes) [3] досліджує епідеміологію домашнього

насильства, пов'язуючи з наслідками для здоров'я. Г.Герасименко [4] досліджує соціально-економічні наслідки домашнього насильства та виклики в імплементації законів про захист. О.Гумін та ін. [5] досліджують виконання національних законодавчих заходів та їх вплив на зниження рівня домашнього насильства. Т.Веретенко [6] здійснила критичний аналіз ефективності центрів кризового втручання в Україні. І.Прус [7] досліджує законодавчу базу та її відповідність міжнародним стандартам. Г.Скіпальська [8] акцентує увагу на ролі неурядових організацій у підтримці постраждалих та оцінює системи психологічної підтримки, доступні для постраждалих від домашнього насильства. А.Політова [9] досліджує соціально-правову динаміку домашнього насильства в контексті воєнного стану в Україні.

Слід зазначити, що на сьогодні прослідковується нестача досліджень, які мають на меті узагальнення правової теоретичної бази з проблеми міжнародного і національного законодавства щодо запобігання та протидії домашньому насильству.

Мета статті: проаналізувати та узагальнити міжнародні та українські правові рамки, стандарти та політики, спрямовані на попередження та боротьбу з домашнім насильством, з метою виявлення найкращих практик і прогалін. **Методи дослідження.** У цьому дослідженні використовується комбінація методологій порівняльного аналізу та контент-аналізу. У межах порівняльного аналізу було проведено порівняння міжнародних конвенцій, українських законів та нормативно-правових актів для виявлення подібностей, відмінностей та прогалін у правових базах, які прямо чи опосередковано стосуються домашнього насильства. У свою чергу, контент-аналіз використовувався для вивчення правових документів, для збору і узагальнення

тематичної інформації про запобігання домашньому насильству та механізмів реагування на нього. Такий підхід забезпечив більш глибоке розуміння правового поля і відстеження змін, які відбувалися у законодавстві, та надав можливість виокремити найбільш важливі правові стандарти у сфері боротьби з домашнім насильством.

Виклад основного матеріалу. Домашнє насильство сьогодні визнане серйозною глобальною проблемою, що потребує скоординованих міжнародних зусиль. Сучасні підходи до боротьби з цим явищем були значно вдосконалені завдяки розробці міжнародних стандартів і рекомендацій. Важливу роль у цьому процесі відіграє законодавство ООН, яке окреслює загальні підходи до протидії домашньому насильству і слугує орієнтиром для держав-учасниць.

Міри по підтримці прав жінок і дівчат, які опосередковано можна розглядати і як міри по попередженню насильства у їх бік, з'явилися у середині 20 століття. Найзначнішим документом у цьому випадку став Статут ООН, прийнятий у 1945 році [10]. Як основоположний договір ООН, Статут встановлює принципи підтримки миру, безпеки та сприяє дотриманню прав людини в усьому світі. Не дивлячись на те, що він прямо не згадує насильство у сім'ї чи насильство з боку інтимного партнера, Статут наголошує на обов'язках захищати людську гідність і права, які є критично важливими для боротьби з насильством. Наприклад, Стаття 1 (3) підкреслює необхідність впровадження міжнародного співробітництва для вирішення проблем соціального, культурного та гуманітарного характеру, а також необхідність сприяння та заохочення поваги до прав людини та основних свобод для всіх без винятку. Таким чином, Статут ООН може підтримувати зусилля щодо запобігання та боротьби з домашнім насильством шляхом сприяння створенню середовища, де права людини поважають та захищають. Крім того, Статут зобов'язує сприяти підвищенню рівня життя та соціального прогресу (стаття 55), що включає запобігання таким соціальним проблемам, як домашнє насильство, шляхом вдосконалення систем соціального забезпечення та правосуддя.

Не менш важливим документом, який слід вважати одним з основоположних у сфері боротьби з насильством, у тому числі, з домашнім, є Загальна декларація прав людини (ЗДПЛ), яка була прийнята у 1948 році [11]. ЗДПЛ є ключовим документом, у якому сформульовані основні права людини, що потребують захисту. Наприклад, Стаття 1 зазначає, що всі люди народжуються вільними та рівними у своїй гідності та правах, і тим самим вона встановлює головний принцип протидії будь-яким формам насильства, включно з домашнім. У свою чергу Стаття 3 проголошує право на життя, свободу та особисту недоторканність, що слід сприймати як безпосередній виступ проти будь-якої форми домашнього насильства. У Статті 5 забороняється катування або жорстоке, нелюдське або таке, що принижує гідність, поводження чи покарання, і це також слід співвіднести з діями проти насильства у сім'ї. Додатково підкреслює необхідність запобігання домашньому насильству акцент Декларації на рівності та недискримінації (статті 2 і 7), і це повинно розглядатися як гарантія того, що всі особи, незалежно від

їхньої статі чи статусу, повинні бути захищеними від жорстокого поводження та насильства.

Наступний історичний правовий документ, який може використовуватися як підстава у сфері боротьби проти домашнього насильства, – Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (МПГПП) від 1966 р. [12]. МПГПП спирається на ЗДПЛ, юридично зобов'язуючи держави поважати та забезпечувати права, визнані в Пакті. Наприклад, Стаття 7 також прямо забороняє жорстоке поводження, а Стаття 17 захищає від свавільного або незаконного втручання в особисте життя, сім'ю, житло чи кореспонденцію особи, а також від незаконних посягань на честь і репутацію. Аналіз МПГПП демонструє, що принципи захисту сім'ї в ньому є більш глибокими та конкретизованими. Зокрема, Стаття 23 визнає сім'ю природним та основним осередком суспільства та вимагає захисту її членів, що можна визначити як заклик до захисту і від домашнього насильства. У свою чергу, Стаття 26 акцентує увагу на необхідності підтримувати рівність кожної людини перед законом і захищати її від дискримінації, що вказує на важливість вирішення та запобігання насильству в сім'ї в межах зусиль щодо просування гендерної рівності та захисту прав людини.

Таким чином, кожен із цих документів закладає важливу основу для міжнародних і національних механізмів боротьби з домашнім насильством, виступаючи за світ, у якому людську гідність поважають і захищають від усіх форм насильства.

Слід відмітити, що існує і ряд міжнародних законодавств, які необхідно розглядати як правову базу, що не здійснює прямого впливу на дії щодо боротьби проти домашнього насильства, але є важливою для опосередкованої діяльності у цьому напрямку. Наприклад, Конвенція Міжнародної організації праці (МОП) про рівну винагороду чоловіків і жінок за працю рівної цінності № 100 (1951 р.) спрямована на усунення дискримінації в оплаті праці за ознакою статі [13]. Конвенція не розглядає тему насильства в сім'ї, але вона сприяє гендерній рівності на робочому місці і суспільним змінам, які можуть допомогти зменшити частоту виникнення різних видів насильства. Виступаючи за рівні економічні можливості та фінансову незалежність для жінок, Конвенція підтримує розширення їхніх прав і можливостей, що є важливим фактором у запобіганні домашньому насильству.

Аналогічним чином діє і Конвенція про політичні права жінок (1952 р.), яка гарантує жінкам право голосу, право обиратися до публічно виборних органів і обіймати державні посади нарівні з чоловіками [14]. Таким чином, Конвенція сприяє розширенню політичних прав і можливостей жінок, що може допомогти їм протидіяти домашньому насильству.

Схожою за контекстом опосередкованого впливу є Конвенція про громадянство заміжньої жінки (1957 р.) [15]. Зокрема, вона розглядає питання, пов'язані з громадянством заміжньої жінки, гарантуючи, що шлюб не змінює його автоматично або не впливає на нього. Таким чином Конвенція заохочує автономію жінок та їх юридичну незалежність, та надає їм кращі можливості шукати допомоги та захисту від насильства.

Конвенція про згоду на шлюб, мінімальний шлюбний вік і реєстрацію шлюбів (1962 р.), встановлює

міжнародні стандарти шлюбу, підкреслюючи, що шлюб має відбуватися лише за повної та вільної згоди обох сторін [16]. Також, це положення має вирішальне значення для запобігання примусовим та дитячим шлюбом, які часто пов'язані з насильством. Забезпечуючи укладення шлюбів за згодою та юридичну реєстрацію, Конвенція допомагає захистити людей, особливо жінок і дівчат, від домашнього насильства та експлуатації.

Друга половина 20 століття була відмічена виданням серії важливих правових актів, які суттєво збільшили можливості міжнародної спільноти вплинути на проблему насильства.

Зокрема, Декларація про захист жінок і дітей у надзвичайних ситуаціях і під час збройних конфліктів (1974 р.) зосередилася на вразливості цієї цільової аудиторії під час кризових ситуацій, закликаючи до їх особливого захисту від насильства, включаючи зґвалтування та інші форми жорстокого поводження [17]. Цей документ визнає, що в таких умовах ризик насильства є підвищеним, і тому необхідно впровадження правових механізмів щодо соціального захисту.

У свою чергу, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW) (1979 р.) спрямована на протидію дискримінації у всіх формах [18]. При цьому, Статті 1, 2 та 5 Конвенції зобов'язали держав-учасниць вживати всі можливі заходи для усунення насильства за статевою ознакою, включно з домашнім насильством, та змінювати соціальні і культурні моделі, що провокують та увічнюють дискримінацію та насильство.

У 1992 році була розроблена Рекомендація № 19 Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок, яка конкретизувала насильство як одну з форм дискримінації [19]. Важливо те, що у Рекомендації було закликано до проведення комплексних заходів для запобігання насильству, у тому числі домашньому, та реагування на нього, включно з наданням постраждалим правового захисту і послуг підтримки.

Важливим документом слід вважати і Декларацію ООН про викорінення насильства щодо жінок (1993 р.), яка визначає насильство щодо жінок як будь-який акт насильства за статевою ознакою, що призводить до фізичної, сексуальної чи психологічної шкоди або страждань [20]. У Декларації було приділено більшої уваги заходам для запобігання та ліквідації домашнього насильства, зокрема через прийняття та впровадження нових законів, політик та програм.

Насильство щодо жінок, включно з домашнім насильством, було визначено у Пекінській декларації та Платформі дій у 1995 році, після чого воно було охарактеризовано як одну з ключових проблем, що потребують конкретних заходів задля його усунення [21]. Цей документ рекомендував впровадження додаткових законодавчих та політичних дій, послуг підтримки, освітніх та інформаційних кампаній.

Початок 21 століття був відзначений найважливішою подією, а саме прийняттям Стамбульської конвенції у 2011 році, яка стала першим міжнародним юридично обов'язковим документом, що запроваджує комплексний підхід до боротьби з домашнім насильством та насильством проти жінок [22]. Конвенція встановила вимоги щодо криміналізації певних видів

насильства, зобов'язала держави координувати заходи для попередження та протидії насильству, забезпечувати створення ефективної системи підтримки для постраждалих і досягати гендерної рівності.

У 2015 році також були прийняті Цілі сталого розвитку, які включають конкретні завдання, пов'язані з викоріненням домашнього насильства [23]. Наприклад, Ціль 5 була спрямована на досягнення гендерної рівності та розширення можливостей усіх жінок і дівчат, а Ціль 5.2 закликала до ліквідації всіх форм насильства щодо жінок і дівчат.

Серед важливих документів у сфері протидії домашньому насильству можна згадати ще такі документи, як Рекомендація № R (85) 4 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам «Про насильство в сім'ї», Рекомендація № R (90) 2 Комітету міністрів Ради Європи щодо соціальних заходів, пов'язаних із насильством у сім'ї, Рекомендація № R (91) 9 Комітету міністрів Ради Європи про невідкладні заходи у сімейних справах, Рекомендація № Rec (2002) 5 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам «Про захист жінок від насильства» та Рекомендація № 1582 Парламентської Асамблеї Ради Європи «Насильство в сім'ї щодо жінок». Таким чином, ці документи сформували основу міжнародної правової бази, спрямованої на боротьбу з домашнім насильством та захист прав жінок і дітей.

В Україні правова база щодо протидії домашньому насильству забезпечена декількома законодавчими актами, які можна умовно поділити на прямі і опосередковані підстави у боротьбі з даним явищем. Найважливішим серед них є Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017 р.) [24]. Він визначає принципи державної політики у цій сфері, включно зі створенням системи запобігання насильству, захисту постраждалих осіб та надання їм соціальних послуг. Закон передбачає кримінальну та адміністративну відповідальність за вчинення актів насильства в сім'ї, а також обов'язок органів влади забезпечувати належний захист постраждалих осіб. Документ також встановлює механізми координації діяльності різних суб'єктів, що працюють у сфері запобігання та протидії домашньому насильству, включно з органами місцевого самоврядування, правоохоронними органами, медичними та соціальними службами.

На підтримку до цього Закону діють статті Кримінального кодексу України, що встановлюють кримінальну відповідальність за вчинення домашнього насильства [25]. Наприклад, Стаття 126-1 передбачає покарання за систематичне вчинення фізичного, психологічного або економічного насильства в сім'ї. Кодекс також передбачає спеціальні заходи, такі як заборонні приписи, які обмежують контакт кривдника з жертвою, що є важливим елементом у запобіганні повторних випадків насильства.

У свою чергу, Кримінальний процесуальний кодекс України забезпечує процесуальні гарантії для ефективного розгляду справ, пов'язаних з домашнім насильством [26]. Зокрема, він передбачає спеціальні заходи щодо захисту постраждалих осіб під час досудового розслідування та судового процесу, такі як можливість надання свідчень у спеціально обладнаних

приміщеннях або використанні технічних засобів для дистанційного допиту. Кодекс також визначає порядок застосування заходів забезпечення кримінального провадження, таких як взяття під варту чи обмеження пересування підозрюваного, що дозволяє забезпечити захист жертв насильства.

Існують й інші важливі законодавчі акти, наприклад, Кодекс України про адміністративні правопорушення, який регулює питання адміністративної відповідальності за вчинення домашнього насильства [27]. Стаття 173-2 кодексу передбачає покарання за вчинення домашнього насильства у вигляді штрафу, громадських робіт або адміністративного арешту. Крім того, кодекс встановлює можливість накладення адміністративних стягнень за порушення заборонних приписів та інших заходів, спрямованих на запобігання насильству в сім'ї.

Майнові відносини, що можуть виникати у зв'язку з домашнім насильством, регулює Цивільний кодекс України [28]. Він передбачає можливість стягнення моральної та матеріальної шкоди, завданої внаслідок насильства, що дозволяє жертвам отримати компенсацію за завдані збитки. Також кодекс встановлює порядок захисту прав власності та користування житлом, що може бути важливим у випадках, коли постраждала особа потребує юридичної допомоги для захисту своїх житлових прав.

Процесуальні механізми для захисту прав осіб, постраждалих від домашнього насильства, забезпечує Цивільний процесуальний кодекс України [29]. Він дає можливість звернення постраждалих до суду за захистом, включно з отриманням заборонних приписів та інших заходів тимчасового захисту. Кодекс також визначає порядок розгляду цивільних справ, пов'язаних із захистом прав та інтересів постраждалих осіб, що дозволяє забезпечити їхній доступ до правосуддя та ефективний захист від насильства.

Увагу необхідно приділити і Сімейному кодексу України [30], який регулює питання сімейних відносин, разом із захистом прав членів сім'ї від домашнього насильства, а також Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» [31]. Зокрема, Кодекс передбачає можливість позбавлення батьківських прав та застосування інших заходів, спрямованих на захист дітей від насильства в сім'ї. Він також встановлює обов'язок батьків захищати права та інтереси своїх дітей, включно з захистом від фізичного та психологічного насильства. Крім того, кодекс містить положення щодо розлучення та розподілу майна, що може бути актуальним для постраждалих осіб у випадках насильства в шлюбі. Щодо Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», який був прийнятий у 2005 році, то він спрямований на усунення гендерної дискримінації, забезпечення рівних прав і можливостей для жінок та чоловіків [31]. Закон містить положення, що сприяють запобіганню насильству за ознакою статі, а також домашньому насильству. Крім того, Закон визначає механізми забезпечення рівноправності у різних сферах життя, що сприяє створенню умов для попередження насильства шляхом зміцнення соціального статусу жінок та їхньої економічної незалежності.

До списку законодавчих актів можна віднести і

такі Закони, як Закон України «Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами», і Закон України «Про внесення змін до Кримінального кодексу України щодо захисту дітей від сексуальних зловживань та сексуальної експлуатації», які посилюють відповідальність за вчинення домашнього насильства та інших форм насильства стосовно жінок [32; 33].

На сьогодні в Україні також впроваджені Постанови Кабінету Міністрів, які підтримують заходи щодо відновлення постраждалих від насильства, у тому числі від домашнього, та сприяння їх реінтеграції в суспільство. Зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України № 658 від 22 серпня 2018 р. затверджує Порядок взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі [34]. Цей документ регулює координацію дій між різними органами влади та організаціями, що працюють у сфері запобігання насильству, і визначає чіткі процедури реагування на випадки насильства, надання допомоги постраждалим та забезпечення їхнього захисту.

Постанова Кабінету Міністрів України № 824 від 21 серпня 2019 р. затверджує положення про денні центри соціально-психологічної допомоги та спеціалізовані служби первинного соціально-психологічного консультування для осіб, які постраждали від насильства [35].

У свою чергу, Постанова Кабінету Міністрів України № 654 встановлює положення про мобільні бригади соціально-психологічної допомоги, які надають оперативну допомогу постраждалим особам, а Постанова Кабінету Міністрів України № 655 регулює діяльність притулків для них [36; 37].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, домашнє насильство, як комплексне соціальне явище, вимагає ретельного наукового та правового аналізу. Міжнародні та національні правові акти спрямовані на забезпечення ефективної протидії цьому явищу, захист прав постраждалих і створення умов для попередження насильства. У цілому, станом на сьогодні створена достатньо міцна правова база для боротьби з випадками домашнього насильства, і це стосується й українського законодавства, яке також намагається відповідати на існуючі виклики шляхом прийняття низки законів та підзаконних актів. Держава також запровадила ряд механізмів підтримки постраждалих, включно з центрами соціально-психологічної допомоги, притулками, та мобільними бригадами. Попри наявність прогресивних міжнародних та національних законодавчих актів, проблема домашнього насильства залишається актуальною і це говорить про необхідність подальших правових удосконалень. Перш за все, важливим завданням є гармонійна і ефективна імплементація міжнародних норм в українське законодавство. Варто також розробити механізми оцінки ефективності існуючих законів та їх впливу на рівень домашнього насильства. Суттєве значення має і вивчення ефективності освітніх програм та кампаній з підвищення обізнаності про цю проблему, про

ефективні методи та інструменти для проведення кампаній. Це також стосується розробки навчальних програм для правоохоронних органів, медичних працівників та соціальних служб, на що може бути спрямована увага у майбутніх дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Bates E.A., Graham-Kevan N., Bolam L., Thornton A.J. A review of domestic violence perpetrator programs in the United Kingdom. *Partner Abuse*. 2017. No 8(1). P.3–46.
2. Heise L.L. What works to prevent partner violence? An evidence overview. STRIVE Research Consortium, 2011. URL: https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/21062/1/Heise_Partner_Violence_evidence_overview.pdf
3. Jewkes R. Intimate partner violence: Causes and prevention. *The Lancet*. 2002. № 359 (9315). P.1423–1429.
4. Gerasymenko G. V. Institutional response to domestic violence in Ukraine: Novelties in the legislation and access to services. *Demography and Social Economy*. 2019. № 2 (36). P.11–22.
5. Humin O., Merkulova V., Hrytenko O., Yuldasheva S., Bratkov S. Legal regulation of prevention of domestic violence in Ukraine. *Cuestiones Políticas*. 2021. № 39 (70). P.282–302.
6. Веретенко Т., Климчук Я. Технології соціальної роботи із жінками, які постраждали від домашнього насильства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 1 (33). С.286–291.
7. Prus I. M. Innovations of legislation on violation of personal data in the field of domestic violence and gender-based violence. *ilosofski ta Metodologični Problemi Prava*. 2020. № 20(2). P.133–139.
8. Скіпальська Г.Б. Соціальна підтримка жінок, які постраждали від домашнього насильства, громадськими та благодійними організаціями: дис. ... д-ра філос. наук; Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2024. 200 с.
9. Politova A. S. The state of scientific development of the problems of criminal liability for gender-based violence in the context of armed conflict (martial law) in Ukraine in 2019–2022. *Analytical and Comparative Jurisprudence*. 2024. № 2. P.615–623.
10. Charter of the United Nations. 1945. URL: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter> (дата звернення: 28.08.2024).
11. Universal Declaration of Human Rights. 1948. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (дата звернення: 28.08.2024).
12. International Covenant on Civil and Political Rights. 1966. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/international-covenants/international-covenant-civil-and-political-rights> (дата звернення: 28.08.2024).
13. ILO Convention on Equal Remuneration for Men and Women Workers for Work of Equal Value, No.100. 1951. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312247 (дата звернення: 01.09.2024).
14. Convention on the Political Rights of Women. 1952. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_the_Political_Rights_of_Women.pdf (дата звернення: 01.09.2024).
15. Convention on the Nationality of Married Women. 1957. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_the_Nationality_of_Married_Women.pdf (дата звернення: 27.09.2024).
16. Convention on Consent to Marriage, Minimum Age for Marriage, and Registration of Marriages. 1962. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_Consent_to_Marriage.pdf (дата звернення: 01.09.2024).
17. Declaration on the Protection of Women and Children in Emergency and Armed Conflict. 1974. URL: <https://www.un.org/development/desa/women/wp-content/uploads/sites/28/2014/05/Declaration-on-the-Protection-of-Women-and-Children-in-Emergency-and-Armed-Conflict.pdf> (дата звернення: 01.09.2024).
18. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW). 1979. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/> (дата звернення: 01.09.2024).
19. General Recommendation No.19 of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. 1992. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm19.htm> (дата звернення: 01.09.2024).
20. Declaration on the Elimination of Violence against Women. 1993. URL: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atroc-city-crimes/Doc.18_declaration_vaw.pdf (дата звернення: 01.09.2024).
21. Beijing Declaration and Platform for Action. 1995. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf> (дата звернення: 01.09.2024).
22. Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention). 2011. URL: <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention> (дата звернення: 01.09.2024).
23. Sustainable Development Goals. 2015. URL: <https://sdgs.un.org/goals> (дата звернення: 01.09.2024).
24. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII. *Голос України*. 2017. 27 груд. (№ 248). С. 4–12.
25. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05.04.2001 р. № 2341-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 25-26. Ст.131.
26. Кримінальний процесуальний кодекс України: Закон України від 13.04.2012 р. № 4651-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2012. № 9-10. Ст.41.
27. Кодекс України про адміністративні правопорушення: Закон України від 07.12.1984 р. № 8073-X. *Відомості Верховної Ради Української РСР*. 1984. № 51. Ст.122.
28. Цивільний кодекс України: Закон України від 16.01.2003 р. № 435-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 40-44. Ст.356.
29. Цивільний процесуальний кодекс України: Закон України від 18.03.2004 р. № 1618-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2004. № 40-41. Ст. 492.
30. Сімейний кодекс України: Закон України від 10.01.2002 р. № 2947-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 21-22. Ст.135.
31. Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 52. Ст. 561.
32. Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими

явищами: Закон України від 06.12.2017 р. № 2227-VIII. *Голос України*. 2017. 28 груд. (№ 249). С.8–14.

33. Про внесення змін до Кримінального кодексу України щодо захисту дітей від сексуальних зловживань та сексуальної експлуатації : Закон України від 06.12.2019 р. № 3795-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. №52. Ст.470.

34. Питання соціального забезпечення: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. №658. *Офіційний вісник України*. 2018. №66. С.231–239.

35. Про денні центри соціально-психологічної допомоги та спеціалізовані служби первинного соціально-психологічного консультування для осіб, які постраждали від насильства: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 824. *Офіційний вісник України*. 2019. №69. С.315–323.

36. Про мобільні бригади соціально-психологічної допомоги: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 654. *Офіційний вісник України*. 2018. №65. С.241–250.

37. Про притулки для постраждалих осіб: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 655. *Офіційний вісник України*. 2018. №65. С.251–260.

References

1. Bates, E.A., Graham-Kevan, N., Bolam, L.T., & Thornton, A.J. (2017). A review of domestic violence perpetrator programs in the United Kingdom. *Partner Abuse*, 8(1), 3–46.
2. Heise, L.L. (2011). *What works to prevent partner violence? An evidence overview*. STRIVE Research Consortium. URL: https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/21062/1/Heise_Partner_Violence_evidence_overview.pdf
3. Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: Causes and prevention. *The Lancet*, 359 (9315), 1423–1429.
4. Gerasymenko, G. V. (2019). Institutional response to domestic violence in Ukraine: Novelities in the legislation and access to services. *Demography and Social Economy*, 2(36), 11–22.
5. Humin, O., Merkulova, V., Hrytenko, O., Yuldasheva, S., & Bratkov, S. (2021). Legal regulation of prevention of domestic violence in Ukraine. *Cuestiones Políticas*, 39(70), 282–302.
6. Veretenko, T., & Klymchuk, Y. (2020). Tekhnolohiyi sotsial'noyi roboty iz zhinkamy, yaki postrazhdaly vid domashn'oho nasyt'stva [Technologies of social work with women victims of domestic violence]. *Humanities Science Current Issues*, 1 (33), 286–291. [in Ukrainian].
7. Prus, I.M. (2020). Innovations of legislation on violation of personal data in the field of domestic violence and gender-based violence. *Filosof's'ki Ta Metodologični Problemi Prava*, 2 0(2), 133–139.
8. Skipsalska, H.B. (2024). *Sotsial'na pidtrymka zhink, yaki postrazhdaly vid domashn'oho nasyt'stva, hromads'kymy ta blahodiynymy orhanizatsiyamy* [Social support for women affected by domestic violence by public and charitable organizations] [Unpublished Doctoral dissertation]. Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. [in Ukrainian]
9. Politova, A.S. (2024). The state of scientific development of the problems of criminal liability for gender-based violence in the context of armed conflict (martial law) in Ukraine in 2019-2022. *Analytical and Comparative Jurisprudence*, 2, 615–623.
10. United Nations. (1945). *Charter of the United Nations*. URL: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter>
11. United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
12. United Nations. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/international-covenants/international-covenant-civil-and-political-rights>
13. International Labour Organization. (1951). *ILO Convention on Equal Remuneration for Men and Women Workers for Work of Equal Value, No.100*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312247
14. United Nations. (1952). *Convention on the Political Rights of Women*. [Electronic resource]. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_the_Political_Rights_of_Women.pdf
15. United Nations. (1957). *Convention on the Nationality of Married Women*. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_the_Nationality_of_Married_Women.pdf
16. United Nations. (1962). *Convention on Consent to Marriage, Minimum Age for Marriage, and Registration of Marriages*. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/Convention_on_Consent_to_Marriage.pdf
17. United Nations. (1974). *Declaration on the Protection of Women and Children in Emergency and Armed Conflict*. URL: <https://www.un.org/development/desa/women/wp-content/uploads/sites/28/2014/05/Declaration-on-the-Protection-of-Women-and-Children-in-Emergency-and-Armed-Conflict.pdf>
18. United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
19. United Nations. (1992). *General Recommendation No. 19 of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women*. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm19.htm>
20. United Nations. (1993). *Declaration on the Elimination of Violence against Women*. URL: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.18_declaration_vaw.pdf
21. United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>
22. Council of Europe. (2011). *Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention)*. URL: <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention>
23. United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals*. URL: <https://sdgs.un.org/goals>
24. Закон України “Про запобігання та протидію домашньому насильству” від 07.12.2017 р. № 2229-VIII [Law of Ukraine “On Prevention and Counteraction to Domestic Violence” from 07.12.2017 No. 2229-VIII]. (2017). *Holos Ukrainy*, 27 груд. (№248), 4–12. [in Ukrainian]
25. Kryminal'nyi kodeks Ukrainy: Закон України від 05.04.2001 р. № 2341-III [Criminal Code of Ukraine: Law of Ukraine from 05.04.2001 No. 2341-III]. (2001). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 25-26, 131. [in Ukrainian]
26. Kryminal'nyi protsesual'nyi kodeks Ukrainy: Закон України від 13.04.2012 р. № 4651-VI [Criminal Procedural Code of Ukraine: Law of Ukraine from 13.04.2012 No. 4651-VI]. (2012). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 9-10, 41. [in Ukrainian]
27. Kodeks Ukrainy pro administratyvni pravoporushennia: Закон України від 07.12.1984 р. № 8073-X [Code of Ukraine on Administrative Offenses: Law of Ukraine from 07.12.1984 No. 8073-X]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy koi RSR*. 1984. № 51. St. 1122. [in Ukrainian]

28. Tsyvil'nyi kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 16.01.2003 r. № 435-IV [Civil Code of Ukraine: Law of Ukraine from 16.01.2003 No. 435-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2003. № 40-44. St.356. [in Ukrainian]
29. Tsyvil'nyi protsesual'nyi kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 18.03.2004 r. № 1618-IV [Civil Procedural Code of Ukraine: Law of Ukraine from 18.03.2004 No. 1618-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2004. № 40-41. St.492. [in Ukrainian]
30. Simeinyi kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 10.01.2002 r. № 2947-III [Family Code of Ukraine: Law of Ukraine from 10.01.2002 No. 2947-III]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2002. № 21-22. St.135. [in Ukrainian]
31. Pro zabezpechennia rivnykh prav i mozhlyvosti zhinok i cholovikiv: Zakon Ukrainy vid 08.09.2005 r. № 2866-IV [On Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men: Law of Ukraine from 08.09.2005 No. 2866-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2005. № 52. St.561. [in Ukrainian]
32. Pro vnesennia zmin do Kryminal'noho ta Kryminal'noho protsesual'noho kodeksiv Ukrainy z metoiu realizatsii polozhen' Konventsii Rady Yevropy pro zapobihannia nasyt'stvu stosovno zhinok i domashn'omu nasyt'stvu ta borot'bu z tsymy yavyschamy: Zakon Ukrainy vid 06.12.2017 r. № 2227-VIII [On Amendments to the Criminal and Criminal Procedural Codes of Ukraine for the Implementation of the Provisions of the Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence: Law of Ukraine from 06.12.2017 No. 2227-VIII]. *Holos Ukrainy*. 2017. 28 hrud. (№ 249). 8–14. [in Ukrainian]
33. Pro vnesennia zmin do Kryminal'noho kodeksu Ukrainy schodo zakhystu ditei vid seksual'nykh zlovzhyvan' ta seksual'noi ekspluatatsii: Zakon Ukrainy vid 06.12.2019 r. № 3795-XII [On Amendments to the Criminal Code of Ukraine on the Protection of Children from Sexual Abuse and Sexual Exploitation: Law of Ukraine from 06.12.2019 No. 3795-XII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2019. № 52. St.470. [in Ukrainian]
34. Pytannia sotsial'noho zabezpechennia: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2018 r. № 658 [Social Security Issues: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 22.08.2018 No. 658]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2018. №66. 231–239. [in Ukrainian]
35. Pro denni tsentry sotsial'no-psykholohichnoi dopomohy ta spetsializovani sluzhby pervynnoho sotsial'no-psykholohichnoho konsultuvannia dlia osib, yaki postrazhdaly vid nasyt'stva: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2019 r. № 824 [On Day Centers for Social and Psychological Assistance and Specialized Services of Primary Social and Psychological Counseling for Persons Affected by Violence: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 21.08.2019 No. 824]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2019. №69. 315–323. [in Ukrainian]
36. Pro mobil'ni bryhady sotsial'no-psykholohichnoi dopomohy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2018 r. № 654 [On Mobile Brigades of Social and Psychological Assistance: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 22.08.2018 No. 654]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2018. №65. 241–250. [in Ukrainian]
37. Pro prytulky dlia postrazhdalykh osib: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2018 r. № 655 [On Shelters for Affected Persons: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 22.08.2018 No. 655]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*. 2018. №65. 251–260. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 23.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 27.09.2024 р.

Tsvietkova Nataliia

PhD Student

Department of Sociology and Social Work

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

INTERNATIONAL AND NATIONAL LEGISLATION ON DOMESTIC VIOLENCE PREVENTION AND COMBATING

Abstract. Domestic violence remains a critical issue that negatively affects the physical and mental health, economic status and social integration of victims. The purpose of the study is to summarise international and Ukrainian legal norms, standards and policies aimed at preventing and combating domestic violence. Research methods: comparative analysis and content analysis to study international conventions, national legislation and regulations. International and national legal acts are aimed at ensuring effective countermeasures against this phenomenon, protecting the rights of victims and creating conditions for the prevention of violence. In general, as of today, a sufficiently strong legal framework has been created to combat cases of domestic violence, and this also applies to Ukrainian legislation, which also tries to respond to existing challenges by adopting a number of laws and by-laws. The state has also introduced a number of mechanisms to support victims, including social and psychological assistance centers, shelters, and mobile teams. The results of the study showed that international documents such as the UN Charter, the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Istanbul Convention play an important role in shaping the legal framework for combating domestic violence. In Ukraine, the legal framework also includes a number of legislative acts, such as the Law of Ukraine 'On Preventing and Combating Domestic Violence', which provides for comprehensive measures to protect victims. However, the problem of domestic violence remains relevant and requires further research and legal improvements to ensure effective implementation of international standards and improve the effectiveness of national measures.

Keywords: domestic violence, protection of victims, international legal norms, social integration, Ukrainian legislation.

УДК 37.012:[378.147:37.011.3-051]
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.129-134

Чуvasов Михайло Олегович

доктор філософії

докторант Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

м.Кропивницький, Україна

mochuvasov@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2024-9095>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальності набуває процес діагностичної діяльності в системі професійної підготовки та виявлення засобів об'єктивного оцінювання якості підготовленості майбутніх педагогів до творчості та педагогічної майстерності у сфері педагогічної праці. Мета дослідження: виявити сукупність педагогічних умов і теоретично обґрунтувати їх значення у підвищенні продуктивності формування готовності майбутніх учителів до діагностичної діяльності. Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація філософських психолого-педагогічних і методичних досліджень, присвячених формуванню готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності; порівняльний аналіз, узагальнення для виокремлення педагогічних умов продуктивності підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності в системі університетської освіти. Позитивний результат у формуванні готовності майбутніх учителів до діагностичної діяльності в освітньому процесі зумовлений сукупністю умов: створення в навчальному закладі психологічного клімату й комунікаційно-емоційного розвивального освітнього середовища для розвитку професійного потенціалу; розвиненість інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту діагностичної діяльності; особистісна активна позиція суб'єктів діагностичного процесу; методологічна грамотність в організації й реалізації діагностичної діяльності.

Ключові слова: діагностична діяльність, майбутні учителі, педагогічні умови, підготовка студентів.

Вступ. Пошук шляхів задоволення потреб суспільства в якісній освіті зумовило об'єктивну необхідність рішення глобальних комплексних проблем розвитку системи вищої освіти, стимулювання ресурсів, що забезпечують позитивну динаміку зростання рівнів професіоналізму майбутніх учителів. Під впливом діагностичних процесів, які відбуваються в сучасному освітньому процесі, змінюються цілі діагностичної діяльності, сутність якої забезпечує формування творчої особистості, здатної приймати самостійні креативні рішення та нести відповідальність за результати власного професійного зростання.

Ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності обумовлює пошук необхідних обставин, умов, що зумовлюють ефективність формування готовності студентів до діагностування в закладах вищої освіти. Процес професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностування обумовлюється цілісністю й взаємозв'язком педагогічних закономірностей, принципів, дидактичних правил і їх творчого застосування під час розв'язування діагностичних завдань у спеціально створених умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі поняття «умова» трактується також неоднозначно: створення, підтримання функціонування і розвиток навчально-виховного процесу як цілісної системи із забезпечення реалізації цілей навчального закладу [14, с.41]. Деякі дослідники розглядають умову як причину, характер і результат певного процесу [3]; мотиваційну обумовленість навчально-пізнавальної діяльності, узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутнього фаху [5].

Під педагогічними умовами розуміють

обставини, у яких протікають педагогічні процеси та явища; освітнє комфортне середовище, яке сприяє успішному протіканню будь-чого; сукупність мір в освітньому процесі, які забезпечують досягнення студентами своєї особистісної освітньої стратегії; сукупність можливостей середовища, що впливає на особистісний і процесуальний аспекти професійної підготовки, забезпечує її ефективне функціонування та розвиток майбутнього фахівця. Педагогічні умови можуть виступати як результат, як обставини освітнього процесу; як сукупність об'єктивних можливостей, як компонент професійної підготовки, що забезпечують позитивну динаміку професійного становлення особистості і її готовності до професійної діяльності.

І.Новик виділяє «комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів учнів, який охоплює: формування у майбутніх учителів початкових класів позитивного ставлення до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів; суб'єкт-суб'єктний підхід до підготовки майбутніх педагогів до означеної діяльності; впровадження інтерактивних форм і методів у зміст підготовки майбутніх фахівців до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи» [11, с.93].

С.Мартиненко обґрунтовує педагогічні умови й засоби діагностичної діяльності на основі контекстного підходу: «мотивація і стимулювання пізнавальної діяльності, актуалізація вітагенного досвіду, створення інтелектуального фону занять, система педагогічних задач, формування когнітивних дій, практичних умінь й навичок» [8, с.4].

Більшість учених, досліджуючи проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності,

рекомендують розрізняти зовнішні й внутрішні умови, що позитивно впливають на професійне становлення особистості й результативність професійної підготовки. На їх думку, внутрішні й зовнішні умови дозволяють долати труднощі, які виникають у професійному становленні майбутніх педагогів, формуванні готовності їх до діагностичної діяльності, зумовлені новизною, великою кількістю діагностичних задач; обмеженістю теоретичних знань та практичних умінь і навичок діагностування; внутрішньо особистісними проблемами; не сформованістю професійних якостей і властивостей, необхідних для продуктивності діагностичної діяльності.

Мета статті: теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки студентів до діагностичної діяльності в закладах вищої освіти. **Методи дослідження:** аналіз, синтез і систематизація філософських психолого-педагогічних і методичних досліджень, присвячених формуванню готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності, зокрема, формуванням їхньої готовності до діагностичної діяльності у процесі професійної підготовки в університеті, для вивчення стану проблеми та теоретичного обґрунтування потреби в ній; порівняльний аналіз, узагальнення, що вможливають виокремлення педагогічних умов продуктивності підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності в системі університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Діагностична діяльність не стихійний процес, її продуктивність зумовлена сукупністю умов, у яких вона реалізується. Під педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності ми будемо розуміти чинники, спеціально сконструйовані діагностичні процедури, що сприяють виміру ефективності моделі системи професійної підготовки студентів і її результативності у підготовці майбутніх педагогів до практичного діагностування, вимірювання рівня готовності студентів до діагностичної діяльності.

Вважаємо, що продуктивність діагностичної діяльності залежить від створення в навчальному закладі психологічного клімату й комунікаційно-емоційного розвивального освітнього середовища. Комунікаційно-емоційне розвивальне середовище, психологічний клімат розглядається нами як важлива умова ефективності діагностичної діяльності, де будуть реалізовані суб'єктні якості її учасників. Важливою ознакою цього середовища є суб'єкт-суб'єктні відношення в системі «викладач – студенти», ефективність яких зумовлена психологічним кліматом, гуманістичними стосунками в системі підготовки до діагностичної діяльності. В комунікаційно-емоційних обставинах діагностичної діяльності як важливої ланки професійної підготовки студенти мають зрозуміти функцію впливу освіти на перетворення соціуму, розвитку самостійності й відповідальності особистості, становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців. У ході діагностування важливу роль виконують партнерські відношення, здатність викладача відмовитися від педагогічного диктату, довірливість в спілкуванні з учасниками діагностичного процесу створюють обставини, в яких збирається об'єктивний діагностичний матеріал.

Зміна характеру стосунків у ході діагностування змінює сутність професійної підготовки й розуміння

ролі діагностичної діяльності в професійному становленні майбутніх педагогів. Формалізм у стосунках учасників діагностичної діяльності пояснюється тим, що освітній процес зводиться до педагогічного впливу. Розвиваючи можливості діагностики й самодіагностики зростають у тому випадку, коли сама атмосфера професійної підготовки буде стимулювати студента до активної мисленнєвої діяльності. При створенні необхідних умов для діагностування явищ, процесів, якостей особистості важливо орієнтуватися на облік природних задатків студентів. Недооцінка особистісного сенсу й досвіду студентів в діагностиці та самодіагностиці негативно впливає на результати діагностичної діяльності.

Велику роль грає можливість спілкування, яка фіксує комунікаційну та інформаційну взаємодію в системі відношень «викладач – студенти» в процесі професійної підготовки. Комунікаційно-емоційне середовище має створювати необхідні умови для розвитку професійного потенціалу, об'єднуючи комунікаційні, пізнавальні, діагностичні здібності, знання й вміння для творчого виконання запланованої діяльності. Продуктивність діагностичної діяльності зумовлюється тим, наскільки викладач зможе спрямувати діагностичний процес на виявлення й об'єктивну оцінку особистісного потенціалу майбутніх педагогів відносно вимог обраної ними професійної сфери діяльності.

Не менш важливою умовою, що впливає на продуктивність діагностичної діяльності, є розвиток інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту діяльності. Інноваційний потенціал – характеризується як динамічна, мінлива якість і є одним із показників професійних якостей сучасного педагога. Цей показник свідчить про результативність цілеспрямованої педагогічної діагностичної діяльності.

Значущість інноваційного потенціалу в педагогічній системі відмічає Л. Нічуговська [10, с.245]. Дослідниця вважає, що продуктом функціонування педагогічної системи є новітні ідеї та оригінальний досвід, механізм створення нових обмежень замість наявних. Інноваційні можливості особистості – це саморефлекційні структури, які здатні себе змінювати та створювати нові моделі. Ключовою властивістю, на її думку, виступає спроможність ефективно оперувати суперечливою інформацією. В змісті інноваційного потенціалу важливу роль відіграють креативність й рефлексія. Для креативного акту принциповим стає творчий пошук, самовираження, оригінальність, що не завжди мотивується цілями кінцевого результату. Для креативного акту його головним результатом й вагомим критерієм стає глибина занурення в інформаційний пошук, раціональний аналіз діагностичних даних, зібраної інформації, її оброблення, структурування та об'єктивної її оцінки. Креативність впливає на об'єктивність діагностичного аналізу, результативність моніторингу, збору, структурування діагностичної інформації, характер діагностичної діяльності. Креативність може виявлятися по різному у діагностичних процесах. Але найчастіше ототожнюється з пошуковою діяльністю й досягненням запланованого результату.

Не менш значимою характеристикою інноваційного потенціалу особистості є рефлексія. Поняття «рефлексія» у представників різних галузей наукового

знання пов'язана з потребою особистості в оцінці особистісних можливостей, здібностей, креативних дій, характеру діяльності й конкретних дій, які впливають на хід діагностичної діяльності. Її цінність для професійної діяльності, на думку Л.Нічуговської, є в самоаналізі, осмисленні, оцінці передумов, обставин і проходження всього діагностичного процесу [9, с.247]. Рефлексія як процес пізнання внутрішнього світу, аналіз власних, переживань та думок, зв'язку зі своєю професійною діяльністю, має практичне значення для підвищення продуктивності діагностичної діяльності.

У ході діагностичної діяльності важливу функцію виконують творчі процеси, що забезпечуються проявом креативності та рефлексії як важливих характеристик інноваційного потенціалу. Е.Лузік [5], С.Максименко [6], Л.Нічуговська [9; 10], С.Сисоева [12] й Л.Хоменко [13] розглядають ці характеристики як механізм творчості. На їх думку, у процесі розв'язання творчої задачі людина прагне саморозвитку, яке виражається в зміні її представлення про пошук розв'язування творчих задач, що є вирішенням суб'єктом проблемно-конфліктної ситуації. Інтелектуальну рефлексію вони розглядають як спосіб знання конфліктності. Ці науковці звертають увагу на функціях рефлексії: а) усвідомлення основ й засобів виконання діяльності; б) контролювання, регулювання дій та операцій; в) особистісне замовлення мислення. Рефлексивний аналіз в діагностичній діяльності, який пов'язаний з конструюванням, моделюванням у досягненні мети, розумінням сутності здійснення рефлексивних процесів (саморозуміння й розуміння іншої людини, самооцінка й оцінка іншої людини, самоінтерпретація та інтерпретація інших), пізнанням й аналізом діяльності на сучасному етапі розвитку наукового знання, виконує важливі функції в діагностичній діяльності. Рефлексія характеризує увагу людини до своєї діяльності й стосунків з людьми.

Творча насиченість змісту діяльності характеризується варіативністю, яка виражається в багатогранності різноманітної, рівня складності та способів її кодування й трансляції, що здатна задовольнити потребу студентів у креативному пізнанні педагогічної реальності в контексті індивідуального запитання; у різноманітності видів діяльності та програм її виконання, що дозволяє майбутнім педагогам засвоювати діагностичну діяльність спираючись на власні здібності та досвід, у багатстві потенційних можливостей, інтерактивних дій; які мають прояв у різних функціях й ролях суб'єктів. Варіативність діагностичної діяльності має прояв у різноманітних технологіях, проектуваннях програм вивчення явищ, суб'єктів, процесів.

Структурування діагностичних завдань має відображати: а) логіку й результат пізнання явища, процесу, суб'єкту; б) технологію розпізнання явищ, процесів, якостей особистості, що діагностуються, їх упорядкованість й систематизацію; в) розуміння сутності зібраного діагностичного матеріалу; г) перетворення зібраної інформації в нове знання. Така структура діагностичних завдань забезпечує вірогідність діагностичних даних, можливість їх використання в подальшому вдосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів.

Інноваційний потенціал особистості й творча

насиченість змісту діяльності дозволяє нестандартно підходити до виконання діагностичних завдань, імпровізувати, об'єктивно оцінювати діагностичний матеріал, що позитивно впливає на продуктивність діагностичної діяльності.

Не менш важливою педагогічною умовою продуктивності діагностичної діяльності є особистісна активна позиція суб'єктів діагностичного процесу, що передбачає не тільки виявлення якості засвоєння системи програмних знань, але й стан професійного становлення майбутніх педагогів.

О.Киричук розуміє позицію особистості як стійку ознаку, яка виявляється в єдності знань, ціннісних орієнтацій та готовності особи до певних дій та моральної поведінки. У ній органічно переплітаються знання й почуття, переконання й звички, воля і вміння, спрямованість й наміри [2, с.18]. Г.Костюк визначає активність як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [4, с.21].

Активна суб'єктна позиція забезпечує мотиваційне залучення студентів у різноманітні види діагностичної діяльності. Позиція є основою закріплення й розвитку здатності до самостійного виявлення характеру власних дій, самоствердження у професійній сфері. У процесі активізації суб'єктної позиції усвідомлюється процес формування суб'єктної ролі як успішного педагога-професіонала. Активна суб'єктна позиція впливає на продуктивність діагностики та самодіагностики як суб'єкт-суб'єктного процесу, зібрані дані слугують важливим ресурсом коректування результатів професійної підготовки та її впливу на професійне становлення майбутніх педагогів.

Продуктивність діагностичної діяльності в системі освітнього процесу І.Малафіїк пов'язує з виконанням функцій, які його учасники виконують в навчальній ситуації, однак водночас діагностика не є доволіною конструкцією [7, с. 58]. Діагностична діяльність може відбуватися на репродуктивному рівні. Натомість забезпечення особистісної позиції майбутнього педагога у процесі діагностування перетворює його з об'єкта в суб'єкт діагностики й забезпечує перехід до продуктивної діагностичної діяльності. Однак без активності самого студента, наявності особистісної позиції в діагностичному процесі не можливо досягнути об'єктивної інформації про вплив професійної підготовки на професійне зростання студентів, розвиток інноваційного потенціалу студентів й творчу насиченість змісту освітньої діяльності.

Особистісна позиція студента передбачає не лише спроможність сприйняття від викладача готових навчальних завдань або мети майбутньої діагностичної діяльності (знайти спосіб збору необхідної інформації, її аналізу, доказу її вірогідності, спосіб перевірки отриманого результату), а й здатність самостійно визначати значущість результатів діагностичної діяльності для власного професійного становлення, що містить у собі: здатність до розуміння діагностичного завдання, розрізнення способів й результатів в діагностичній діяльності, зіставлення декількох способів виконання завдань, різних видів самоконтролю, оцінювання досягнутих результатів.

Реалізація діагностичних процедур містить: аналіз характеру освітньої діяльності, рівня професійного становлення студентів та їх готовності до діагностичної діяльності, змісту та структури навчального матеріалу, його професійної спрямованості; розроблення варіантів діагностичних завдань й способів їх розв'язання; урахування реальних навчальних можливостей та актуальних особистих потреб студентів; добір варіантів діагностичних завдань й способів їх виконання; визначення ступеня свободи дій студентів у виборі діагностичних процедур; розробку критеріїв й способів аналізу й оцінювання результатів діагностичної діяльності.

На рівень активності позиції студентів впливає й можливість вибору засобів діагностування, які виступають як матеріалізовані носії методів: технічні засоби діагностики та самодіагностики, наочність, устаткування, діагностичні процедури. Здатність адекватно діяти в діагностичних ситуаціях розвивається поступово. Тому одним з важливих завдань викладача є цілеспрямована діяльність із формування в майбутніх педагогів умінь здійснювати вибір, аналізувати його, об'єктивно оцінювати зібраний діагностичний матеріал, прогнозувати форми його використання для власного професійного зростання.

Задля ефективності цього процесу важливі гнучкість, динамізм й послідовність у виконанні діагностичних процедур, застосування різноманітних форм, методів й засобів, які спрямовані на активізацію суб'єктної позиції майбутніх педагогів. Активні форми й методи навчання є засобами розвитку студента, змінюють його як суб'єкта підготовки до діагностичної діяльності, його професійного становлення й здатності до професійної діагностичної діяльності, розуміння ролі діагностики та самодіагностики в підвищенні якості професійної підготовки, перетворенні знань й навичок у майбутній самостійній діяльності в обраній професійній сфері в інструмент практичних дій, закріплюють зразки продуктивної діагностичної діяльності у свідомості майбутніх учителів.

Активні форми й методи складаються з комплексу можливостей для розвитку професійних особливостей майбутніх педагогів, їх актуалізації й організації в діагностичних процедурах. Застосування активних форм й методів забезпечує не тільки виявлення рівня засвоєння базових предметних знань, а й відображення стану усвідомленого, інтелектуального перетворення цих знань у власну професійно-ціннісну й інтелектуально-емоційну сферу особистості, її поглядів, принципів, які є основою професійного становлення майбутнього педагога. На цій основі розвиваються й закріплюються аналітичні вміння, способи пізнання й самопізнання, саморегуляції власних дій, емоційного стану та настрою, що забезпечують продуктивність діагностичної діяльності як важливого структурного компонента професійної підготовки в системі вищої освіти. За допомогою активних форм й методів формується стійка професійна спрямованість на продуктивність діагностичної діяльності.

Імітаційно-ігрові й подієво-рольові ситуації як механізм реалізації активних форм й методів навчання є формою моніторингу, контролю й діагностики та самодіагностики, самоконтролю й самопізнання,

засобом оцінки ступеня ефективності професійної підготовки та формування готовності студентів до діагностичної діяльності.

Ефективність активних форм й методів у процесі підготовки студентів до діагностичної діяльності зумовлюється низкою чинників: а) впливають на виявлення стану всіх компонентів цілісного професійного розвитку особистості майбутнього педагога; б) передбачають збір необхідної інформації, якості вивчення програмного матеріалу; в) забезпечують комплексний розвиток професійних якостей як основи діагностичної діяльності; г) реалізують виявлення характеру взаємодії суб'єктивних чинників (особистісні смисли, ціннісні орієнтації, здатності, здібності) й об'єктивних чинників (престижність діагностики та самодіагностики, соціальний статус діагностичної діяльності) в професійній підготовці студентів до діагностичної діяльності.

Але, результативність усіх видів діяльності не можна досягнути без діагностики та самодіагностики, її організації й реалізації. Можна стверджувати, що методологічна грамотність в організації й реалізації діагностичної діяльності є важливою умовою її продуктивності. Методологічна грамотність викладача дозволяє збір необхідної інформації про якість освітнього процесу, особливості його учасників та їх установки на мету, або цілі діагностичної діяльності досягаються в рамках програмних знань, вимог до особистості майбутніх педагогів, що відрізняються методологічними підходами, принципами й способами діагностики й самодіагностики продуктивності професійної підготовки в їх професійному зростанні.

Методологічна грамотність дозволяє ефективно використовувати методологічні основи діагностичної діяльності в забезпеченні її результативності в створенні необхідної бази даних для подальшого вдосконалення освітнього процесу та створення необхідних умов для професійного зростання студентів в системі університетської освіти. Програми предметних дисциплін мають бути спрямовані не тільки на засвоєння і розширення багажу професійних знань, а й орієнтовані на розвиток індивідуальних якостей в режимі пізнавально-діагностичного підходу до професійної підготовки. Єдність професійних знань, інтегративність психіки, емоційно-вольової, мисленевої і моральної сфери забезпечують позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності, в тому числі й до діагностичної діяльності. Вона є базою психолого-педагогічного і методичного супроводу діагностичної діяльності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Можна стверджувати, що методологічна грамотність в організації й реалізації діагностичної діяльності є важливою умовою її продуктивності. Методологічна грамотність викладача дозволяє збирати необхідну інформацію про якість освітнього процесу, особливості його учасників та їх установки на мету, або цілі діагностичної діяльності, що досягаються в рамках програмних знань, вимог до особистості майбутніх педагогів, що відрізняються методологічними підходами, принципами й способами діагностики й самодіагностики продуктивності професійної підготовки в їх професійному зростанні.

Висновки. Ефективність системи підготовки

майбутніх педагогів до діагностичної діяльності можлива в педагогічних умовах: створення комунікаційно-емоційного освітнього середовища (суб'єкт-суб'єктні відношення в системі «викладач – студенти», взаємодія, співпраця й співтворчість, позитивна інтелектуальна мотивація й особистісна активна позиція суб'єктів), розвиток інноваційного потенціалу особистості й творча насиченість змісту діагностичної діяльності (аналіз й критична оцінка діагностичної інформації, узагальнення фактів, власної думки у формулюванні висновків по зібраному діагностичному матеріалу, доказовість, раціональність у виборі методики, технологій, способів виконання діагностичних завдань, прогнозування результатів діагностики та самодіагностики), особистісної активної позиції суб'єктів діагностичного процесу (передбачає не тільки виявлення якості засвоєння системи програмних знань, але й стан професійного становлення майбутніх педагогів), методологічної грамотності в організації й реалізації супроводу діагностичної діяльності (збір необхідної

інформації про якість освітнього процесу, особливості його учасників та їх установки на мету, яка досягається в рамках програмних знань, вимог до особистості майбутніх педагогів, що відрізняються методологічними підходами, принципами й способами діагностики й самодіагностики продуктивності професійної підготовки в їх професійному зростанні; психолого-педагогічна підтримка, що забезпечує облік індивідуальних можливостей та здібностей учасників професійної підготовки; сприяє розвитку того особливого, своєрідного, що закладено в особистості від природи або що надбані нею в індивідуальному досвіді). Перспективи подальших досліджень: розгляд змісту підготовки до діагностичної діяльності, який передбачає ознайомлення студентів з практичними основами педагогічної діагностики, методики й технології діагностування, технологізації діагностування і особливостями психолого-педагогічного й методичного супроводження діагностичної діяльності.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ ред. В.Т.Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ: Радянська школа, 1983. 137 с.
3. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
5. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України. Вища освіта України. 2006. № 3. С.77–82.
6. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології. Психологія і суспільство. 2001. № 3. С.4-22.
7. Малафій І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
8. Мартиненко С.М. Підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в умовах багатопрофільного університету. Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 2. С.145–148.
9. Нічуговська Л.І. Професійна рефлексія як чинник розвитку творчого потенціалу викладача вищого навчального закладу. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: педагогіка. 2017. Вип. 3 (5). С.243–249.
10. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М. Педагогічний менеджмент у формуванні творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури. Актуальні питання корекційної освіти. 2020. № 16 (2). С.188–201.
11. Новик І.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 318 с.
12. Сисоєва С.О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С.45–53.
13. Хоменко Л. Тренінг креативності. Психологія. 2007. № 47. С.17–21.
14. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.

References

1. Busel, V.T. (ed.) (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Perun. [in Ukrainian]
2. Kyrychuk, O.V. (1983). *Formuvannya v uchniv aktyvnoyi zhytlyevoi pozycji* [Formation of students' active life position]. Rad.shkola. [in Ukrainian]
3. Klymenko, V.V. (2006). *Psykhologhiya tvorchosti* [Psychology of creativity]. Tsentr navchal'noyi literatury. [in Ukrainian]
4. Kostyuk, H.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of personality]. Radianska shkola. [in Ukrainian]
5. Luzik, E. (2006). *Kreatyvnist yak kryterii yakosti v systemi pidhotovky fakhivtsiv profilnykh VNZ Ukrainy* [Creativity as a quality criterion in the system of training specialists of specialized higher education institutions of Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 77–82. [in Ukrainian]
6. Maksimenko, S.D. (2001). *Refleksiiia problem rozvytku v psykhologii* [Reflection of developmental problems in psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 3, 4-22. [in Ukrainian]
7. Malafiuk, I.V. (2005). *Dydaktyka* [Didactics]. Condor. [in Ukrainian]
8. Martynenko, S.M. (2016). *Pidhotovka vchytelia pochatkovoї shkoly do diahnostychnoi diialnosti v umovakh bahatoprofilnoho universytetu* [Preparation of a primary school teacher for diagnostic activities in conditions of a multidisciplinary university]. *Scientific notes of M.Hohol Nizhyn State University. Psychological and pedagogical sciences*, 2, 145–148. [in Ukrainian]
9. Nichugovska, L.I. (2017). *Profesiina refleksiiia yak chynnyk rozvytku tvorchoho potentsialu vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Professional reflection as a factor in the creative potential development of a higher educational institution teacher]. *Adaptyvne upravlinnia*, 3 (5), 243–249. [in Ukrainian]
10. Nichugovska, L.I. & Nikolenko, L.M. (2020). *Pedahohichnyi menezhment u formuvanni tvorchoho potentsialu maibutnikh sotsialnykh pedahohiv v umovakh mahistratury* [Pedagogical management in the formation of creative potential of future social pedagogues at master degree]. *Actual problems of the correctional education*, 16 (2), 188–201. [in Ukrainian]
11. Novyk, I.M. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do diahnostychnoho suprovodu rozvytku*

piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv [Preparation of future primary school teachers for diagnostic support of the development of younger schoolchildren` cognitive interests] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]

12. Sysoeva, S.O. (2001). *Tvorchi rozvytok osobystosti v protsesi neperervnoi profesiinoi osvity* [Creative personality development in the process of continuous professional education]. *Neperervna profesiina osvita*, 1, 45–53. [in Ukrainian]

13. Khomenko, L. (2007). *Treinykh kreatyvnosti* [Creativity training]. *Psykhohiia*, 47, 17–21. [in Ukrainian]

14. Hrykov, E.M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of the educational institution]. *Znannia*. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 30.09.2024 р.

Chuvasov Mykhailo

Doctor of Philosophy

Doctoral Student of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Kropyvnytskyi, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING STUDENTS FOR DIAGNOSTIC ACTIVITIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The training of highly qualified pedagogical staff is particularly relevant, as well as the process of diagnostic activity in the system of professional training and the identification of means of objective assessment of the quality of preparedness of future teachers for creativity and pedagogical mastery in the field of pedagogical work. The purpose of the research: to identify a set of pedagogical conditions and to theoretically substantiate their importance in the increased productivity of forming the readiness of future teachers for diagnostic activities. Research methods: analysis, synthesis and systematization of philosophical psychological-pedagogical and methodological studies devoted to the formation of the readiness of future teachers for diagnostic activity, the formation of readiness for diagnostic activity in the process of professional training at the university, for studying the state of the problem and theoretical justification of the need for it; comparative analysis, generalizations, which make it possible to distinguish the pedagogical conditions of the productivity of training future teachers for diagnostic activities in the system of university education. The positive result in the formation of readiness of future teachers for diagnostic activity in the educational process is due to a set of conditions: the creation of a psychological climate and a communication-emotional educational environment for the development of professional potential in the educational institution; the development of the innovative potential of an individual, the creative saturation of the diagnostic activity content; personal active position of the diagnostic process subjects; methodological literacy in the diagnostic activities organization and implementation.

Keywords: diagnostic activity, future teachers, student training, pedagogical conditions.

УДК 37.004:544.082.26:371.39
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.135-143

Шафорост Юлія Анатоліївна

кандидат хімічних наук, доцент
завідувач кафедри хімії та наноматеріалознавства
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна
ZdorYulia@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0002-2803>

Лут Олена Артурівна

кандидат хімічних наук, доцент
доцент кафедри хімії та наноматеріалознавства
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна
lutlen@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0288-4255>

Шпак Валентина Павлівна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри початкової освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна
shpakvalentina64@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0913-6150>

**ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ ЯК ЗАСОБУ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТУ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У НАВЧАННІ ХІМІЇ**

Анотація. У сучасних школах застосування віртуальних симуляцій для навчання хімії є несистемним та недостатньо комплексним. Інтеграція віртуальних симуляцій та створення уроків з використанням різноманітних матеріалів може покращити якість освіти та стимулювати інтерес учнів до хімії. Освітній потенціал використання віртуальних симуляцій у хімічному навчанні розглянуто через призму ключових складових цих симуляцій. Основні аспекти включають моделювання хімічних процесів, інтерактивність, візуалізацію молекулярних структур, можливість експериментування без ризику, навчання на основі завдань, зворотний зв'язок та оцінку, а також доступність та поширеність віртуальних симуляцій. Висвітлення цих аспектів допомагає зрозуміти важливість використання віртуальних симуляцій як інструменту для покращення якості та ефективності навчання хімії. Акцентовано увагу на те, що використання віртуальних симуляцій як інструменту едьютейнменту дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками, що сприяє активнішому залученню учнів до вивчення предмету. Зазначено, що віртуальні симуляції є ефективним інструментом для використання під час практичних занять на уроках хімії. Віртуальні симуляції можна використовувати для підвищення мотивації учнів та зацікавленості у навчанні, особливо тих, хто може виявляти недостатній інтерес до хімії. Такий підхід дозволяє зробити навчання більш доступним, захопливим та ефективним для учнів. Доведено вплив використання віртуальних симуляцій на мотивацію учнів у процесі навчання хімії та визначено ефективні методи їхнього використання з метою покращення навчального процесу.

Ключові слова: віртуальні симуляції, едьютейнмент, мотивація учнів, навчання хімії, інтерактивність, педагогічні інновації.

Вступ. Згідно з принципами та завданнями, визначеними у концепції Нової української школи, освітній процес у загальноосвітніх закладах спрямований на підготовку учнів до успішної конкуренції у майбутньому. Це означає, що школярам потрібно набувати знання та розвивати вміння, які будуть корисні для їхнього подальшого життя. Нова українська школа є ключовою реформою Міністерства освіти і науки, яка змінює підходи до освітнього процесу та виховання. Головна мета цієї реформи – створити навчальне середовище, яке сприяє всебічному розвитку учнів, де вони можуть не лише отримувати знання, але й формувати навички, важливі для успішної адаптації в сучасному світі. Нова українська школа прагне бути місцем, де

учні з радістю проводять час. Вона підтримує ініціативу та критичне мислення, сприяючи вільному висловлюванню думок та стимулюючи активну участь. Тут формується відповідальна громадянська позиція, сприяючи становленню повноцінних членів суспільства.

Віртуальні симуляції в навчанні хімії відкривають нові можливості для поглиблення знань та розвитку навичок учнів. Шляхом інтеграції цих інноваційних засобів у навчальний процес, Нова українська школа сприяє активному залученню учнів до вивчення хімії. Застосування віртуальних симуляцій стимулює цікавість учнів та забезпечує їхню високу мотивацію, що є ключовим фактором для успішного засвоєння матеріалу та конкурентоспроможності у майбутньому. Такий

підхід сприяє формуванню в учнів активної життєвої позиції та розвитку відповідальності за власне навчання і майбутнє, що є необхідними складовими успіху в сучасному світі.

Крім того, використання віртуальних симуляцій сприяє впровадженню едьютейнменту в навчання хімії. Ці сучасні засоби надають можливість учням активно взаємодіяти з матеріалом, експериментувати та вирішувати реальні хімічні завдання у віртуальному середовищі. Це дозволяє створити захоплюючий та інтерактивний процес навчання, що спонукає учнів до більш активної участі та зацікавленості в заняттях. Цей підхід дає змогу врахувати індивідуальні особливості учнів, створюючи оптимальні умови для засвоєння матеріалу та розвитку основних компетенцій у галузі хімії. Таким чином, використання віртуальних симуляцій як засобу едьютейнменту виявляється надзвичайно ефективним для підвищення мотивації учнів у навчанні хімії та формування їхньої готовності до подальшого вивчення предмета.

Сьогодні існує велика кількість досліджень [1], присвячених застосуванню віртуальних симуляцій як інструмента едьютейнменту для підвищення мотивації учнів у вивченні хімії. Багато вчених і педагогів аналізують різні аспекти цієї теми, зокрема ефективність віртуальних симуляцій в залежності від контексту, їх вплив на залучення учнів до навчального процесу, а також розвиток ключових компетентностей за допомогою цих технологій.

Хоча кількість досліджень у цій області може бути меншою порівняно з іншими напрямками досліджень, що стосуються традиційних методик навчання, проте вона стабільно зростає, оскільки сучасний швидкозмінний світ вимагає пошуку нових, інноваційних підходів до освіти. Таким чином, дослідження в області використання віртуальних симуляцій у навчанні хімії важливе і має потенціал для подальшого розвитку та розширення.

Технології постійно прогресують, що забезпечує нові можливості для розробки більш реалістичних і ефективних віртуальних симуляцій. Нові функції та можливості віртуальних платформ можуть сприяти покращенню якості навчального процесу. Крім того, саме вчені продовжують розробляти та вдосконалювати методики використання віртуальних симуляцій у навчальному процесі, що дозволяє знаходити нові способи застосування цих технологій та максимізувати їхній вплив на мотивацію та навчання учнів. Попри наявність досліджень, завданням вчених є постійний пошук оптимальних рішень та найкращих практик у використанні віртуальних симуляцій. Це включає вивчення кращих методів інтеграції віртуальних симуляцій у навчальні програми та визначення найефективніших стратегій застосування цих технологій для підвищення мотивації та залучення учнів.

У сучасному світі, де технології відіграють все більш важливу роль у навчанні та житті загалом, актуальність досліджень у галузі використання віртуальних симуляцій стає ще більш очевидною. Ці технології допомагають підготувати учнів до сучасного інформаційного середовища та розвивати навички, які їм необхідні для успішної конкуренції у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

свідчить про зростаючий інтерес до цього підходу в освіті. Дослідження, проведені різними авторами, вказують на широкий спектр можливостей, які віртуальні симуляції пропонують для підвищення ефективності навчання хімії. Українські дослідники досліджували різні способи використання технологій віртуальної реальності в освіті, зокрема в контексті навчання хімії [1], [2]. О.В.Анічкіна [3], О.О.Гиря [4], І.В.Кравець [5], О.А.Куленко [6], Л.Я.Мідак [7] розглядали використання онлайн-інструментів у навчанні хімії. Проте, їх дослідження зосереджувалися переважно на одному конкретному аспекті використання цифрових інструментів або окремому онлайн-ресурсі. Наприклад, О.В.Анічкіна [3] розглядала переваги використання комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні хімії, О.О.Гиря [4] – ментальні картки, а І.В.Кравець [5] і Л.Я.Мідак [7] – аспекти доповненої реальності.

У цих дослідженнях були розглянуті різні аспекти використання віртуальних симуляцій, включаючи їх вплив на мотивацію учнів, якість засвоєння матеріалу, розвиток критичного мислення та навичок співпраці. Деякі публікації обговорюють конкретні віртуальні програми та інструменти, які можуть бути використані для навчання хімії, в той час як інші акцентують увагу на методологічних аспектах інтеграції таких технологій у навчальний процес.

Загалом, останні дослідження свідчать про потенціал віртуальних симуляцій для створення захоплюючого та ефективного середовища навчання у хімії, що сприяє підвищенню мотивації учнів та покращенню їх розуміння та застосування хімічних концепцій.

Практичне втілення сприятливого навчального середовища в шкільній освіті потребує ретельного аналізу. Цілісність цього процесу можна досягти шляхом створення відповідних навчальних умов та застосування технологічних засобів для забезпечення якісної освіти. Школи повинні бути належним чином спроектовані для стимулювання творчості, розвитку незалежності та заохочення до навчання, щоб забезпечити учням максимально ефективний навчальний процес. Навчальні заклади повинні готувати ґрунт для інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного розвитку учнів [8]. Зарубіжні дослідники також активно вивчають можливості використання віртуальних симуляцій у навчанні хімії з метою підвищення мотивації учнів. Багато досліджень, здійснених за кордоном, показують подібні тенденції до тих, що спостерігаються в українських дослідженнях [9; 10].

Зарубіжні науковці досліджують вплив віртуальних симуляцій на мотивацію, ефективність навчання, а також розвиток ключових навичок учнів [11; 12; 13]. Вони розробляють і впроваджують нові підходи та методики використання цих технологій у навчальному процесі. Деякі зарубіжні дослідження також порівнюють ефективність різних типів віртуальних симуляцій та їхній вплив на навчальні результати.

Дослідження, проведені дослідниками з США та Європи, показали, що використання віртуальних симуляцій сприяє покращенню розуміння складних хімічних концепцій учнями [14]. Вони забезпечують можливість візуалізації абстрактних понять та стимулюють активну участь учнів у навчальному процесі. Наприклад, Richard Mayer – професор психології та освіти в

Університеті штату Каліфорнія в Санта-Барбарі досліджував використання мультимедійних технологій для покращення навчання та розуміння складних концепцій. Його роботи включали аналіз впливу мультимедійних матеріалів на когнітивні процеси учнів, такі як сприйняття, запам'ятовування та розуміння інформації [15]. Щодо віртуальних симуляцій, він досліджував їхню роль у покращенні навчання шляхом візуалізації складних концепцій та сприяння активній участі учнів у навчальному процесі. Він розглядав, як віртуальні симуляції можуть допомогти учням зрозуміти абстрактні концепції, проводити експерименти та спостерігати за їх результатами у віртуальному середовищі. Такий підхід дозволив створити зручну та інтерактивну навчальну обстановку, що сприяла покращенню розуміння та зацікавленості учнів у навчанні.

Дослідження з Великобританії [12], Туреччини [16] та Канади показали, що віртуальні симуляції привертають увагу учнів та підвищують їхній інтерес до вивчення хімії. Учні виявляли більшу мотивацію до вивчення предмету та були більш активно залучені до виконання практичних завдань. Дослідження, проведені університетами Японії та Австралії, показали, що використання віртуальних симуляцій в навчанні хімії сприяє покращенню академічних результатів учнів. Учасники досліджень демонстрували краще розуміння матеріалу та досягали вищих оцінок під час оцінювання.

Отже, вивчення зарубіжними дослідниками підтверджує важливість використання віртуальних симуляцій як засобу едьютейнменту для підвищення мотивації учнів у навчанні хімії, а також вказує на їхній потенціал у створенні сприятливого навчального середовища.

Мета статті – дослідження використання віртуальних симуляцій як інструменту едьютейнменту для стимулювання зацікавленості та підвищення мотивації учнів у навчанні хімії. Окрім цього, дослідження спрямоване на викладання власного досвіду з використання віртуальних симуляцій у навчальному процесі та впровадження його в практику навчання. **Методи дослідження:** аналіз різних наукових підходів до проблеми, що вивчається, для оцінки рівня її розробленості; структурно-функціональний – для аналізу будови та функцій віртуальних симуляцій; моделювання – для створення та опису віртуальних симуляцій, спрямованих на активізацію уваги учнів, стимулювання інтересу та активного мислення; експеримент – для перевірки ефективності використання віртуальних симуляцій у порівнянні з іншими методами навчання; аналіз психолого-педагогічної літератури – для розуміння та оцінки можливого впливу віртуальних симуляцій на розвиток когнітивних та інших навичок учнів. Крім того, використовувалися такі методи дослідження як спостереження: здійснено спостереження за реакціями учнів під час використання віртуальних симуляцій, щоб виявити їхню взаємодію з матеріалом та рівень зацікавленості; тестування: проведено тестування для визначення рівня розуміння та знань учнів перед та після використання віртуальних симуляцій.

Виклад основного матеріалу. В останні роки спостерігається зниження зацікавленості учнів у вивченні хімії, оскільки традиційний підхід до її викладання не викликає в них інтересу. Учні вважають хімію складною

та абстрактною, оскільки не можуть наочно уявити хімічні концепції, такі як молекулярні моделі. Вони мають складнощі з усвідомленням значення хімії, оскільки часто вона подається як набір відокремлених фактів, не пов'язаних з їхнім повсякденним життям.

Для вирішення цієї проблеми необхідно впровадження нових підходів до викладання хімії, які заохочують активну участь учнів та використовують інтерактивні методи навчання. Одним із сучасних інноваційних педагогічних підходів є Edutainment, термін, що утворений поєднанням англійських слів «education» (освіта) та «entertainment» (розвага). Ця технологія заснована на принципі навчання через розвагу, об'єднуючи сучасні технологічні та методичні інструменти. За твердженням І.Сухопарової та М.Тимошук, ключовою ідеєю цього підходу є розвиток креативного мислення, критичного аналізу та комунікативних навичок учнів шляхом поєднання освітнього процесу з елементами гри та розваг. Такий підхід підвищує ефективність навчання та мотивує до опанування нового матеріалу. Edutainment набуває все більшого значення в сучасній освіті, оскільки дозволяє дітям вивчати нові знання та навички у формі гри, сприяючи глибшому засвоєнню інформації та розвитку творчих здібностей [17; 18]. За визначенням С.Хіврича, Edutainment — це форма освітнього процесу, в якій навчальний матеріал подається за допомогою розважальних методик, часто із застосуванням інформаційних технологій, що дозволяє поєднувати навчання із задоволенням від цікавих занять [19]. Цей формат сприяє глибокому зацікавленню темою та стимулює самостійне дослідження проблеми. Таким чином, існують різні підходи до реалізації Edutainment, серед них використання віртуальних симуляцій може стати одним із рішень, оскільки воно дозволяє візуалізувати абстрактні концепції та зв'язувати хімічні явища з реальними ситуаціями учнів. Цей підхід здатний суттєво збільшити зацікавленість учнів у вивченні хімії та зробити освітній процес більш продуктивним і цікавим.

Віртуальна симуляція – це процес моделювання реальних або уявних ситуацій, який відбувається у віртуальному середовищі, зазвичай з використанням комп'ютерних технологій. Це інтерактивна імітація реальних об'єктів, систем або процесів, яка дає користувачам можливість взаємодіяти з ними та спостерігати за їхньою поведінкою у віртуальному просторі. Віртуальні симуляції застосовуються у різних галузях, включаючи освіту, науку, медицину, інженерію та інші сфери, з метою навчання, тренування, досліджень або розваг.

Результати нашого дослідження свідчать про значний позитивний вплив використання віртуальних симуляцій на мотивацію учнів у навчанні хімії. Під час проведення експерименту ми спостерігали зміни в ставленні учнів до навчання, які вказують на підвищений інтерес та активну участь в навчальному процесі. Зокрема, було виявлено, що використання віртуальних симуляцій сприяло зростанню зацікавленості учнів у вивченні хімії на всіх рівнях навчального закладу.

Ми вважаємо, що вивчення хімії передбачає важливість ключових складових віртуальних симуляцій:

1. *Моделювання хімічних процесів:* симуляція різних хімічних реакцій та процесів, які дозволяють

студентам спостерігати і вивчати їхні характеристики та результати.

2. *Інтерактивність*: можливість активної участі у віртуальних експериментах, змінюючи параметри та спостерігаючи наслідки, що дозволяє створити активну навчальну обстановку.

3. *Візуалізація молекулярних структур*: представлення тривимірних моделей молекул та хімічних сполук, що допомагає студентам краще зрозуміти їхню будову та взаємодію.

4. *Візуалізація молекулярних структур*: представлення тривимірних моделей молекул та хімічних сполук, що допомагає студентам краще зрозуміти їхню будову та взаємодію.

5. *Експериментальне навчання без ризику*: можливість виконувати хімічні експерименти в безпечному віртуальному середовищі, що дозволяє студентам отримати практичний досвід без ризику для здоров'я та безпеки.

6. *Навчання на основі завдань*: відтворення реальних ситуацій та викликів, що стимулюють студентів до аналізу та розв'язання хімічних завдань та проблем.

7. *Зворотний зв'язок та оцінка*: можливість отримання негайного зворотного зв'язку та оцінки результатів експериментів, що допомагає студентам коригувати свої дії та покращувати розуміння матеріалу.

8. *Доступність та поширеність*: широкий доступ до віртуальних симуляцій з будь-якого пристрою та місця, що сприяє їхньому використанню як у навчальних закладах, так і у самостійному навчанні студентів.

Хімія стає більш захоплюючою та актуальною для учнів, коли вони можуть побачити, як абстрактні концепції пов'язуються з реальним життям. Учителі, що працюють у контекстно-орієнтованій хімічній освіті, часто зосереджуються на теорії, мало звертаючи увагу на повсякденні ситуації, що може ускладнити засвоєння матеріалу. Використання занурювальної віртуальної реальності в класі хімії може стати рішенням для збагачення предмету цікавішим та зрозумілішим для учнів.

Перший напрям використання віртуальних симуляцій при вивченні хімії – моделювання різноманітних хімічних об'єктів. Це процес створення комп'ютерних моделей хімічних систем, які дозволяють візуалізувати їхню структуру, властивості та поведінку. Віртуальні симуляції дозволяють студентам та дослідникам ефективно досліджувати хімічні процеси та реакції, навіть якщо ці об'єкти неможливо продемонструвати в реальному лабораторному середовищі. Такі симуляції допомагають розширити розуміння хімії та підвищити рівень освіти у цій галузі. Це дозволяє учням порівнювати теоретичні знання з візуальним відображенням, що формує повну картину світу хімії. Цифрові інструменти для моделювання виявляються надзвичайно корисними при вивченні будови атомів, молекул, типів хімічних зв'язків та реакцій. Використання таких інструментів підвищує зрозумілість навчального матеріалу і зацікавленість у вивченні хімії, поліпшуючи якість освіти.

Для досягнення оптимальних результатів на уроках хімії необхідно використовувати фізичне моделювання, а також комп'ютерне моделювання, яке в

сучасному науковому світі стало необхідним інструментом для розуміння та прогнозування хімічних процесів. Нобелівські лауреати Мартін Карплус, Майкл Левітт та Арі Варшель внесли значний вклад у розвиток цього напрямку, розробивши основи потужних комп'ютерних програм.

Віртуальні 3D моделі молекул у таких онлайн-інструментах, як MolView, створюються швидко та автоматизовано. MolView, як конструктор молекул, надає учням можливість побачити просторове розташування атомів, що робить його корисним у вивченні органічної хімії. Також програма підтримує завантаження готових 3D моделей із різних баз даних, що підвищує її універсальність. Цей веб-додаток з відкритим кодом, з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом, дозволяє викладачам використовувати моделі хімічних сполук для візуалізації при поясненні теоретичних концепцій.

Учні також можуть самостійно вчитися складати формули хімічних сполук, користуючись кульками різного діаметру і кольору, а також зв'язками відповідно до валентності кожного елемента. Створені моделі можуть обертатися та змінювати свій розмір. Створюючи моделі, учні застосовують свої знання на практиці, що сприяє кращому їх усвідомленню та запам'ятовуванню.

Такий підхід допомагає розвивати у учнів просторову уяву та формувати уявлення про просторову будову речовин та геометрію молекул, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Хімія часто має абстрактний характер, і створення моделей дозволяє конкретизувати ці поняття, що полегшує їх розуміння. Моделі надають можливість уявити собі просторову будову хімічних сполук, їхні зв'язки та властивості. Це допомагає учням зрозуміти, як саме взаємодіють атоми та молекули.

Цей метод сприяє активному залученню учнів у навчальний процес, надаючи їм можливість бути активними учасниками, а не просто пасивними слухачами. Створення моделей хімічних сполук для візуалізації не лише полегшує розуміння складних концепцій, але й сприяє активному залученню учнів до навчального процесу та розвитку їхніх просторових та аналітичних навичок. Під час використання віртуальних симуляцій було здійснено спостереження за реакціями учнів на уроках хімії та виявлено цікаві результати. Багато учнів демонстрували активну участь та зацікавленість у вивченні матеріалу, проявляючи ентузіазм під час експериментів та віртуальних дослідів. Вони були зацікавлені в спостереженні за хімічними процесами, взаємодії речовин та їхніми наслідками.

Деякі учні виявили інтенсивну реакцію на віртуальні симуляції, демонструючи захоплення та бажання досліджувати подальше. Вони задавали питання, активно взаємодіяли з вчителем та однодумцями, а також демонстрували бажання дізнатися більше про об'єкт дослідження.

Однак, деякі учні проявляли менший інтерес до віртуальних симуляцій. Вони можливо відчували складність матеріалу або невпевненість у власних знаннях. Таким учням може бути потрібна додаткова підтримка та мотивація для виявлення зацікавленості у навчанні хімії.

Загалом, результати спостереження показують,

що використання віртуальних симуляцій може стимулювати взаємодію учнів з матеріалом та підвищувати рівень їхньої зацікавленості у вивченні хімії.

Отже, під час аналізу власного практичного досвіду, ми приходимо до висновку, що використання сучасних інтерактивних комп'ютерних моделей має значний вплив на організацію ефективного освітнього процесу, включаючи дистанційне навчання. У сучасних умовах такі активності допомагають зацікавити учнів у вивченні хімії і, у контексті дистанційного навчання, вони стають єдиним засобом реалізації навчального процесу.

Хоча MolView дозволяє створювати візуальні моделі молекул та їх структури, PhET Interactive Simulations надає можливість експериментувати з реальними хімічними процесами у віртуальному середовищі. Це дозволяє учням спостерігати, як взаємодіють хімічні речовини, як змінюються їх властивості в залежності від умов, та як відбуваються хімічні реакції [20]. Програма PhET, розроблена Кафедрою фізики університету Колорадо в Боулдері, стала невід'ємною частиною уроків хімії у багатьох навчальних закладах.

Однією з важливих переваг використання віртуальних симуляцій є їхня здатність до надання учням можливості взаємодії з хімічними процесами у безпечному та контрольованому середовищі. Наприклад, вчитель може демонструвати реакції між різними речовинами без необхідності використання небезпечних реагентів або складних експериментів.

Крім того, PhET надає учням можливість експериментувати та проводити досліди у віртуальному

середовищі, що стимулює їхню активність та зацікавленість у вивченні хімії [21]. Наприклад, вони можуть взаємодіяти з різними типами зв'язків, спостерігати за реакціями та вивчати властивості різних речовин, що допомагає закріпити та зрозуміти теоретичний матеріал.

Завдяки використанню симуляторів, таких як «Визначення pH середовища», «Властивості газів» та «Визначення і зміна концентрації розчинів», стає можливим розуміння важливих хімічних процесів, що відбуваються в повсякденному житті. Наприклад, симуляція PhET «Визначення pH середовища» дозволяє досліджувати рівень pH різних повсякденних речовин, таких як акумуляторна кислота, курячий бульйон, кава, засоби для чистки труб, мило, молоко, мінеральна вода тощо. Таким чином, ці симулятори допомагають усвідомити, що хімія є ключем до розуміння оточуючого нас світу.

Приклад симуляції показаний на рис. 1. Використання онлайн-ресурсу PhET-Interactive Simulations у лабораторних симуляціях з хімії дозволяє досліджувати тему «Концентрація розчину». Змінюючи початкові параметри, такі як кількість розчиненої речовини та об'єм розчину, можна спостерігати зміни в концентрації розчину. Наприклад, коли велика кількість розчиненої речовини додається до малого об'єму розчину, це призводить до утворення концентрованого розчину (рис. 1, а). У випадку, коли мала кількість розчиненої речовини додається до великого об'єму розчину, виникає розведений розчин (рис. 1, б).

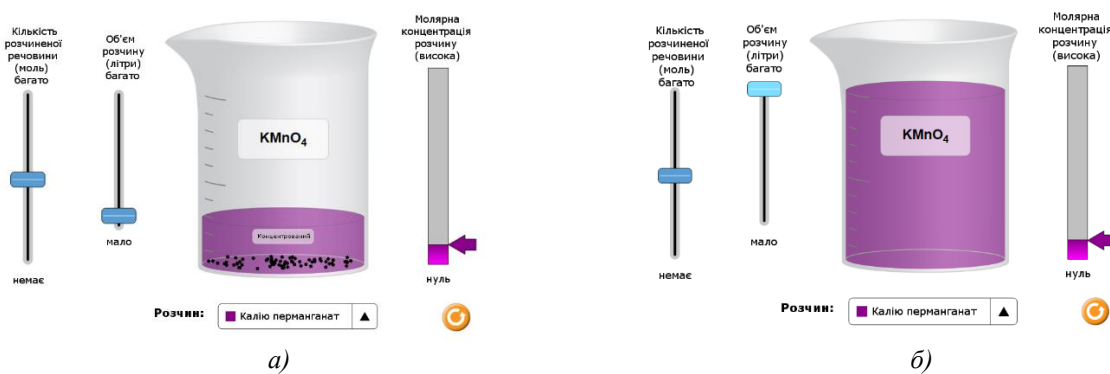


Рис. 1. Лабораторна симуляція з теми: «Концентрація розчину»: а) концентрований розчин; б) розведений розчин

Симуляції PhET виявляють значний потенціал для покращення освітнього процесу через активну взаємодію учнів з інтерактивними завданнями. Мета цих симуляцій полягає не лише в тому, щоб візуалізувати вже існуючі знання, але й у тому, щоб набути нові навички та вміння через взаємодію з тренажером. За допомогою таких інструментів учні можуть ефективно вивчати матеріал, активно залучаючись до взаємодії з симуляторами. PhET симуляції забезпечують безпечне середовище для експериментів, де учні мають можливість розвивати навички у плануванні досліджень, висунуванні гіпотез, аналізі результатів та формулюванні висновків. Через цей процес вони можуть формулювати ідеї, спростовувати або підтверджувати гіпотези, базуючись на спостереженнях та зворотньому зв'язку

з симуляторами. Оскільки в навчанні важливо розвивати не лише фактичні знання, але й навички їх використання в практичних ситуаціях, використання таких симуляцій може виявитися дуже ефективним. Крім того, студенти мають можливість самостійно обирати час і місце виконання робіт з симуляторами, аналізувати результати своїх дослідів та робити висновки, що сприяє їх автономності і розвитку критичного мислення.

Педагогічний експеримент щодо впровадження віртуальних симуляцій на уроках хімії проводився поетапно. Перший етап, що включав розробку та теоретичне обґрунтування методики впровадження віртуальних симуляцій на уроках хімії, відбувся протягом вересня-грудня 2022 року на базі Черкаського

національного університету імені Богдана Хмельницького. Другий етап експерименту пройшов на базі Черкаської загальноосвітньої школи I-III ступенів №32 Черкаської міської ради Черкаської області протягом навчального року січень-травень 2023 року у двох 8 класах.

Для дослідження ефективності використання практичних робіт на PhET–Interactive Simulation було обрано два 8-класи, загальною кількістю 60 учнів: один клас мав 32 учні, а інший – 28 учнів. Учні одного класу виконували віртуальні практичні роботи на симуляторі PhET, тоді як учні іншого класу виконували традиційні завдання для закріплення матеріалу.

Після завершення педагогічного експерименту всі учні були піддані контрольному тестуванню з використанням тестових завдань, щоб оцінити рівень їхніх знань і розуміння хімічних концепцій. Застосовувалася стандартна форма тестування, яка охоплювала ключові аспекти навчального матеріалу, що вивчався на заняттях. Після аналізу результатів тестування було проведено порівняльний аналіз середніх балів у двох групах учнів, які виконували віртуальні практичні роботи та традиційні завдання.

За результатами тестування знань, учні, які виконували віртуальні практичні роботи на симуляторі PhET, продемонстрували вищий рівень засвоєння матеріалу порівняно з тими, хто виконував традиційні завдання. У класі, де використовувалися віртуальні

практичні роботи, середній бал на тестуванні склав 85%, тоді як у класі з традиційними завданнями цей показник становив лише 70%. Загалом, використання віртуальних симуляцій на PhET-Interactive Simulation сприяло кращому розумінню хімічних концепцій та збільшенню активності учнів під час навчання. Результати дослідження свідчать про значну перевагу використання віртуальних практичних робіт на симуляторі PhET у порівнянні з традиційними методами навчання хімії на уроках для учнів 8 класів.

Для отримання зворотного зв'язку від учнів, які використовували віртуальні симуляції під час навчання хімії, було проведено опитування з наступними питаннями:

1. Як ви оцінюєте користь використання віртуальних симуляцій у вивченні хімії?
2. Чи сприяли віртуальні симуляції вашому кращому розумінню матеріалу?
3. Чи допомогли вам віртуальні симуляції виконувати лабораторні роботи та дослідницькі проекти?
4. Чи вплинули віртуальні симуляції на вашу мотивацію вивчати хімію?
5. Чи були ви задоволені рівнем інтерактивності та зрозумілістю віртуальних симуляцій?

Ці питання допомогли зібрати важливі відомості про досвід використання віртуальних симуляцій у навчальному процесі з хімії (рис.2).

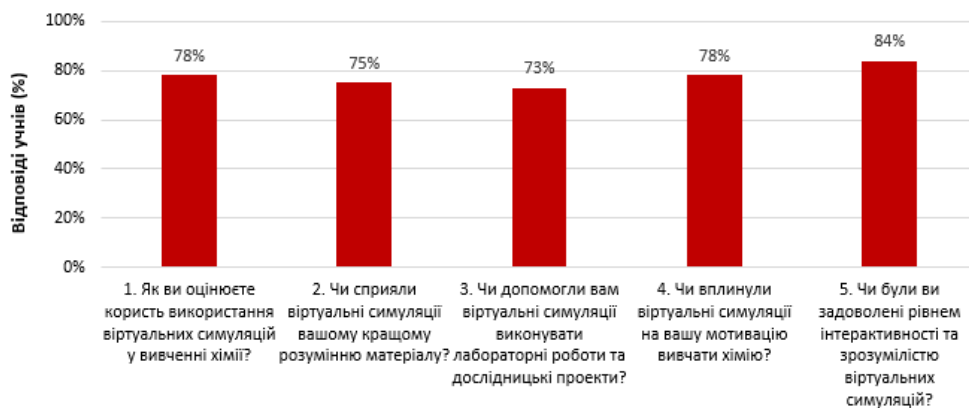


Рис.2. Графік проведення опитування учнів 8 класу щодо використовували віртуальних симуляцій під час навчання хімії

Приблизно 75% учнів відзначають позитивний вплив віртуальних симуляцій на їхнє розуміння хімічних концепцій. Близько 73% учнів підтвердили, що віртуальні симуляції полегшили їм виконання лабораторних робіт та дослідницьких проектів та переважна більшість учнів задоволені рівнем інтерактивності та зрозумілістю віртуальних симуляцій. Майже 78% учнів відзначають позитивний вплив віртуальних симуляцій на їхню мотивацію вивчати хімію.

Отже, використання віртуальних симуляцій, зокрема PhET Interactive Simulations, стає невід'ємною складовою сучасного навчання хімії. Ці програми не лише підвищують мотивацію учнів, а й сприяють їхньому більш глибокому та зрозумілому засвоєнню матеріалу.

У додаток до програми PhET-Interactive Simulations, існують інші платформи, які також

надають схожі можливості для навчання наукових концепцій. Наприклад, Virtual Lab, ChemCollective та Labster – це лише кілька прикладів інтерактивних платформ, які дозволяють учням експериментувати та навчатися на практиці у віртуальному середовищі. Ці програми допомагають підвищити зацікавленість учнів у навчанні та забезпечують можливість вивчати складні наукові концепції шляхом інтерактивних симуляцій та експериментів.

У сучасному освітньому середовищі дистанційне навчання стає все більш поширеним і важливим [10]. Особливо у світлі сучасних технологій, що надають безліч можливостей для зручного та ефективного навчання на відстані. Використання дистанційних платформ стає вирішальним для забезпечення неперервного освітнього процесу, навіть у непередбачуваних ситуаціях, таких як епідемії чи надзвичайні ситуації.

У результаті дослідження використання віртуальних симуляцій у навчанні хімії виявлено, що цей інструмент едьютейнменту може ефективно стимулювати зацікавленість та підвищувати мотивацію учнів у вивченні предмету. Практичний досвід, набутий в процесі дослідження, демонструє можливості використання віртуальних симуляцій у навчальному процесі та їхнє успішне впровадження в практику навчання. Такий підхід може виявитися корисним для покращення якості освіти та збагачення навчального досвіду учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання віртуальних симуляцій як засобу едьютейнменту для підвищення мотивації учнів у навчанні хімії є перспективним і ефективним підходом. Проведена апробація підтвердила, що віртуальні симуляції стимулюють інтерес учнів до предмету, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та активнішому залученню до навчального процесу. Крім того, віртуальні симуляції легко впроваджувати у різні типи занять, такі як лекції, семінари та практичні заняття, і використовувати з різними цілями, такими як пояснення нового матеріалу, відпрацювання навичок та отримання вмінь, перевірка гіпотез та прогнозів, рефлексія та формування дослідницької компетентності. Однак одним із основних недоліків віртуальних симуляцій є відсутність можливості відчутти запах або дотик, як це можливо у реальній лабораторії. Проте, такі симуляції можуть бути корисними для школярів, які не мають доступу до лабораторій або не можуть брати участь у практичних заняттях через військові дії в Україні чи відсутність необхідних реактивів та обладнання. Апробація виконання віртуальних симуляцій на уроках хімії учнями шкіл дала можливість сформулювати їх переваги та недоліки.

Переваги використання віртуальних симуляцій: збільшення мотивації учнів та їх зацікавленості у навчанні; можливість ефективного візуалізації складних концепцій та процесів; безпечність та відсутність

ризиків для учнів при проведенні експериментів; можливість доступу до віртуальних симуляцій з будь-якого пристрою з Інтернет-підключенням.

Недоліки використання віртуальних симуляцій: відсутність фізичного взаємодії з реальними речовинами та обладнанням; потенційна втрата можливості розвитку деяких навичок, які можуть бути здобуті через реальні лабораторні дослідження; обмежена можливість емоційного досвіду та відчуття реалізму порівняно з реальними експериментами.

Отже, використання віртуальних симуляцій може бути цінним доповненням до навчального процесу з хімії, проте важливо зберігати баланс між використанням віртуальних і реальних експериментів для забезпечення максимальної ефективності та навчального досвіду учнів.

Використання симуляцій у навчальному процесі є результативним методом інтерактивного навчання, який сприяє покращенню засвоєння матеріалу як на традиційних уроках, так і під час практичних занять. Виконання практичних завдань за допомогою тренажерів сприяє підвищенню якості знань. Це також стимулює пізнавальний інтерес учнів до реальних експериментів, розвиває їх дослідницькі та експериментальні навички, зокрема, вміння спостерігати, визначати головне, акцентувати увагу на ключових деталях та обирати оптимальні алгоритми виконання експерименту. Застосування симуляцій дозволяє учням взаємодіяти з навчальним матеріалом. Однак успішність навчання залежить не лише від самих симуляцій, але й від того, як і де вони використовуються, як вони інтегруються у навчальний процес та в яких умовах.

Перспективи майбутніх досліджень розглядаємо у ретельному вивченні можливостей використання віртуальних симуляцій для проведення навчальних досліджень у галузі хімії, у створенні навчально-методичного та організаційно-змістового забезпечення для роботи учнів на відповідних платформах.

Список використаної літератури

1. Волинець В. Використання технологій віртуальної реальності в навчанні. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С.40–47. Doi: 10.28925/1609-8595.2021.2.5.
2. Сняла Ю. Застосування цифрових інструментів у навчанні хімії. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т.11. № 4. С.55–64. Doi: 10.31110/2616-650X-vol11i4-008.
3. Анічкіна О.В. Гейміфікація – сучасний виклик хімічної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1(3). С.74–80. Doi: 10.26661/2522-4360-2020-3-1-111.
4. Гиря О.О. Використання ментальних карт на навчальних заняттях з хімії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2022. № 2. С.45–55. Doi: 10.31652/2786-5754-2022-2-45-55.
5. Кравець І.В., Мідак Л.Я., Кузишин О.В. Технологія Augmented Reality як засіб для покращення ефективності вивчення хімічних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю* (м.Тернопіль, 9-10 листопада 2017 р.). Тернопіль: ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2017. С.151–154.
6. Куленко О.А. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів хімії. *Науковий вісник Ужгородського університету Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип.33. С.98–101.
7. Мідак Л.Я., Кузишин О.В., Базюк Л.В. Використання технологій доповненої реальності під час навчання шкільного курсу хімії 11 класу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського. Серія: теорія та методика навчання природничих наук*. 2021. № 1. С.74–93. Doi: 10.31652/2786-5754-2021-1-74-93.
8. Stepanenko O., Ohrimenko Z., Shaforost Y., Pasichnyk L., Pochynok Y. Positive learning environment in educational sphere. *Revista Eduweb*. 2022. Vol. 16. № 2. P. 30–48. Doi: 10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.2.
9. Zhaoyan L., Yuan C., Jiancheng L. Application of Virtual Simulation Technology in Chemistry Teaching. *E3S Web of Conferences. 7th International Conference on Energy Science and Chemical Engineering*. 2021. Vol.267. P.1–4. Doi: 10.1051/e3sconf/202126702067.
10. Степаненко О.К., Шафорост Ю.А., Москалюк О.П. Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку учнів та студентів під час воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 7(12). С.417–428, Doi: 10.52058/2786-4952-2022-

7(12)-417-428.

11. McGarr O. The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*. 2021. № 47(2). P.274–286. Doi: 10.1080/02607476.2020.1733398.

12. Allcoat D., Mühlénen von A. Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*. 2018. Vol.26. P. 2140–2152. Doi: 10.25304/rlt.v26.2140.

13. Thisgaard M., Makransky G. Virtual learning simulations in high school: Effects on cognitive and non-cognitive outcomes and implications on the development of STEM academic and career choice. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol.8. P.805. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00805.

14. Salame I.I., Makki J. Examining the Use of PhET Simulations on Students' Attitudes and Learning in General Chemistry II. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*. 2021. № 17(4). e2247. Doi: 10.21601/ijese/10966

15. Mayer R.E. Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation. Academic Press*. 2002. № 41. P.85–139. Doi: 10.1016/S0079-7421(02)80005-6.

16. Tüysüz C. The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2010. № 2(1). P.37–53. URL: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904485.pdf>.

17. Сухопара І.Г., Тимошук М.А. Особливості застосування технології ед'ютейнмент на уроках «Я досліджую світ». *Молодий вчений*. 2021. № 10(98). С.73–77. Doi: 10.32839/2304-5809/2021-10- 98-19.

18. Шафорост Ю. Метод кроссенса як елемент едьютейнмента. Використання на уроках хімії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. № 1(54). С.225–231. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.225-231>.

19. Хіврич С. Використання прийомів едьютейнмента на теренах сучасної української освіти та регіональному рівні. *Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи: тези наук.-практ. конф.*, Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2019. С.61–65.

20. Clark T.M., Chamberlain J.M. Use of a PhET interactive simulation in general chemistry: The hydrogen atom. *Journal of Chemical Education*. 2018. № 91(8). P.1198–102. Doi: 10.1021/ed400454p.

21. Лут О.А., Шафорост Ю.А., Мартинюк М.В. Інтегроване використання хімічних дидактичних ігор за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип.54(1). С.200–206. Doi: 10.31376/2410-0897-2024-1-54-200-206.

References

1. Volynets, V. (2021). Vykorystannya tekhnolohiy virtual'noyi real'nosti v navchanni [The use of virtual reality technologies in education]. *Continuous professional education: theory and practice*, 2, 40–47. Doi: 10.28925/1609-8595.2021.2.5 [in Ukrainian]

2. Sniala, Yu. (2023). Zastosuvannya tsyfrovyykh instrumentiv u navchanni khimiyi [Application of digital tools in teaching chemistry]. *Education. Innovation. Practice*, 11 (4), 55–64. Doi: 10.31110/2616-650X-vol11i4-008 [in Ukrainian]

3. Anichkina, O.V. (2020). Heymifikatsiya – suchasny vyklyk khimichnoyi osvity {Gamification is a modern challenge of chemical education}. *Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical sciences*, 1(3), 74–80. Doi: 10.26661/2522-4360-2020-3-1-11 [in Ukrainian]

4. Hyria, O.O. (2022). Vykorystannya mental'nykh kart na navchal'nykh zanyattakh z khimiyi {Using mental maps in chemistry classes}. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiy. Series: Theory and teaching methods of natural sciences*, 2, 45–55. Doi: 10.31652/2786-5754-2022-2-45-55 [in Ukrainian]

5. Kravets, I.V., Midak, L.Ya., & Kuzyshyn, O.V. (2017). Tekhnolohiya Augmented Reality yak zasib dlya pokrashchennya efektyvnosti vyvchennya khimichnykh dystsyplin [Augmented Reality technology as a means to improve the effectiveness of studying chemical disciplines]. *Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives – Proceedings of All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation (pp.151–154)*. Ternopil [in Ukrainian]

6. Kulenko, O.A. (2014). Zastosuvannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv khimiyi [Application of information and communication technologies in the professional training of future chemistry teachers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University Series: Pedagogy. Social work*, 33, 98–101. [in Ukrainian]

7. Midak, L.Ya., Kuzyshyn, O.V., & Baziuk, L.V. (2021). Vykorystannya tekhnolohiy dopovnenoyi real'nosti pid chas navchannya shkil'noho kursu khimiyi 11 klasu [The use of augmented reality technologies during the teaching of the 11th grade school chemistry course]. *Scientific notes of M.Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University. Series: theory and teaching methods of natural sciences*, 1, 74–93. Doi: 10.31652/2786-5754-2021-1-74-93 [in Ukrainian]

8. Stepanenko, O., Ohrimenko, Z., Shaforost, Y., Pasichnyk, L., & Pochynok, Y. (2022). Positive learning environment in educational sphere. *Revista Eduweb*, 16(2), 30–48. Doi: 10.46502/issn.1856- 7576/2022.16.02.2

9. Zhaoyan, L., Yuan, C., & Jiancheng, L. (2021). Application of Virtual Simulation Technology in Chemistry Teaching. *E3S Web of Conferences. 7th International Conference on Energy Science and Chemical Engineering*, 267, 1–4. Doi: 10.1051/e3sconf/202126702067

10. Stepanenko, O.K., Shaforost, Yu.A., & Moskaliuk, O.P. (2022). Dystantsiyni platformy dlya navchannya i samorozvytku uchniv ta studentiv pid chas voyennoho stanu [Remote platforms for learning and self-development of pupils and students during martial law]. *Perspectives and innovations of science*, 7(12), 417–428. Doi: 10.52058/2786-4952- 2022-7(12)-417-428 [in Ukrainian]

11. McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274–286. Doi: 10.1080/02607476.2020.1733398

12. Allcoat, D., & Mühlénen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*, 26, 2140–2152. Doi: 10.25304/rlt.v26.2140

13. Thisgaard, M., & Makransky, G. (2017). Virtual learning simulations in high school: Effects on cognitive and non-cognitive outcomes and implications on the development of STEM academic and career choice. *Frontiers in Psychology*, 8, p.805. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00805

14. Salame, I.I., & Makki, J. (2021). Examining the Use of PhET Simulations on Students' Attitudes and Learning in General

Chemistry II. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17 (4), e2247. Doi: 10.21601/ijese/10966

15. Mayer, R.E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation. Academic Press*, 41, 85–139. Doi: 10.1016/S0079-7421(02)80005-6

16. Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 37–53. URL: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904485.pdf>

17. Sukhopara, I.H., & Tymoshchuk, M.A. (2021). Osoblyvosti zastosuvannya tekhnolohiyi ed'yuteynment na urokakh «YA doslidzhuyu svit» [Peculiarities of the use of edutainment technology in the lessons «I explore the world»]. *Young scientist*, 10 (98), 73–77. Doi: 10.32839/2304-5809/2021-10- 98-19 [in Ukrainian]

18. Shaforost, Yu. (2024). Metod krossensa yak element ed'yuteynmenta. Vykorystannya na urokakh khimiyi [Metod krossensa yak element eduteinmenta. Vykorystannya na urokakh khimii]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University Series «Pedagogy. Social work»*, 1 (54), 225–231. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.225-231> [in Ukrainian]

19. Khivrych, S. (2019). Vykorystannya pryomiv ed'yuteynmenta na terenakh suchasnoyi ukrayins'koyi osvity ta rehional'nomu rivni [The use of edutainment techniques in the field of modern Ukrainian education and at the regional level]. *Value principles of the implementation of the ideas of the New Ukrainian school – Proceedings of scientific-practical conference (pp.61–65). KNS KOR “KOIPOPK”*. [in Ukrainian]

20. Clark, T.M., & Chamberlain, J.M. (2018). Use of a PhET interactive simulation in general chemistry: The hydrogen atom. *Journal of Chemical Education*, 91(8), 1198–102. Doi: 10.1021/ed400454p

21. Lut, O.A., Shaforost, Yu.A., & Martyniuk, M.V. (2024). Intehrovane vykorystannya khimichnykh dydaktychnykh ihor za dopomohoyu informatsiyno-komp'yuternykh tekhnolohiy [Integrated use of chemical didactic games with the help of information and computer technologies]. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 54(1), 200–206. Doi: 10.31376/2410-0897-2024-1-54-200-206 [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 21.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 25.09.2024 р.

Shaforost Yuliia

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Head of Department of Chemistry and Nanomaterials
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Lut Olena

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Department of Chemistry and Nanomaterials
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Shpak Valentina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Primary Education
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

USING VIRTUAL SIMULATIONS AS AN EDUTAINMENT TOOL TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION IN CHEMISTRY LEARNING

Abstract. In modern schools, the use of virtual simulations for teaching chemistry is unsystematic and insufficiently comprehensive. Integrating virtual simulations and creating lessons using a variety of materials can improve the quality of education and stimulate students' interest in chemistry. The article examines the educational potential of using virtual simulations in chemistry education through the prism of the key components of these simulations. Key aspects include simulation of chemical processes, interactivity, visualization of molecular structures, the ability to experiment without risk, task-based learning, feedback and evaluation, and the availability and prevalence of virtual simulations. Highlighting these aspects helps to understand the importance of using virtual simulations as a tool to improve the quality and effectiveness of chemistry teaching. The article focuses on the fact that the use of virtual simulations as an edutainment tool allows combining theoretical knowledge with practical skills, which contributes to a more active involvement of students in the study of the subject. It is noted that virtual simulations are an effective tool to use during practical classes in chemistry lessons. They are beneficial for visualizing complex chemical concepts, some abstract processes, or dangerous experiments that cannot be carried out in a real environment. Virtual simulations can increase students' motivation and interest in learning, especially those who may not show a sufficient interest in chemistry. This approach makes learning more accessible, engaging, and effective for students. The influence of the use of virtual simulations on students' motivation in teaching chemistry is proved and effective methods of their use to improve the educational process are determined. The author notes the benefits of using virtual simulations, such as the ability to learn in an interactive environment, create interesting and realistic experiments, and promote the active involvement of students in the learning process. The author also expressed the view on the possibilities and prospects of using virtual simulations in the educational process, based on his experience and analysis of scientific sources.

Keywords: virtual simulations, edutainment, motivation of students, teaching chemistry, interactivity, pedagogical innovations.

Швець Тетяна Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра філософії, соціології та соціальної роботи

Херсонський державний університет, м.Івано-Франківськ, Україна

turchanova@ksu.ks.ua

<http://orcid.org/0000-0002-1796-3474>

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ, ЗВІЛЬНЕНИМИ З ПОЛОНУ

Анотація. Гостро постає питання соціальної самореалізації звільнених з полону: вони не бачать себе ні в професійній діяльності, ні в оточенні близьких та рідних, друзів, знайомих. Забезпечення соціального супроводу осіб, відносно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, як об'єкта соціальної роботи, виступає необхідною складовою здійснення соціальної допомоги таким особам після їх звільнення з полону. Мета дослідження: висвітлення особливостей процесу організації соціальної роботи з особами, звільненими з полону. Методи дослідження: аналіз нормативно-законодавчої бази та науково-методичної літератури, результатів сучасних соціологічних, психологічних, юридичних досліджень та статистичних даних. Результатом дослідження є наукове обґрунтування форм та методів соціальної роботи, а також висвітлення практичного досвіду їх використання у роботі з особами, які опинились в складній життєвій ситуації через збройний конфлікт в Україні.

Ключові слова: особа, звільнена з полону, соціальна робота, технології соціальної роботи.

Вступ. Більше десяти років триває збройний конфлікт на території України. Організація соціальної роботи з особами, які мають наслідки перебування у вимушеній або примусовій ізоляції, зокрема полоні, та впровадження технологічних особливостей соціальної роботи в реальне життя у контексті відновлення особистості звільненого з полону та країни в цілому – це новий виклик для соціальної сфери України.

Після закінчення Другої світової війни основними питаннями діяльності різних державних органів щодо звільнених з військового полону громадян виокремлювали наступні: забезпечення фільтраційних механізмів, обстеження та встановлення рівня «надійності та безпечності для суспільства» звільненої з полону людини, а також оцінка відповідно до цього ризиків. Питання організації соціальної допомоги та створення умов для успішного відновлення та соціалізації й реінтеграції особистості колишнього полоненого, який сприймався як джерело ризиків, не стояло на порядку денному.

Окреслена проблема набуває неабиякої політичної та соціальної значущості, постійно потребує наукового обґрунтування процес організації ефективної взаємної діяльності різних інституцій: державних, громадських та приватних, що була б спрямована на системне розв'язання питань, пов'язаних із організацією та впровадженням різних технологій соціальної роботи з особами, життя яких пов'язано з фактами потраплянням цих людей до примусової ізоляції на тимчасово окупованих територіях країни та з його наслідками, причиною котрих виступила збройна агресія РФ проти України та окупація країною-агресором українських територій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам перебування людини в полоні та його наслідкам присвячені дослідження науковців, враховуючи різні точки зору. Дослідження історичних та правових особливостей та специфіки військового полону, становища військовополонених присвячені науковій праці О.Гордєєва, В.Карпова, О.Потильчака,

Й.Саєвича, В.Саранчі, І.Срібняка та інших; соціально-правові аспекти полону розкрито у дослідженнях О.Полторакова; спробу розкриття психологічних і психосоціальних аспектів перебування в полоні та його наслідкам для особистості людини віднаходимо у дослідженнях цілої низки вчених, зокрема праці: В.Апалькова, О.Сека, О.Тімченка, В.Франкла, Ю.Широбокова та інших. Вітчизняній науці відомі спроби розвідок щодо особливостей проведення психологічного дебрифінгу з військовослужбовцями, які повернулися з полону, на першому етапі їх реінтеграції (В.Байда), дослідження механізмів публічного управління відновленням осіб, звільнених з вимушеної або примусової ізоляції (Н.Зарецька), але відсутні самостійні дослідження особливостей соціальної роботи з окресленою категорією населення, які опинились в складних життєвих обставинах.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт, що стосуються різних аспектів полону як суспільного феномену, предметом цих досліджень не виступала соціальна робота зі звільненими із полону та розробка теоретико-технологічних засад соціальної допомоги тим особам, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України.

Метою статті є спроба окреслення особливостей процесу організації соціальної роботи з особами, звільненими з полону, зокрема розроблення схеми «Технології соціального та правового захисту осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей».

Методи дослідження: аналіз нормативно-законодавчої бази та науково-методичної літератури з проблемі надання допомоги особам, звільненим із полону; аналіз результатів сучасних соціологічних, психологічних, юридичних досліджень та статистики щодо окресленої теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Війна або

збройний конфлікт – це протиприродне людському існуванню та природі явище. Результатом участі в такому конфлікті чи проживання на територіях, де ведуться бойові дії, може стати взяття в полон осіб.

Окреслення особливостей процесу організації соціальної роботи з особами, звільненими з полону, не виявляється можливим без наукового визначення поняття окресленої категорії населення, що потребує допомоги. Проблемного характеру набули ці спроби, бо в жодному вітчизняному нормативно-правовому акті саме ця категорія не містить конкретної назви категорії «особи, звільнені з полону».

Закон України «Про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей» від 26 січня 2022 № 2010-IX (зі змінами 2023 року) окреслює визначення для характеристики осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, але не використовує поняття «полон» [1].

Аналіз Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення» (від 15.03.2024 №296) дає пояснення характеристики названих осіб, класифікуючи три різні їх категорії: звільнені особи, звільнені цивільні особи та звільнені оборонці України.

Зазначений Закон України дає нам розкриття поняття «ізоляція», як умови специфічно-екстремальні через що особа обмежена у зв'язках із оточуючим та бажаним їй середовищем за умови самостійного віднаходження способів для виживання. Полоном вважаємо примусовий вид ізоляції через відсутність можливості отримати необхідну допомогу в поєднанні з перерахованими умовами.

У дослідженні вирішено послугоуватися визначенням «звільнені особи – звільнені з місць несвободи особи, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України згідно із Законом України «Про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей», а також особи, які звільнені відповідно до Порядку здійснення передачі військовополонених ворогів державі-агресору та звільнення оборонців України, які перебувають у полоні держави-агресора» [2], затвердженого згаданою вище Постановою Кабінету Міністрів України, що є найбільш наближеним до окреслення об'єкту дослідження, зазначеного в меті даної роботи.

Полон – це один із найскладніших станів для особистості як істоти психосоціальної, це факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України. Тому, людина, яка звільнена з полону, обов'язково потребує фізичного й психологічного відновлення, а також реінтеграції в соціальне середовище.

Для обґрунтування особливостей організації процесу соціальної роботи з особами, звільненими з полону, вважаємо необхідним за допомогою аналізу наукової літератури виокремити проблеми, що тісно

пов'язують із перебуванням громадян України у полоні та за результатами його наслідків. Результати проведеної роботи дозволили виокремити наступні проблеми:

- спроби на законодавчо-нормативному рівні та відсутність на науковому рівні визначення статусу особи, яка перебувала у полоні, проблема фактичного «змішування чи заміни один одним» статусів полонених і заручників;

- відсутність точної та складності у підрахунку реальної кількості осіб, які перебувають у стані полону, а через це проблема довгострокового прогнозування здійснення технологічно процесу організації соціальної роботи та необхідних сил і засобів для надання постізоляційної допомоги й підтримки окресленої категорії населення;

- відсутність наукового обґрунтування теоретико-технологічних аспектів соціальної роботи із різними категоріями звільнених з полону;

- нечисленні перші спроби опису та технологічного арсеналу програм реінтеграції до умов цивільного й мирного життя як окремої складової періоду відновлення звільнених з полону (переважно матеріали надання психологічної допомоги, взагалі відсутність опису методик соціального відновлення).

На думку Ю. Широкова, «знаходження ефективних відповідей на ці проблемні питання, що стосуються одночасно соціальної, гуманітарної, оборонної сфер та сфери безпеки життєдіяльності нашої країни, можливе виключно за умови впровадження системного підходу не тільки до їх аналізу, а й до організації роботи фахівців різних галузей, зокрема й соціальної сфери, над їх вирішенням» [3].

Полон – це обмеження свободи особи, яка брала участь у військових діях або цивільних осіб, які проживали на територіях, де велися і продовжуються активні бойові дії. Час утримання осіб у полоні – це тотальний контроль над життям полоненого, відсутністю будь-якої можливості самозахисту, що визначається як небезпека. Під час допитів полонених осіб часто застосовуються різні тортури, тобто вчиняються факти насильницької поведінки відносно них. Особа, яка піддавалася та пережила різні види тортур, характеризується втратою довіри до світу, до людей, що оточують, тому в процесі повернення до соціального середовища в мирному житті, реінтеграції, відчувається самотньою, безпорадною, замкненою в собі.

Гостро постає питання соціальної самореалізації звільнених з полону: вони не бачать себе ні в професійній діяльності, ні в оточенні близьких та рідних, друзів, знайомих. Тому, на нашу думку, забезпечення соціального супроводу осіб, відносно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, як об'єкта соціальної роботи, виступає необхідною складовою здійснення соціальної допомоги таким особам після їх звільнення з полону.

Через відсутність наукових досліджень в галузі соціальної роботи зі звільненими з полону постає необхідність спроби аналізу нормативно-правового забезпечення цього напрямку діяльності з метою розроблення теоретичних та технологічних аспектів цієї діяльності.

У законодавчому полі діють два нормативних

документи, основні положення яких окреслюють технологічний арсенал соціальної роботи зі звільненими із полону та членами їх родин, але ця діяльність не чітко структурована та носить нормативний характер. Це: Закон України «Про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей» від 26 січня 2022 р. № 2010-IX (зі змінами 2023 р.) та Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення» № 296 від 15.03.2024 р.

Вище названим Законом України окреслено основи соціального та правового захисту осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, а також членів їхніх сімей, згаданою Постановою Кабміну ж затверджено Правила проведення певного переліку заходів у роботі з особами після їх звільнення з полону.

Відповідно до статті 1 вище названого Закону України «законодавство про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії, базується на Конституції України і складається з цього Закону та інших законодавчих ініціатив, а саме: Законів України «Про національну безпеку України», «Про оборону України», «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», міжнародних договорів, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, та інших нормативно-правових актів» [1].

Підґрунтям організації соціальної роботи з окресленою категорією населення згідно цієї статті Закону України бачимо співвіднесення його із Законами України «Про соціальні послуги», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», що виступають нормативними й основоположними для побудови організації соціальної допомоги особам, які опинились в складних життєвих обставинах, зокрема вважаємо такими і осіб, звільнених з полону, та членів їх родин.

Аналіз положень статей 7-16 Закону України «Про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей» та змісту Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб,

стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення» дозволив авторам дослідження здійснити узагальнення запропонованих технологій соціального та правового захисту окресленої категорії у вигляді авторської схеми (рис.1).

Як бачимо, авторська схема містить розмежування відновлюваної допомоги, а саме постізоляційних та реінтеграційних заходів, що є ознаками безпосередньо технологічних особливостей соціальної роботи зі звільненими з полону особами. Детально проаналізовані нормативно-правові документи дають розуміння та визначення основних технологічних процедур соціальної роботи (підтримки (супроводу)) з особами, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення: постізоляційний супровід, постізоляційні заходи, реінтеграційні заходи, постізоляційний дебрифінг, постізоляційна декомпресія.

У згаданій Постанові Кабміну України віднаходимо чіткі визначення основних понять, тісно пов'язаних та таких, що характеризують, на думку автора, особливості технологій впровадження саме соціальної роботи із особами, звільненими із полону.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів постізоляційний супровід – це «комплекс заходів, який проводиться з метою закріплення результатів реінтеграційних або постізоляційних заходів, забезпечення повноцінної постізоляційної адаптації, відновлення фізичного та психічного здоров'я звільнених осіб, а також надання необхідної допомоги членам їх сімей» [2].

У Постанові Кабінету Міністрів знаходимо наступне визначення: «постізоляційні заходи – заходи, спрямовані на відновлення та постізоляційну адаптацію звільнених цивільних осіб, які проводяться безпосередньо після звільнення (повернення) з ізоляції, а також проведення оперативного-розшукових заходів» [2].

Постанова Кабміну дає нам визначення реінтеграційних заходів, називаючи їх «комплекс заходів, спрямований на відновлення та повернення до повноцінної діяльності звільнених оборонців України після їх перебування в ізоляції, що передбачає надання медичної та психологічної допомоги звільненим особам, їх опитування для отримання інформації, важливої для діяльності сил безпеки і оборони, а також вивчення досвіду перебування в ізоляції. Реінтеграційні заходи, зокрема, включають медичні заходи, декомпресію (постізоляційну) та дебрифінг (постізоляційний)» [2].

Згаданий нормативний документ окреслює характеристику дебрифінгу (постізоляційного), як «спеціально організоване обговорення умов та обставин пережитої ізоляції з метою узагальнення досвіду та з'ясування причин, які викликають стрес, усвідомлення дій, необхідних для усунення цих причин та зниження ризику розвитку посттравматичного стресового розладу» [2].

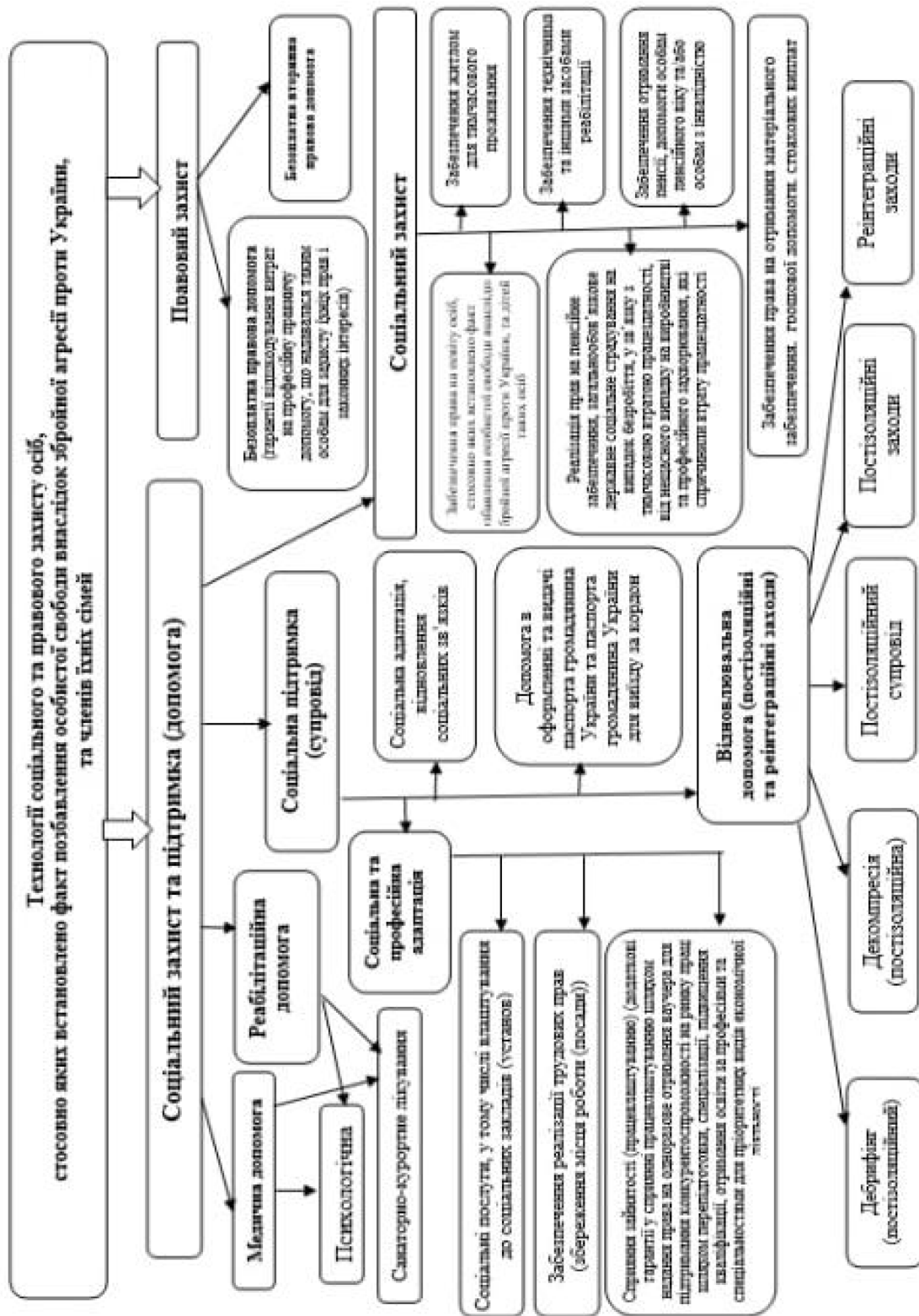


Рис. 1. Схема технологій соціального та правового захисту осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей (авторська схема відповідно нормативно-законодавчої бази)

Постанова Кабміну дає можливість розуміти декомпресію (постізоляційну) як «первинну форму психологічної реабілітації звільнених осіб, спрямовану на нормалізацію фізичних та емоційних реакцій на досвід ізоляції; надання можливості прогнозувати та контролювати своє оточення; багаторазову розповідь власної історії у позитивному ключі; індивідуальне безпечне згадування про перебування в ізоляції; розроблення плану дій щодо роботи з медіа, інтеграції в родину, повернення до військової служби тощо; надання доступу до соціальної, правової, психологічної, релігійної підтримки на прохання звільненої особи, а також надання

пропозицій щодо подальшого догляду за такою особою після завершення реінтеграційних заходів» [2].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: технологічні аспекти організації соціальної підтримки осіб, звільнених з полону, намічено існуючими нормативно-правовими актами, але подальших розвідок потребують наукове обґрунтування форм та методів соціальної роботи, а також висвітлення практичного досвіду їх використання у роботі з окресленою категорією осіб, які опинилися в складній життєвій ситуації через збройний конфлікт в Україні.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про соціальний і правовий захист осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, та членів їхніх сімей» № 2010-IX від 26 січня 2022 р. (зі змінами 2023 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2010-20#Text>
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення» № 296 від 15.03.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-2024-%D0%BF#n11>
3. Широбоков Ю.М. Психологічні характеристики різноманітних видів військового полону. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. № 1. С.227–233.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro sotsialnyi i pravovyi zakhyst osib, stosovno yakyykh vstanovleno fakt pozbavlennia osobystoi svobody vnaslidok zbroinoi ahresii proty Ukrainy, ta chleniv yikhnikh simei» № 2010-IX vid 26 sichnia 2022 r. (zi zminamy 2023 r.) [The Law of Ukraine «On Social and Legal Protection of Persons Deprived of Personal Liberty as a Result of Armed Aggression Against Ukraine, and Members of Their Families» № 2010-IX dated 26.01.2022 (amended in 2023)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2010-20#Text> [in Ukrainian]
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia vidnovliuvalnykh (postizoliatsiinykh, reintehratsiinykh) zakhodiv, zakhodiv z adaptatsii, pidtrymky (suprovodu) osib, stosovno yakyykh vstanovleno fakt pozbavlennia osobystoi svobody vnaslidok zbroinoi ahresii proty Ukrainy, pislia yikh zvilnennia» №296 vid 15.03.2024 r. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Procedure for carrying out restorative (post-isolation, reintegration) measures, measures for adaptation, support (accompanying) of persons who have been deprived of their personal freedom as a result of armed aggression against Ukraine, after their release» № 296 dated 15.03.2024]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-2024-%D0%BF#n11> [in Ukrainian]
3. Shyrobokov, Yu.M. (2017). Psykholohichni kharakterystyky riznomanitnykh vydiv viiskovoho polonu [Psychological characteristics of various types of military captivity]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky, 1*, 227–233. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 17.09.2024 р.

Стаття прийнята до друку 21.09.2024 р.

Shvets Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Philosophy, Sociology and Social Work
Kherson State University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

ORGANIZATION OF SOCIAL WORK WITH PERSONS RELEASED FROM CAPTIVITY

Abstract. War or armed conflict is an unnatural phenomenon for human existence and nature. Participation in such a conflict or living in the territories where hostilities are taking place may result in the capture of persons. The issue of social self-realization of those released from captivity is acute: they do not see themselves either in professional activity, or in the environment of relatives, friends, and acquaintances. Providing social support to persons who have been deprived of their personal freedom as a result of armed aggression against Ukraine, as an object of social work, is a necessary component of providing social assistance to such persons after their release from captivity. The purpose of the research: highlighting the features of the process of organizing social work with persons released from captivity. Research methods applied: analysis of the regulatory and legislative framework and scientific and methodological literature, the results of modern sociological, psychological, legal research, and statistical data. The result of the study is the scientific substantiation of the forms and methods of social work, as well as highlighting the practical experience of their use in working with persons who found themselves in a difficult life situation due to the armed conflict in Ukraine. The presented material makes it possible to draw the following conclusions: the technological aspects of the organization of social support for persons released from captivity are outlined by existing legal acts, but further research requires scientific

substantiation of the forms and methods of social work, as well as highlighting the practical experience of their use in working with a defined category of persons, who found themselves in a difficult life situation due to the armed conflict in Ukraine.

Keywords: a person released from captivity, social work, technologies of social work.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 2 (55)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 19.10.2024. Підписано до друку 26.10.2024.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Arial.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 17.6

Тираж 300. Замовлення №178

Віддруковано з готового оригінал-макета
на поліграфічній базі факультету суспільних наук
Ужгородського національного університету