

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 1(56)

Ужгород – 2025

**Науковий вісник Ужгородського університету. Серія:
«Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (56) ' 2025**

– 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 Магдалина – 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)

Станчіене 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 №5 від 5 травня 2025 року

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. Випуск 1 (56). 284 с.

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 1 (56)

Uzhhorod – 2025

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». Issue 1 (56) '2025

– 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)
Smyla 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, Klaipėda 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:

Lőrincz 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 №5 from May 05, 2025

UDC 371; 378; 364
Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work. 2025. Issue 1 (56). 284 p.

ЗМІСТ

Андрєєв Ярослав, Лисенко Наталя, Литвиненко Ольга. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНОГО ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	11
Афанасьєв Дмитро, Зверєв Олексій, Зверєв Дмитро. ПОТРЕБИ ВНУТРІШНЬО ПЕРМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК СФЕРА РЕАГУВАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ (НА ПРИКЛАДІ ТОВАРИСТВА ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА УКРАЇНИ)	18
Бартош Олена, Тафій Іван. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ВПЛИВ ГЛОБАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ НА ГЛОБАЛЬНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ	23
Бибик Дар'я. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: МЕХАНІЗМИ ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЗГУРТОВАНOSTІ	27
Бутенко Надія, Тулін Кирило. ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ЛЖВ У ПЕРІОД ВІЙНИ	32
Вансач Петер, Баркасі Данієла, Гуляшова Моніка. КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З КЛІЄНТАМИ.....	39
Гайович Євгенія, Тополянський Сергій. КІБЕРБЕЗПЕКА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ	45
Єнгалічева Ірина, Гордєєва Тетяна. МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНКА НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ.....	51
Желанова Вікторія. САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЗЗСО ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ІННОВАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	56
Захаріна Тетяна. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ У НЕВОЄННИЙ СОЦІУМ.....	60
Канюк Олександра, Кіш Надія. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	65
Кацьора Олександр, Штефан Іван. ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАКОПИЧУВАЛЬНОГО РІВНЯ ПЕНСІЙНОГО СТРАХУВАННЯ В УКРАЇНІ	69
Клепар Марія, Матвєєва Наталія, Чінчой Олександр. ДО ПИТАННЯ АЛЬТРУІЗМУ УЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	73
Козубовська Ірина, Бабинєць Мирослава. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	77
Колодійчук Любомир, Коваль Вадим, Зінь Мирослав. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ	81
Короїд Тетяна. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУЛИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ	86
Косімова Манзура. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ	92
Краснов Олександр. РОЗВИТОК БІЗНЕС-ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1991-2025 рр.): АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	96
Кучумова Наталія, Білик Наталія. СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИВА СІМ'Я В УКРАЇНІ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТАН ПРОБЛЕМИ.....	101
Леврінц Маріанна, Жилєнко Руслан, Глебєна Мирослава. ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	106

Лендел Василь. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	110
Литвинова Світлана. ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ЗАСТОСУНКУ ARLOORA В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ	115
Маловічко Сергій. ФОРМУВАННЯ НОВИХ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЖІНОК ВПО ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	121
Масловська Ірина, Бадер Світлана, Єпіхіна Марина. КІМОСНІС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	127
Мешко Галина, Гавришок Олег. ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ	132
Милян Жанна. ОСНОВНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ В США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КІНЦІ ХХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	137
Мороз Ольга. ВИЗНАЧЕННЯ ПОТРЕБИ ГРОМАДИ У СОЦІАЛЬНІЙ ПОСЛУЗІ ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАНН ДІТЕЙ В УМОВАХ, НАБЛИЖЕНИХ ДО СІМЕЙНИХ.....	141
Мосіюк Олександр. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУРУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ 3D МОДЕЛЕЙ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІНФОРМАТИКИ.....	145
Назмієв Антон. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ РОДИН	150
Несен Олена, Клименченко Вікторія, Спужак Вікторія. РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКОВАНИХ ОНЛАЙН ЗАВДАНЬ.....	154
Нищак Дмитро. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	158
Нога Владімір, Кендерешова Елена, Юрашек Мартін. ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА МЕДСЕСТЕР ДО РОБОТИ З ВРАЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ В СЛОВАЧЧИН	163
Оленчук Петро. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У НІМЕЧЧИНІ	168
Пасічна Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДОКУМЕНТІВ ЩОДО ОСОБОВОГО СКЛАДУ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)».....	172
Повідайчик Михайло, Повідайчик Оксана, Штимак Анатолій. ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ОРІЄНТОВАНОГО НА ДОСЛІДЖЕННЯ, У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	177
Приймак Олег, Масюк Олег, Бойко Ганна. СЕМАНТИКА ТА ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»	182
Радченко Марина, Прожога Ірина. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	188
Рашевська Наталя. ІННОВАЦІЙНО-ТРАНСФОРМАТИВНИЙ ПІДХІД ІМЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ	192
Розлуцька Галина, Петрина Ярослав. СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД.....	197

Санжаровець Валентина, Петренко Тетяна, Новікова Наталя. ПРОФЕСІЙНА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	205
Смагін Ігор, Смагіна Таїса. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 2030	211
Солнишкіна Аліна. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ (ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ КАФЕДРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ПРОЦЕСАМИ ДНІПРОВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА)	217
Сорокіна Наталія, Сорокіна Людмила. ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	223
Спіріна Тетяна, Лехолетова Марина, Лях Тетяна. ГУМАНІТАРНІ ПРОГРАМИ ДОПОМОГИ ВРАЗЛИВИМ ГРУПАМ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ В УКРАЇНІ	228
Стойка Мирослав, Петечук Юлія. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ	234
Тарнопольська Ольга. СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	240
Товканець Ганна. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	245
Товканець Оксана, Зубик Сергій. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ.....	250
Цюняк Оксана, Качак Тетяна, Близнюк Тетяна. ЦИФРОВА ПЕДАГОГІКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	255
Чжан Ліцун, Пришляк Оксана, Кошівка Людмила. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛОГІСТИКИ В УКРАЇНІ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ	259
Чурсінов Данило. ФОРМУВАННЯ ШІ-ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	264
Шестакова Катерина. УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ В УСТАНОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПОЛЬЩІ: ДОСВІД І МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ	268
Шостацька Марія. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ	274
Щербина Сергій, Новак Тетяна, Гносвой Юрій. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ.....	278

CONTENTS

Andriev Yaroslav, Lysenko Natalia, Lytvynenko Olha. APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A UNIVERSAL MEANS OF TRAINING MODERN SPECIALISTS.....	11
Afanasiev Dmytro, Zveriev Oleksii, Zveriev Dmytro. NEEDS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS A SPHERE OF RESPONSE OF HUMANITARIAN ORGANIZATIONS (USING THE EXAMPLE OF THE UKRAINIAN RED CROSS SOCIETY).....	18
Bartosh Olena, Taffi Ivan. GLOBALIZATION AND IMPACT OF GLOBAL CONSUMER CULTURE ON GLOBAL IDENTITY.....	23
Bybyk Daria. SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE WAR AND POST-WAR PERIOD: MECHANISMS OF RECOVERY AND SOLIDITY	27
Butenko Nadiia, Tulin Kyrylo. PROJECT APPROACH IN WORKING WITH PEOPLE LIVING WITH HIV DURING THE WAR.....	32
Vansač Peter, Barkasi Daniela, Guľašová Monika. COMMUNICATION BARRIERS IN THE WORK OF A SOCIAL WORKER WITH A CLIENT	39
Haiovych Yevheniia, Topolyanskyy Serhiy. CYBERSECURITY IN THE SYSTEM OF MODERN HIGHER EDUCATION: REALITIES AND PROSPECTS FOR FURTHER DEVELOPMENT.....	45
Yengalycheva Iryna, Hordieieva Tetiana. MONITORING AND EVALUATION OF THE SOCIAL SERVICE PROVISION TO DEVELOP RESILIENCE IN TERRITORIAL COMMUNITIES	51
Zhelanova Viktoriia. SELF-IMPROVEMENT OF A TEACHER OF ZZSO AS A DETERMINANT OF INNOVATION IN MODERN SECONDARY EDUCATION	56
Zakharina Tetiana. SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REINTEGRATION OF VETERANS INTO NON-MILITARY SOCIETY	60
Kanyuk Oleksandra, Kish Nadiia. USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....	65
Katsora Oleksandr, Shtefan Ivan. PROSPECTS OF IMPLEMENTING THE ACCUMULATED LEVEL OF PENSION INSURANCE IN UKRAINE	69
Klepar Maria, Matveieva Nataliia, Chinchoy Oleksandr. ON THE ISSUE OF ALTRUISM OF THE INCLUSIVE CLASSROOM TEACHER	73
Kozubovska Iryna, Babynets Myroslava. FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE	77
Kolodiychuk Lubomyr, Koval Vadym, Zin Myroslav. MODELING THE PROCESS OF TRAINING OF ELECTRICAL ENGINEERING SPECIALISTS USING SMART TECHNOLOGIES	81
Koroid Tetiana. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF THE FORMULA FOR THE DEVELOPING OF TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL	86
Kosimova Manzura. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING COOPERATIVE LEARNING IN PRIMARY EDUCATION.....	92
Krasnov Oleksandr. THE DEVELOPMENT OF BUSINESS EDUCATION IN UKRAINE (1991-2025): ANDRAGOGICAL APPROACH	96
Kuchumova Nataliia, Bilyk Nataliia. SOCIALLY VULNERABLE FAMILY IN UKRAINE: DEFINITION AND PROBLEMS.....	101

Levrints Marianna, Zhylenko Ruslan, Hlebena Myroslava. EUROPEAN PRACTICE OF EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF RESEARCH ACTIVITIES	106
Lendel Vasył. METHODOLOGICAL BASES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS.....	110
Lytvynova Svitlana. USING THE ARLOOPA MOBILE APPLICATION IN BLENDED LEARNING SETTINGS FOR STUDENTS	115
Malovichko Sergii. FORMATION OF NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES IN IDP WOMEN THROUGH SOCIAL WORK.....	121
Meshko Halyna, Havryshok Oleh. PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR IN THE COMPETITIVENESS OF IT PROFESSIONALS	127
Mylian Zhanna. THE MAIN EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE US AND THE UNITED KINGDOM IN THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY AND THEIR IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL	132
Moroz Olha. ASSESSMENT OF COMMUNITY NEEDS FOR CHILDREN CARE SERVICE IN FAMILY-LIKE ENVIRONMENT	137
Mylian Zhanna. THE MAIN EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE US AND THE UNITED KINGDOM IN THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY AND THEIR IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL	141
Mosiuk Oleksandr. METHODICAL ASPECTS OF STUDYING TEXTURING AND MATERIAL CREATION FOR 3D MODELS IN THE SCHOOL COURSE OF COMPUTER SCIENCE	145
Nazmiiev Anton. THE ESSENCE AND CONTENT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WORK WITH MILITARY PERSONNEL, WAR VETERANS, AND THEIR FAMILIES.....	150
Nesen Olena, Klymenchenko Viktoriia, Spuziak Viktoriia. DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF GAMIFIED ONLINE TASKS	154
Nyshchak Dmytro. DIDACTIC POSSIBILITIES OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS.....	158
Noga Vladimír, Kenderešová Elena, Jurašek Martin. TRAINING OF SOCIAL WORKERS AND NURSES FOR WORK WITH VULNERABLE POPULATION GROUPS IN SLOVAKIA	163
Olenchuk Petro. FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN INTERNATIONAL ECONOMICS DURING PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY	168
Pasichna Olena. FEATURES OF STUDYING DOCUMENTS REGARDING PERSONNEL IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)»	172
Povidaichyk Mykhailo, Povidaichyk Oksana, Shtymak Anatoliy. THE POTENTIAL OF A RESEARCH-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETITIVENESS.....	177
Pryimak Oleh, Masiuk Oleh, Boiko Ganna. SEMANTICS AND ETYMOLOGY OF THE CONCEPT «SOCIAL WORK».....	182
Radchenko Marina, Prozhoha Iryna. FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL STATE OF HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS IN BLENDED LEARNING CONDITIONS.....	188
Rashevskaya Natalia. INNOVATIVE AND TRANSFORMATIVE APPROACH TO IMMERSIVE LEARNING	192

Rozlutska Halyna, Petryna Yaroslav. SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING: A SYSTEMIC APPROACH.....	197
Sanzharovets Valentyna, Petrenko Tetyana, Novikova Natalia. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A NECESSARY CONDITION FOR BECOMING A FUTURE SOCIAL WORKER.....	205
Smagin Igor, Smagina Taisa. TRANSFORMATIONAL COMPETENCES AS GUIDELINES FOR SCHOOL EDUCATION 2030.....	211
Solnyshkina Alina. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE STUDENTS – SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE (PRACTICAL CASES OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL WORK AND MANAGEMENT OF SOCIAL PROCESSES OF OLES HONCHAR DNIPRO NATIONAL UNIVERSITY)	217
Sorokina Nataliia, Sorokina Liudmila. ETHICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SOCIAL WORKER: CHALLENGES OF TODAY	223
Spirina Tetiana, Lekholetova Maryna, Liakh Tetiana. HUMANITARIAN AID PROGRAMS FOR VULNERABLE POPULATION GROUPS DURING WARTIME IN UKRAINE	228
Stoika Myroslav, Petechuk Yuliia. FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATION SEEKERS WHEN TEACHING MATHEMATICS.....	234
Tarnopolska Olha. CREATING AN ACCESSIBLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND USING ADAPTIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	240
Tovkanets Hanna. FORMATION OF A SAFE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT AT THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD IN PRIMARY SCHOOL.....	245
Tovkanets Oksana, Zubyk Serhiy. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ICT APPLICATION IN THE TRAINING OF TELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS	250
Tsiuniak Oksana, Kachak Tetiana, Blyzniuk Tetiana. DIGITAL PEDAGOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF FUTURE PRIMARY TEACHERS: CHALLENGES AND PROSPECTS	255
Zhang Licong, Pryshliak Oksana, Koshivka Liudmyla. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LOGISTICS SPECIALISTS IN UKRAINE: INSIGHTS ON THE LOGISTICS COURSE EDUCATION.....	259
Chursinov Danylo. FORMATION OF FUTURE TEACHERS' AI LITERACY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	264
Shestakova Kateryna. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN SOCIAL PROTECTION INSTITUTIONS IN POLAND: EXPERIENCE AND POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE	268
Shostatska Mariia. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEALTH CARE PROFESSIONALS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS DEVELOPMENT IN POLAND'S HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	274
Shcherbyna Serhii, Novak Tatiana, Hnoievoi Yurii. SOCIAL WORK FOR THE RESOCIALISATION OF DRUG ADDICTS IN REHABILITATION CENTRES.....	278

УДК 37.091.33:378(61:004:159.9)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.11-17

Andriev Yaroslav

Senior software engineer, EPAM Systems, Lviv, Ukraine
yaroslav.andriev.main@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0005-5071-4997>

Lysenko Natalia

PhD (Philology), Associate Professor
Pedagogics and Psychology Department
Institute for Advanced Training of Pharmacy Specialists
National University of Pharmacy, Kharkiv, Ukraine
natalilysenko1977@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8607-2213>

Lytvynenko Olha

PhD (Philology), Associate Professor
Language Training Department
National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine
lytvynenko_olha@nuczu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3322-8805>

APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A UNIVERSAL MEANS OF TRAINING MODERN SPECIALISTS

Abstract. The article considers the application of the problem-based learning method as a universal means of training modern specialists in various fields. The relevance of the study is explained by the existence of a social order in modern society for a specialist – a harmoniously developed, creative personality, able to think logically, find solutions in various problem situations, systematize and accumulate knowledge, capable of adequate self-analysis, self-development and self-correction, as well as open to dialogue and able to work in a team. The use of problem-based learning in higher education allows you to educate just such a specialist, forms critical thinking, and the ability to quickly make decisions and adapt to complex situations. The purpose of the article is to substantiate the need to use problem-based learning technology in higher education institutions to increase the effectiveness of training modern specialists and demonstrate specific problem cases for future doctors, pharmacists, IT specialists, and specialists in extreme and crisis psychology. Research methods: the study used partially exploratory and descriptive methods; to select material for problem cases, the master's degree programs «Pharmacy», «Cybersecurity» and «Crisis Psychology» have been analyzed. Specific cases have been presented for applicants studying in the IT field, pharmacy, extreme and crisis psychology specialties, indicating the research, methods, and results of the research. The problem-based learning methodology not only helps students acquire the necessary knowledge, skills, and abilities but also promotes their intellectual development, forms the ability to independently master new information through creative activity, increases interest in the learning process, and ensures high-quality learning outcomes.

Keywords: problem-based learning, problem situation, problem case, IT sphere, pharmacy, extreme and crisis psychology.

Introduction. At the present stage of human development, a social order for a specialist has taken root in society – a harmoniously developed, creative personality, able to think logically, find solutions in various problem situations, systematize and accumulate knowledge, capable of adequate self-analysis, self-development and self-correction, as well as open to dialogue and able to work in a team. The use of problem-based learning in universities allows us to educate just such a specialist.

Analysis of recent research and publications. Problem-based learning technology has a long tradition and dates back to the Socratic method – the use of open-ended questions to stimulate thinking, the creation of cognitive conflict when the learner realizes that his knowledge is incomplete or contradictory, and the gradual approach to the correct conclusion through dialogue.

The basis for the application of the method at the present stage was the work of John Dewey, one of the founders of the concept of «learning by doing». It was Dewey in «Experience and Education» who argued that learning should be based on real-life situations that cause cognitive conflict and stimulate students to active thinking, and introduced the concept of «problem situation» as the main factor in the development of

critical thinking [1].

A special contribution to the development of the theory of problem-based («heuristic learning») learning was made by Jerome Bruner, who substantiated the concept of open learning in «The Process of Education», which is the basis of problem-based learning, and argued that knowledge should not simply be transferred in a ready-made form, but should be discovered through active search and research [2].

A. Gebos and L. Szekely studied the effectiveness of problem-based learning in the context of developing cognitive skills and creative thinking and proved that problem-based learning contributes to faster learning of complex material and the formation of the ability to work with uncertainty [3].

The issue of problem-based learning was not ignored in Soviet pedagogy. O. Matiushkin substantiated the concept of «problem situation» and developed the structure of problem-based learning and methods for creating problem situations. I. Lerner classified the types of problem-based learning according to the level of student activity, studied problem-based learning as a means of developing creative thinking. M. Makhmutov suggested methods of problem-based learning depending on the level of student readiness and argued that problem-based learning provides intellectual development through

the mechanism of independent search for knowledge [4].

S.Vitvytska studied the role of problem-based learning in teacher training, analyzed the effectiveness of the problem-based approach in the formation of pedagogical skills [5]. M.Fitsula researched the relationship between problem-based learning and students' independent thinking [6].

The high effectiveness of problem-based learning is noted in the works of modern domestic psychologists and teachers. Apologists for the use of problems to motivate and activate educational activities are O.Hulai [7], and S.Snisar [8]. O.Ivanchenko and O.Melnikova (medical and biological physics) talk about problem-based learning in certain fields [9], the issue of using problem-based learning in the training of doctors is highlighted by K.Linevych and O.Shevchenko [10], O.Voloshyna (pedagogical cycle) [11].

In general, modern researchers discuss the impact of problem-based learning on student motivation, the formation of creative and projective skills in students, and the use of a problem-based approach in a digital educational environment.

The purpose of the article is to substantiate the need to apply problem-based learning technology in higher education institutions to increase the effectiveness of training modern specialists and demonstrate specific problem cases for future doctors, pharmacists, IT specialists, and specialists in extreme and crisis psychology.

Research methods. During the study, partial search and descriptive methods were used; to select material for problem cases, the master's educational programs «Pharmacy», «Cybersecurity» and «Crisis Psychology» have been analyzed.

Results and Discussion. Problem-based learning is a method in which students are confronted with a real or simulated problem situation that needs to be investigated and solved. The main idea is that problem-solving is the driving force of cognition.

Our goal is to demonstrate that the problem-based learning method is universal and can be used in the training of future specialists for various industries. Wherever analytical thinking, research skills, and the ability to make decisions (sometimes quick, and sometimes balanced and responsible) are required, where the ability to work in a team is necessary, it is worth using problem-based learning as a method of obtaining new knowledge.

In the context of rapid technological development and changing labor market requirements for IT specialists, the higher education system must respond by appropriately updating the content component of professional training for future software engineers, searching for new organizational forms of training and cooperation with IT companies, which requires the development of new approaches and teaching methods in universities. Problem-based learning in IT specialties is a key approach since programming, software development, cybersecurity, and data analysis involve solving real problems and the ability to adapt to changing conditions [12].

Below are the main goals of problem-based learning in IT.

Development of algorithmic thinking – IT specialists learn not just to write code but to analyze problems and find optimal solutions. Development of practical skills – learning occurs through practical application of theory, not passive memorization. Formation of the ability to work in conditions of uncertainty – in real IT projects, there are always «blank spots», so it is important to be able to independently search for solutions. Development

of teamwork skills – problem-based learning is often implemented through group projects and hackathons that simulate work in an IT team. Formation of the ability to self-educate – the IT industry is changing rapidly, so specialists must be able to search for information, test hypotheses, and adapt to new technologies.

Problem-based learning in pharmacy and medicine is used to develop practical skills, clinical thinking, and decision-making skills in real professional situations. Since pharmacists work with medicines, interact with patients, doctors, and drug manufacturers, they need to not only know the theoretical material but also be able to analyze, predict risks, and find the best solutions in complex circumstances [13].

The main goals of problem-based learning in pharmacy and medicine are:

1. Development of clinical and analytical thinking. Problem-based learning helps students learn to evaluate medicines interactions, their side effects, and possible risks.

2. Formation of evidence-based medicine skills. Pharmacists must be able to navigate clinical trials, analyze information, and distinguish scientifically based treatment methods from pseudoscience.

3. Development of the ability to solve real professional tasks. Students learn to make optimal decisions in situations where there are several treatment options.

4. Formation of communication skills. Future pharmacists and doctors must be able to communicate with patients and colleagues, explain the rules for taking medications.

5. Preparation for real pharmacy or medical practice. Problem-based learning brings the educational process closer to real situations in a pharmacy or hospital.

6. Learning under the circumstances of uncertainty. Pharmacists and physicians often have to make decisions with incomplete information or work with unique clinical cases.

Problem situations in the course of extreme and crisis psychology should model real or close to real events in which students need to analyze the situation, predict behavioral reactions, make decisions, and provide psychological assistance. Specialists in this area should not only have theoretical knowledge but also be ready to make decisions quickly, adapt to unforeseen circumstances, and effectively interact with people experiencing a crisis [14].

The main goals of problem-based learning in crisis psychology are:

1. Development of crisis thinking and rapid response skills. A psychologist in crises often operates under limited time and information, so it is important to learn how to assess the situation and make quick decisions, determine the level of psychological trauma and the threat to a person, and use effective methods of crisis assistance.

2. Formation of skills of psychological stabilization and crisis intervention. Psychologists must be able to quickly stabilize a person's condition to avoid aggravation of their stress reaction.

3. Development of communication skills in crises.

4. Training in working with different types of crises.

5. Training in stress resistance and emotional self-regulation. Psychologists working in crises is to remain calm and not succumb to emotional burnout.

In general, the structure of problem-based learning can be presented as follows (Figure 1):

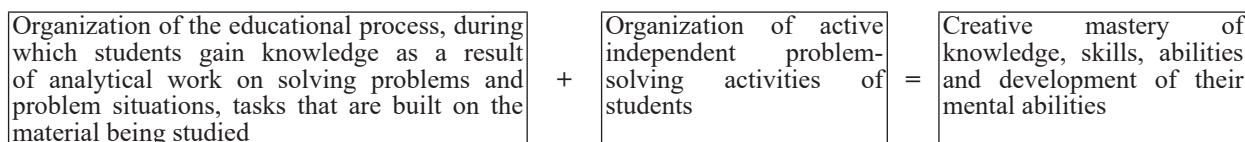


Figure 1. Structure of problem-based learning

The conditions for organizing effective independent work in higher medical education institutions were studied by O.Isaieva and G.Shainer. The researchers emphasized the importance of ensuring interdisciplinary connections during independent work and orienting tasks towards resolving problem situations related to real life and production cases [15, p.47].

The development of problem-based learning technology is quite complex and requires a teacher to have high pedagogical skills, as well as a lot of time for preparation. The use of the didactic system of problem-based learning in a higher educational institution is «a creative, emotionally rich work of teachers and students, which requires purposefulness, great willpower, and high responsibility. It ensures a solid assimilation of knowledge, makes educational activities exciting, as it teaches to think and overcome difficulties» [15, p. 47].

In addition, the teacher must create comfortable conditions in which each student realizes his intellectual abilities and feels successful. This is ensured by various types of activities, such as discussions, problem lectures, business games, and work on projects [8, p.71].

Usually, an educational problem is considered as an intellectual complication that arises due to difficulties in formulating a substantiated characteristic of a certain process, object or phenomenon. It requires the search for new approaches and methods to achieve educational goals and solve the tasks set.

Problem situations that the teacher offers in lectures and practical classes should be very carefully thought out. When faced with a problem, students must distinguish between the known and the unknown, clearly know what exactly they need to learn, and also be able to outline ways to resolve contradictions [9, p.66].

In modern pedagogical literature, the following requirements for educational problem situations are called:

- The problem should stimulate candidates to seek a deeper understanding of concepts or theories.
- The problem should require applicants to make informed decisions and defend them.
- The problem should contain such tasks that to solve them, candidates need to connect it with previous courses/knowledge.
- If the problem is being solved in groups, it should be of such a level of complexity which stimulates all applicants to unite to achieve the goal.
- If the problem involves a multi-step solution, the initial steps should be interesting and open-ended to motivate students to explore [16].

Finally, the problem is to have a solution, and we fully agree with Confucius: «It is very difficult to look for a black cat in a dark room, especially when it is not there.»

S.Vazhynskyi and T.Shcherbak list 5 types of problem situations [17, p.88]. O.Shynkaruk and O.Didenko believe that there are 7 of those:

- A conflict situation arises when there are contradictions: a) between a possible theoretical way of solving a problem based on the knowledge of education seekers and the impossibility of their practical use; b) between the practically obtained result (known fact) and the lack of only subject knowledge for its theoretical justification.

- A situation of surprise is created when higher education students are introduced to phenomena, conclusions, and facts that surprise, captivate with their unusualness, and are considered paradoxical.

- A situation of assumption is created when the existence of a theory, law, or phenomenon does not correlate with previously obtained knowledge, or it is necessary to prove the validity of any assumption. In such circumstances, an assumption is made about the possibility of the existence of a new pattern or phenomenon, and students are involved in a research search.

- A situation of denial or refutation is created when students are asked to prove the falsity of an assumption, idea, conclusion, or project.

- A situation of inconsistency arises in cases where the concepts and ideas that have spontaneously formed among students, as well as their life experience, come into conflict with scientific data.

- Choice situation is created in the cases when it is suggested to choose the correct approach to solving a problem from several possible and known ones and justify your choice.

- A situation of uncertainty is created when students are offered tasks with insufficient or excessive data to obtain a clear answer [18, p.32].

Using the above classification, we have developed several problem cases for doctors, pharmacists, IT professionals, and crisis psychologists.

Nowadays, the method of attracting employees by «growing» them independently is very popular. Some IT giants, in particular, Epam and SoftServe, are taking this path. Each of these companies has its separate division that is engaged in training new personnel for relevant positions.

The process is as follows: people without experience come to the company and undergo an intensive training course in a certain specialization. After completing the course, they take an exam and get access to perform real tasks within the framework of a training project.

While working on the project, interns are to demonstrate their readiness to complete tasks quickly and efficiently. These projects are reviewed by experienced employees of the company, who assess whether the candidate is ready to become a part of the team.

Sample problem cases for pharmacists, doctors, IT professionals, and crisis psychologists are provided in Tables 1, 2, 3, 4.

Problem cases for doctors help students learn to comprehensively assess a patient's condition, correctly adjust therapy, and effectively communicate with patients of all ages.

Problem situations in the course of extreme and crisis psychology should model real or near-real events in which students need to analyze the situation, predict behavioral reactions, make decisions, and provide psychological assistance.

Table 1

Sample problem cases for pharmacists

Problem	Question	Purpose
<i>The problem of non-adherence to medication regimen:</i> the client voluntarily stopped treatment and contacted the pharmacy with complaints of a significant deterioration in his health.	How to motivate the patient to adhere to the course of treatment and explain the consequences of self-termination of therapy?	It develops: communication and persuasion skills, ability to work with patients who violate treatment regimen.
<i>The problem of drug incompatibility:</i> A regular pharmacy customer buys three types of medicines at once: an anticoagulant, a nonsteroidal anti-inflammatory, and a herbal sedative. He does not inform the doctor about the entire list. The pharmacist notices the risks of compatibility.	How to delicately explain the danger to the patient and advise him or her to see a doctor?	It develops: the ability to identify dangerous drug interactions, the ability to communicate tactfully and professionally with patients, helps to understand the role of the pharmacist in the healthcare system.

Table 2

Sample problem cases for doctors

Problem	Question	Purpose
<i>The «patient with three diagnoses» problem:</i> Olena, 62, came to the doctor complaining of headache and fatigue. Her medical history includes hypertension, type 2 diabetes, and osteoarthritis. She takes five different medications on her own. She has been getting worse in recent weeks..	What could have caused the condition to worsen? What should the doctor do?	It develops the skills: 1. Integrated approach to treatment – the assessment of the relationship between multiple chronic diseases. 2. Pharmacological literacy – analysis of polypharmacy (simultaneous administration of several drugs) and possible interactions between them. 3. Differential diagnosis – the ability to determine whether new symptoms are caused by disease progression, side effects of medications, or their interactions. 4. Patient communication – how to explain the importance of medication adherence, lifestyle changes, and regular health monitoring. 5. Multidisciplinary approach – interaction of the doctor with a pharmacist, endocrinologist, cardiologist and rheumatologist to optimize treatment.
<i>The problem of «the surgery that the family fears»:</i> A 12-year-old boy needs emergency surgery for appendicitis. His mother is categorically against surgery due to family beliefs. His father supports the doctors but doesn't want conflict.	How should a doctor act ethically and communicatively?	It develops the skills: 1. Medical ethics and legal aspects – understanding when doctors can make decisions without parental consent, especially in cases that threaten the child's life. 2. Communication and work with relatives – how to convince the mother, explain the risks of refusing surgery, support the father and help him defend the child's interests. 3. Crisis management – the ability to act quickly and effectively in situations where decisions need to be made immediately. 4. Psychological flexibility – working with relatives' emotions, fears, and religious or cultural beliefs. 5. Interdisciplinary interaction – coordination of actions between doctors, hospital lawyers and social services to make the right decision.

Table 3

Sample problem cases for IT professionals

Problem	Question	Purpose
<i>Leak of confidential data of a large company.</i> A hacker attack exposes a database containing the personal information of thousands of customers, causing widespread discontent, a decline in the company's reputation, and possible legal consequences.	How to identify the source of the leak and stop it? What measures should be taken to protect customer personal data? How to communicate with victims and reduce reputational damage to the company?	It develops: skills in dealing with information security incidents, communication skills, and crisis PR.
<i>Malware on the university network.</i> Students and faculty at the university are reporting computer crashes, file deletions, and access to educational resources being blocked. Preliminary analysis indicates that the system has been infected with malware that is spreading over a local network.	How to identify the source of infection and prevent further spread of the virus? What tools should be used to restore the system? How to educate users to avoid similar threats in the future?	It develops: practical skills in malware analysis, system recovery, and user awareness.

<i>Web application crashes because of memory leak.</i> A financial company uses a web application on ASP.NET Core, and customers start complaining about the slow performance of the service. Logging shows frequent OutOfMemoryExceptions, which cause the application to crash.	How to find the source of a memory leak in a .NET application code? What tools can be used for memory profiling and diagnostics? How to prevent similar problems in the future?	It develops: skills in debugging and optimizing the performance of .NET applications, working with monitoring tools (e.g., dotMemory, PerfView, GC Logs).
---	---	---

Table 4

Sample problem cases for crisis psychologists

Problem	Question	Purpose
<i>Environmental disaster:</i> Due to a leak of toxic chemicals at a factory, the city's residents are evacuated. Panic, fear, aggression are observed in the temporary camp, and some people fall into a stupor.	How should a psychologist act in the first hours after a disaster? What crisis intervention methods should be used for adults and children? How to help those who are in a state of acute stress or apathy?	It develops: the ability to work with victims under stress, to use stabilization techniques.
<i>Military conflict and PTSD:</i> A soldier has returned from war. He complains of nightmares, restless sleep, aggressive reactions to loud noises, and avoids talking about combat.	How to recognize post-traumatic stress disorder (PTSD)? What psychotherapy methods are most effective for working with veterans? How to help his family cope with the situation?	It develops: knowledge about PTSD, skills in psychological support for veterans and their families.
<i>Terrorist attack in a public place:</i> there's an explosion in the subway. As a crisis psychologist, you arrive at the scene with rescuers. Some people are in shock, some are screaming, and others are frozen.	How to organize the provision of psychological first aid? What stabilization techniques should be used for different reactions (panic, stupor, aggression)? How to work with those who have lost loved ones?	It develops: crisis communication, psychological first aid (PFA) skills, and management of emotional reactions.
<i>Suicidal crisis in a teenager:</i> a 15-year-old boy has posted on social media about his plans to commit suicide. His friends have told his parents, but they believe it is just «teenage pranks.»	How to determine the level of suicidal risk? What actions should be taken immediately? How to talk to a teenager and his or her family?	It develops: understanding of suicidal behavior, crisis counseling, prevention methods.

Conclusions. Problem-based learning is an educational method that uses real-world, challenging tasks as a learning tool. This approach encourages students to apply critical thinking and problem-solving skills in a timed manner, which promotes hands-on experience and active learning. The problem-based

learning methodology not only helps students acquire the necessary knowledge, skills, and abilities, but also promotes their intellectual development, forms the ability to independently master new information through creative activity, increases interest in the learning process, and ensures high-quality learning outcomes.

Список використаної літератури

- Дьюї Д. Досвід і освіта. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
- Jerome S. Bruner The process of education. Harvard University Press, 1960. 92 p.
- Бондаревська О. Індивідуалізація навчання та індивідуальні стратегії самостійнопізнавальної діяльності студентів у процесі викладання іноземних мов. Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. С.116–118.
- Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація. Початкова освіта. Методичний порадник. 2010. № 6 (42). С.28–32
- Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
- Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
- Гулай О. Перспективи впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2009. № 3. С.170–178.
- Снісар О. Методи структурування навчальної інформації під час викладання аналітичної хімії в майбутніх фармацевтів. Health & Education. Видавничий дім «Гельветика». 2023. № 3. С.157–162.
- Іванченко О., Мельнікова З. Використання проблемного підходу при викладанні медичної і біологічної фізики. Медична освіта. 2017. № 1. С.65–68.
- Ліневич К., Шевченко О. Застосування технології проблемного навчання у підготовці лікарів. Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. праць. 2023. Т.1. С.343–349.
- Волощина О. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. № 46. С.9–12.
- Освітньо-професійна програма «Безпека інформаційних і комунікаційних систем», другий (магістерський) рівень вищої освіти, галузь знань 12 «Інформаційні технології», спеціальність 125 «Кібербезпека та захист інформації». 2024. URL: <https://csd.karazin.ua/wp-content/uploads/2019/12/csd.karazin.ua-opp-125-mag-2024.pdf>
- Освітньо-професійна програма «Фармація» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 226

- «Фармація, промислова фармація», спеціалізація 226.01 «Фармація», галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Освітня кваліфікація: магістр фармації. Професійна кваліфікація: фармацевт. 2024. URL: https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/f-a2.3-36-059_op-farmatsiia_2024_mahistr.pdf
14. Освітньо-професійна програма «Екстремальна та кризова психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», рівень вищої освіти другий, ступінь вищої освіти магістр. 2024. URL: https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/osvitnya_diyalnosti/osvitni_programi/2024/053_EKP_mag_2024.pdf
 15. Ісаєва О., Шайнер Г. Ефективність організації самостійної роботи у вищих медичних закладах. Молодь і ринок. Дрогобич, 2022. № 5. С.46–49.
 16. Duch B., Groh S., Allen D. The Power of Problem-Based Learning: A Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline. Stylus Publishing LLC. January. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/242560724_The_Power_of_Problem-Based_Learning
 17. Вазинський С., Щербак Т. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С.88
 18. Шинкарук О. Проблемне навчання офіцерів-прикордонників: теорія, методика, практика : навч. посіб. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2017. 100 с.

References

1. Dewey, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Kalvariia. [in Ukrainian]
2. Jerome S. Bruner (1960). *The process of education*. Harvard University Press. [in USA]
3. Bondarevska, O. (2017). *Indyvidualizatsiia navchannia ta indyvidualni stratehii samostiinopiznavalnoi diialnosti studentiv u protsesi vykladannia inozemnykh mov* [Individualization of learning and individual strategies of students' self-cognitive activity in the process of teaching foreign languages]. SAUL Publishing Ltd, 116–118 [in InIreland]
4. Martynenko, S., & Khoruzha, L. (2010). *Metody navchannia ta yikh klasyfikatsiia* [Experience and education]. *Teaching methods and their classification. Primary education. Methodological guide*, 6 (42), 28–32 [in Ukrainian]
5. Vitvytska, S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: Metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury* [Fundamentals of Higher Education Pedagogy: A Methodological Guide for Master's Students]. Educational Literature Center. [in Ukrainian]
6. Fitsula, M. (2002). *Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity* [Fundamentals of Higher Education Pedagogy: A Methodological Guide for Master's Students]. Publishing Center «Akademiiia». [in Ukrainian]
7. Snisar, O. (2023). *Metody strukturuvannia navchalnoi informatsii pid chas vykladannia analitychnoi khimii v maibutnikh farmatsevtiv* [Methods of structuring educational information when teaching analytical chemistry to future pharmacists]. *Health & Education*, 3, 157–162. [in Ukrainian]
8. Ivanchenko, O., & Melnikova, Z. (2017). *Vykorystannia problemnoho pidkhodu pry vykladanni medychnoi i biolohichnoi fizyky* [Using a problem-based approach in teaching medical and biological physics]. *Medical education*, 1, 65–68. [in Ukrainian]
9. Linievykh, K., & Shevchenko, O. (2023). *Zastosuvannia tekhnolohii problemnoho navchannia u pidhotovtsi likariv. [Application of problem-based learning technology in the training of doctors]. Modern education: strategies and technologies of learning: collection of scientific works*, 1, 343–349. [in Ukrainian]
10. Voloshyna, O. (2016). *Vykorystannia tekhnolohii problemnoho navchannia pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyklu* [The use of problem-based learning technology in teaching subjects of the pedagogical cycle]. *Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 46, 9–12. [in Ukrainian]
11. Освітньо-професійна програма «Безпека інформаційних і комунікаційних систем», druhyi (mahisterskyi) riven vyshchoi osvity, haluz znan 12 «Інформаційні технології», spetsialnist 125 «Кібербезпека та захист інформації». (2024). [Educational and professional program «Security of Information and Communication Systems», second (master's) level of higher education, field of knowledge 12 «Information Technologies», specialty 125 «Cybersecurity and Information Protection»]. URL: <https://csd.karazin.ua/wp-content/uploads/2019/12/csd.karazin.ua-opp-125-mag-2024.pdf>
12. Освітньо-професійна програма «Фармація» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 226 «Фармація, промислова фармація», spetsializatsiia 226.01 «Фармація», haluzi znan 22 «Охорона здоров'я». Освітня кваліфікація: магістр фармації. Професійна кваліфікація: фармацевт. (2024). [Educational and professional program «Pharmacy» of the second (master's) level of higher education in specialty 226 «Pharmacy, industrial pharmacy», specialization 226.01 «Pharmacy», field of knowledge 22 «Healthcare». Educational qualification: Master of Pharmacy. Professional qualification: Pharmacist]. URL: https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/f-a2.3-36-059_op-farmatsiia_2024_mahistr.pdf
13. Освітньо-професійна програма «Екстремальна та кризова психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», haluzi znan 05 «Соціальні та поведінкові науки», riven vyshchoi osvity druhyi, stupin vyshchoi osvity mahistr. (2024). [Educational and professional program «Extreme and Crisis Psychology» in the specialty 053 «Psychology», fields of knowledge 05 «Social and Behavioral Sciences», second level of higher education, master's degree.] URL: https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/osvitnya_diyalnosti/osvitni_programi/2024/053_EKP_mag_2024.pdf
14. Isaieva, O., & Shainer, H. (2022). *Efektivnist orhani-zatsii samostiinoi roboty u vyshchykh medychnykh zakladykh* [Efficiency of self-study organization in higher medical institutions]. *Youth and market*, 5 (203), 46–49. [in Ukrainian]
15. Duch B., Groh S., & Allen D. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Publishing LLC. January. URL: https://www.researchgate.net/publication/242560724_The_Power_of_Problem-Based_Learning
16. Vazhynskyi, S., Shcherbak T. (2016) *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. SumDPU by A.S.Makarenko. [in Ukrainian]
17. Shynkaruk, O. (2017). *Problemne navchannia ofitseriv-prikordonnykh: teoriia, metodyka, praktyka* [Problem-based training of border guard officers: theory, methodology, practice]. NADPSU. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 27.03.2025 Прорецензовано: 05.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Андрєєв Ярослав Юрійович
провідний інженер-програміст ТОВ „ЕПАМ СИСТЕМЗ“, м.Львів, Україна

Лисенко Наталя Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра педагогіки і психології
Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації
Національного фармацевтичного університету, м.Харків, Україна

Литвиненко Ольга Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра мовної підготовки
Національний університет цивільного захисту України, м.Черкаси, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНОГО ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Анотація. У статті розглядається застосування методу проблемного навчання як універсального засобу підготовки сучасних фахівців різних галузей. Актуальність дослідження пояснюється існуванням соціального замовлення у сучасному суспільстві на спеціаліста – гармонійно розвинену, творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, систематизувати й накопичувати знання, здатну до адекватного самоаналізу, саморозвитку й самокорекції, а також відкриту до діалогу й спроможну працювати в колективі. Застосування проблемного навчання у вищих дозволяє виховати саме такого фахівця, формує критичне мислення, вміння швидко ухвалювати рішення та адаптуватися до складних ситуацій. Метою статті є обґрунтування необхідності застосування технології проблемного навчання у вищих закладах освіти для підвищення ефективності підготовки сучасних фахівців та демонстрація конкретних проблемних кейсів для майбутніх лікарів, фармацевтів, фахівців ІТ-сфери та спеціалістів з екстремальної та кризової психології. Методи дослідження: під час дослідження використані частково-пошуковий та описовий методи, для відбору матеріалу проблемних кейсів проаналізовані магістерські освітні програми «Фармація», «Кібербезпека» та «Екстремальна та кризова психологія». Наведено конкретні проблемні кейси для здобувачів, які навчаються за спеціальностями ІТ-сфера, фармація, екстремальна та кризова психологія із зазначенням дослідження, методи та результати дослідження. Зроблено висновки, що застосування проблемного навчання спонукає здобувачів освіти використовувати критичне мислення, сприяє отриманню практичного досвіду та активному засвоєнню знань. Проблемне навчання є не тільки універсальним способом здобуття необхідних знань, умінь й навичок, а й сприяє інтелектуальному розвитку, формує здатність самостійно опановувати нову інформацію через творчу діяльність, підвищує інтерес до навчального процесу та забезпечує якісні результати навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, проблемний кейс, ІТ-сфера, фармація, екстремальна та кризова психологія.

УДК 364-7-054.73:364-3+061.1:341.33(477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.18-22

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>

Зверєв Олексій Андрійович

аспірант за спеціальністю І10 Соціальна робота
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
<http://orcid.org/0009-0002-5904-3972>

Зверєв Дмитро Андрійович

аспірант за спеціальністю І10 Соціальна робота
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
<http://orcid.org/0009-0002-6097-8492>

ПОТРЕБИ ВНУТРІШНЬО ПЕРМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК СФЕРА РЕАГУВАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ (НА ПРИКЛАДІ ТОВАРИСТВА ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА УКРАЇНИ)

Анотація. Четвертий рік триває повномасштабна війна в Україні і потреби внутрішньо переміщених осіб зазнають сильних трансформацій. Серед найбільш очевидних потреб виокремлюють забезпечення власним житлом, матеріальна допомога, медичне забезпечення, отримання власної освіти та навчання дітей, юридична допомога та багато інших. Організації гуманітарного сектору України спрямовують свою діяльність на допомогу постраждалому від війни населення. Наприклад, Товариство Червоного Хреста України (ТЧХУ) є однією з ключових організацій, що реагує на потреби ВПО в Україні. Основні напрями діяльності включають: надання екстреної гуманітарної допомоги, організація мобільних медичних бригад для надання медичних послуг у віддалених регіонах, проведення психосоціальної підтримки для ВПО, зокрема для дітей та осіб, які пережили травматичні події, реалізація програм грошової допомоги для підтримки найуразливіших категорій, організація навчальних курсів з першої медичної допомоги, підвищення обізнаності щодо мінної безпеки. Тому метою даного дослідження стало з'ясування особливостей реагування Товариством Червоного Хреста України на потреби внутрішньо переміщених осіб в нашій країні. Мета досягається шляхом аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок, соціологічного дослідження щодо перегляду Стратегічного плану ТЧХУ на 2026-2030 роки.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, потреби, Товариство Червоного Хреста України, гуманітарна допомога

Вступ. Гуманітарні організації відіграють допоміжну роль для держави у наданні допомоги ВПО через низку факторів. Серед них ми можемо виокремити: оперативність та мобільність (здатність швидко реагувати на кризові ситуації та забезпечувати екстрену допомогу), нейтральність та незалежність (гуманітарні організації діють поза політичними інтересами, що забезпечує довіру та рівний доступ до допомоги), міжнародна підтримка (співпраця з міжнародними партнерами дозволяє залучати додаткові ресурси для покриття потреб ВПО), експертність у кризовому реагуванні (багаторічний досвід роботи з кризовими ситуаціями та знання специфіки надання гуманітарної допомоги). Використання соціологічних досліджень в діяльності гуманітарних організацій дає уявлення про поточні потреби бенефіціар та має значення для внутрішніх трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Колектив кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет» вже долучався до вивчення потреб ВПО шляхом проведення кількісних та якісних досліджень [1]. В українському освітньому просторі також присутні комплексні дослідження щодо актуальних потреб ВПО [2]. Важливо, в контексті аналізу потреб внутрішньо переміщених осіб, звертати увагу на міждисциплінарний підхід. Так, соціально-педагогічний аналіз категорії внутрішньо переміщених осіб здійснили І.Трубавіна [3]; проблеми соціальної реабілітації ВПО досліджували О.Драчук, І.Жеребко, Н.Коляда,

О.Кравченко, М.Мищенко, Т.Семигіна, Г.Слозанська, Н.Тверезовська; особливості державного управління в контексті реагування на потреби ВПО вивчали В.Пересоляк, С.Бокша, Р.Філіпишин [4]; правові аспекти гуманітарної допомоги аналізував О.Старєв [5].

Мета статті: представити огляд соціологічних досліджень щодо специфіки реагування гуманітарних організацій на потреби ВПО в Україні. Безпосередній досвід та уявлення про свої потреби категорії ВПО, їхні оцінки щодо викликів, пріоритетів та ефективності гуманітарних заходів є необхідними для вдосконалення існуючих програм та формування подальших планів допомоги. Залучення ВПО до досліджень сприяє відкритості, актуальності та розумінню місцевого контексту, що в кінцевому підсумку призводить до більш ефективних та стійких рішень гуманітарних організацій, зокрема, Товариство Червоного Хреста України.

Мета досягається шляхом аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок, соціологічного дослідження щодо перегляду Стратегічного плану ТЧХУ на 2026-2030 роки.

Виклад основного матеріалу. Зростання кількості ВПО в Україні вимагає комплексного підходу до надання гуманітарної допомоги. На думку О.Старєва, «гуманітарна допомога, яка зорієнтована на відновлення докризового стану певної громади, не лише сприяє постраждалим вижити й подолати кризу, але й, зменшуючи/усуваючи негативні наслід-

ки кризи, катастрофи, чи війни гарантує безпечне співіснування на локальному, регіональному й міжнародному рівнях» [5]. Діяльність ТЧХУ демонструє важливість оперативного реагування та координації з міжнародними партнерами. Подальший розвиток програм підтримки та покращення умов для інтеграції ВПО залишається пріоритетним завданням для гуманітарних організацій в Україні.

Роль та внесок бенефіціарів у гуманітарних дослідженнях є критично важливими. Бенефіціари – це особи та спільноти, які безпосередньо постраждали від криз, катастроф, надзвичайних ситуацій у сфері охорони здоров'я та інших гуманітарних викликів. Вони мають безпосередній досвід та уявлення про свої потреби, виклики, пріоритети та ефективність гуманітарних заходів. Залучення бенефіціарів та потенційних отримувачів допомоги до досліджень забезпечує, що їхні голоси, перспективи та життєвий досвід будуть центральними в інформуванні гума-

нітарних стратегій, програм і операцій. Їхня участь сприяє відкритості, актуальності та розумінню місцевого контексту, що в кінцевому підсумку призводить до більш ефективних та стійких рішень.

В період з жовтня по листопад 2024 року був здійснений соціологічний аналіз потреб бенефіціар, зокрема, внутрішньо переміщених осіб в контексті діяльності ТЧХУ. Стаття містить статистично значущі порівняння результатів за регіонами де ведуться бойові дії (Сумська, Харківська, Луганська, Донецька, Запорізька, Херсонська області; n=271) та де немає бойових дій (n=739). Також, в статті представлені відповіді внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як найбільшої категорії бенефіціар ТЧХУ (n=542).

Розуміння конкретних та змінних потреб з перспективи бенефіціарів є важливим для налаштування гуманітарних відповідей та забезпечення їх актуальності (рис.1).

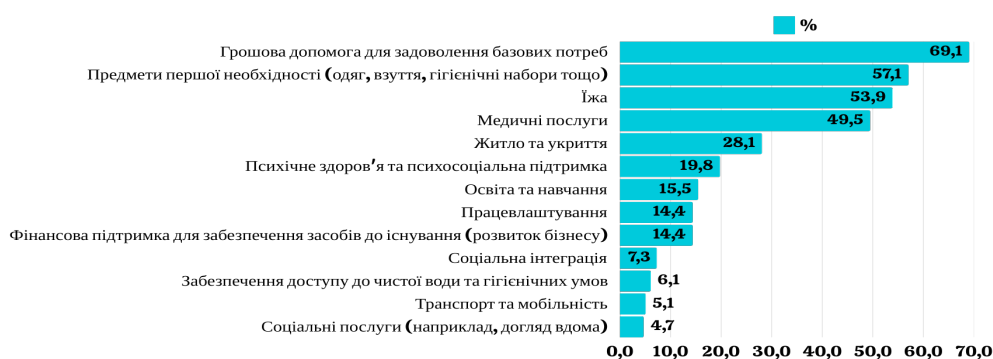


Рис. 1. Відповіді на запитання «Які потреби ви відчуваєте найбільше? Визначте п'ять найбільш пріоритетних».

Так, респонденти найчастіше висловлюють потребу у грошовій допомозі для задоволення базових потреб (69,1%), предметах першої необхідності (57,1%), продуктах харчування (53,9%), медичних послугах (49,5%). Найменше респонденти зацікавлені в допомозі щодо соціальної інтеграції (7,3%), забезпеченні доступу до чистої води та гігієнічних умов (6,1%), транспортних послугах та мобільності (5,1%), соціальних послугах на дому (4,7%).

У зоні бойових дій рейтинг потреб є наступним: грошова допомога для задоволення базових потреб – 63,3%, предмети першої необхідності – 51,5%, продукти харчування – 37,8%, медичних послугах – 34,1%, психічне здоров'я та психосоціальна підтримка – 24,1%, житло та укриття – 16,3%, освіта та навчання – 15,2%, фінансова підтримка для забезпечення засобів до існування (розвиток бізнесу) – 8,5%, працевлаштування – 5,9%. Найменше респонденти зацікавлені в допомозі щодо соціальної інтеграції (4,8%), забезпеченні доступу до чистої води та гігієнічних умов (4,4%), транспортних послугах та мобільності (3,7%), соціальних послугах на дому (0,7%). Таким чином, на відміну від загальної вибірки, у жителів регіонів, де тривають бойові дії є менший запит на грошову допомогу, предмети першої необхідності та продукти харчування. Натомість, відчутно більшим є запит на психосоціальну підтримку.

Для категорії ВПО рейтинг потреб є наступним: грошова допомога для задоволення базових потреб – 74,0%, предмети першої необхідності – 62,9%, продукти харчування – 60,5%, медичних послугах – 49,1%, житло та укриття – 44,1%, працевлашту-

вання – 17,7% фінансова підтримка для забезпечення засобів до існування (розвиток бізнесу) – 15,9%, освіта та навчання – 15,1%, психічне здоров'я та психосоціальна підтримка – 12,2%. Найменше респонденти зацікавлені в допомозі щодо соціальної інтеграції (6,5%), забезпеченні доступу до чистої води та гігієнічних умов (5,4%), транспортних послугах та мобільності (3,5%), соціальних послугах на дому (1,8%). Основними відмінностями від загальної вибірки дослідження є більший запит ВПО на грошову підтримку, предмети першої необхідності, їжу, житло та укриття, працевлаштування та, відповідно, менша зацікавленість у психосоціальній підтримці, соціальній інтеграції, соціальних послугах на дому.

Відкрите питання «Яку додаткову підтримку або послуги ви хотіли б отримати для більш ефективного задоволення ваших потреб?» ставилось бенефіціарам з огляду на те, що вони можуть надати цінну інформацію про прогалини в нинішній гуманітарній допомозі та запропонувати рішення на основі свого досвіду. 11,8% респондентів не відповіли на це питання, а 17,1% - заявили, що не мають додаткових потреб. В цілому, рейтинг проблем, озвучених респондентами, був подібний до попереднього питання. Так, потреби в «предметах першої необхідності (одяг, взуття, гігієнічні набори тощо)» актуальні для 52,0% респондентів; потреба у «коштах/грошовій/фінансовій допомозі» актуальна для 47,2% респондентів, для 12,5% респондентів найбільш актуальним є задоволення медичних потреб; в той же час, для 7,6% актуальними є проблеми з житлом та опаленням в зимовий період. Подаємо пряму мову рес-

понтентів, які вказували деякі специфічні потреби: *«Хотіла б отримати грант на відновлення бізнесу або доступ до пільгового кредитування»*, *«Хотілося б більше можливостей для навчання»*, *«Хотілося б щоб допомога була неодноразова»*, *«Оплата за оренду плати, лікування, не вистачає пенсії, а після операції не можу працювати»*, *«Завжди стануть у на-*

годі безкоштовні навчання та тренінги з важливих у повсякденному житті навичок», *«Бронювання від мобілізації»* тощо.

Результати дослідження показали, що понад три чверті респондентів задоволені діючими програмами ТЧХУ, тобто їхні потреби повністю або в цілому задовольняються (рис.2).

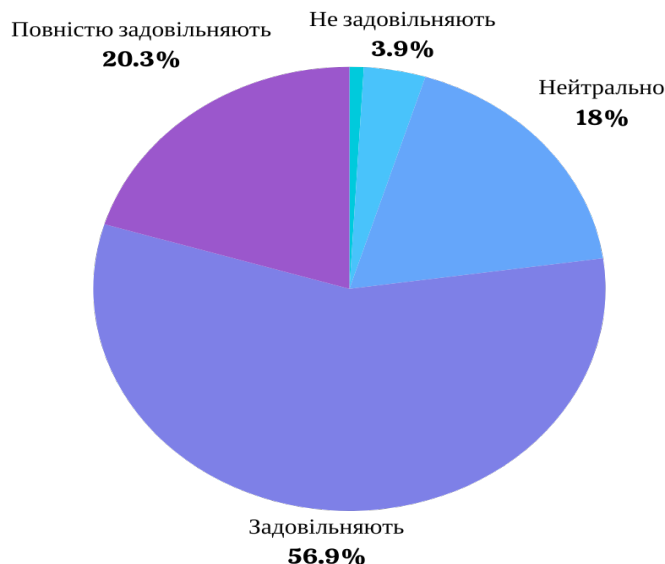


Рис.2. Відповіді на запитання «Чи задовольняють ваші потреби поточні програми ТЧХУ?»

У зоні бойових дій програми повністю задовольняють 12,2% респондентів, задовольняють в цілому – 72,3%. В інших регіонах: повністю задовольняють – 23,3%, задовольняють – 51,3%. Для категорії ВПО: повністю задовольняють – 17,0%, задовольняють – 54,1%.

Оцінка сприйняття ефективності та впливу існуючих програм з точки зору бенефіціарів може виявити сильні сторони, слабкі місця та області для покращення. На запитання «Як нинішні гуманітарні програми та заходи мали вплив на відновлення та підтримку життєдіяльності вашої спільноти?» 4,0% респондентів не відповіли, а 27,5% - заявили, що гуманітарні програми та заходи не мали впливу, який би респондентам хотілося відмітити. Ті респонденти, які давали розгорнуті відповіді, по різному висловлювались з даного питання. Так, деяка частина респондентів якісно оцінювала вплив. Наприклад, відповіді «позитивно», «добре», «чудово» обрали 11,4% респондентів. Частина відповідей стосувалась конкретних програм або заходів. Так, видача/надання гуманітарної допомоги мали вплив на 57,6% респондентів; для 6,1% важливими були заходи психосоціальної підтримки; 3,5% вказали вплив грошової допомоги, по 1,3% респондентів відзначали вплив тренінгів й отримання нових знань та надання медичних послуг і отримання ліків. Подаємо також окремі відгуки на це питання: *«Дуже допоміг Червоний хрест на початку війни, потім не звертався»*, *«Мені дуже допомогла послуга «Догляд вдома»*. *Про інші програми складно відповісти. Я можу говорити тільки за себе особисто»*, *«Порятунок людей з небезпечних територій, корисні знання (перша допомога та перша психологічна), можливість відновити емоційний стан, закриття базових потреб у вигляді їжі та гігієни»*, *«Ніяк програми не допомогли»*.

Сприяння місцевій власності та участі може підвищити стійкість та культурну відповідність гуманітарних заходів. На запитання «Як гуманітарні організації можуть краще залучати та надавати можливості вашій спільноті у процесах прийняття рішень та реалізації програм?» 6,7% респондентів не відповіли на це питання, а 31,8% – заявили, що не знають або вагаються з відповіддю на це питання. Найбільше респонденти планують залучатись до діяльності шляхом участі в різноманітних опитуваннях – 20,6% (наприклад, безпосередньо анкетування як метод залучення вказали 2,4% респондентів, 2,3% – онлайн опитування, телефонні опитування обрали 1,3% респондентів тощо). Отримувати більше інформації про діяльність ТЧХУ підтримують 8,1% бенефіціар. Брати участь в обговоренні проблем, спілкування з представниками ТЧХУ бажають 6,4% респондентів. Зустрічі та збори з різними категоріями як спосіб залучення обрали 4,1% респондентів. Залучення до конкретних заходів та волонтерства теж обрали 4,1% респондентів.

Для аналізу вже наданої допомоги необхідно розуміти як вона оцінюється бенефіціарами, що вони в першу чергу згадують, коли їх запитують про надану допомогу (рис.3.). Так, 79,8% респондентів стверджують, що отримували продовольчі товари, 16,2% – гігієнічні набори, 8,2% – постільні набори, подушки та ковдри, 8,0% – грошову допомогу, 6,5% – воду, 6,2% – корм та товари для тварин, 6,1% – медичну допомогу, 4,3% - психосоціальну підтримку, 4,3% – користувались банком одягу, 1,2% – житло. Серед іншої допомоги, респонденти вказували обслуговування на дому, прокат медичного обладнання, видачу канцелярських наборів, побутової хімії тощо.

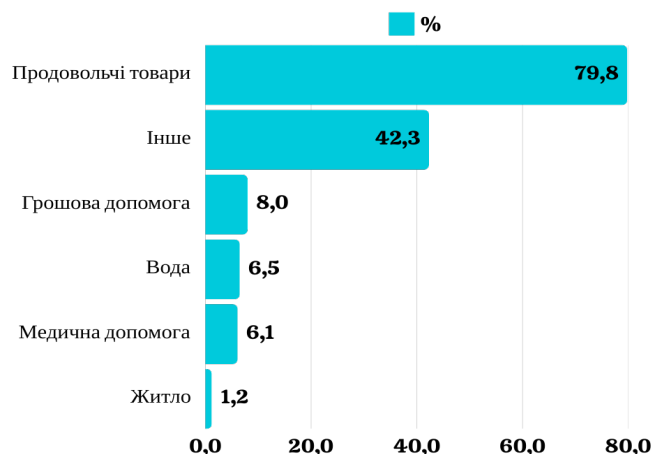


Рис.3. Відповіді на запитання «Яку допомогу від ТЧХУ Ви вже отримували»

Респонденти висловили високий рівень задоволення якістю отриманої допомоги. Так, 38,8% респондентів дуже задоволені якістю, а 52,2% – в цілому задоволені. Всього 9,0% припадає на нейтральні та негативні оцінки. У зоні бойових дій дуже задоволеними виявились 24,1%, а задоволеними в цілому – 69,6% респондентів. Серед категорії ВПО дуже задоволеними виявились 40,4%, в задоволеними в цілому – 49,4% респондентів. Як бачимо, вищі оцінки щодо отриманої допомоги надали бенефіціари, які проживають поза межею зони бойових дій.

Також високі оцінки респонденти надали щодо відповідності допомоги їхнім потребам. 42,9% відмітили повну відповідність їхнім потребам, а 38,5% – переважну відповідність. Ще 18,3% заявили, що допомога лише частково змогла покрити їхні потреби. У зоні бойових дій повна відповідність потребам була зазначена у 34,8%, переважна відповідність зазначена 57,8% респондентів. Незважаючи на те, що кількість бенефіціарів, які зазначили повну відповідність потребам є нижчою у зоні бойових дій від загальної вибірки респондентів, позитивний баланс відповідей щодо відповідності допомоги потребам в цій зоні є вищим.

Висновки. Проведене соціологічне дослідження серед бенефіціарів засвідчило високу зацікавленість та обізнаність вказаної категорії щодо діяльності ТЧХУ. Існує певна невідповідність між озвученими потребами (наприклад, очікування грошової допомоги) та пропонованою допомогою товариством. Це пов'язано з тим, що зусилля держави в частині матеріального забезпечення громадян є недостатніми і, в той же час, існують об'єктивні обмеження у гумані-

тарних організацій щодо покриття таких потреб. В ситуації невизначеності, більшість потреб респондентів є поточними та нагальними (наприклад, гуманітарна допомога у вигляді продуктів харчування або гігієни, забезпечення дровами на зимовий період). В той же час, наприклад, допомога з навчанням або працевлаштуванням є менш затребуваною в нинішніх умовах. На відміну від загальної вибірки, у жителів регіонів, де тривають бойові дії є меншим запит на грошову допомогу, предмети першої необхідності та продукти харчування. Натомість, відчутно більшим є запит на психосоціальну підтримку. Для категорії ВПО, основними відмінностями від загальної вибірки дослідження є більший запит на грошову підтримку, предмети першої необхідності, їжу, житло та укриття, працевлаштування та, відповідно, менша зацікавленість у психосоціальній підтримці, соціальній інтеграції, соціальних послугах на дому. Вважаємо що, з часом, при зменшенні гостроти гуманітарної кризи, довгострокова підтримка бенефіціарів має бути в пріоритеті товариства. Ще одним проблемним полем є участь бенефіціарів у прийнятті рішень. Наявні способи взаємодії з бенефіціарами (наприклад, опитування, комунікація в соціальних мережах) вважаються ними недостатніми. Існує потреба у формуванні дієвих механізмів прийняття рішень за участю бенефіціарів. Вважаємо, що потрібні більш глибокі дослідження щодо того, що бенефіціари вважають «прийняттям рішень у виборі допомоги». А, оскільки вже надана допомога покрила в цілому їх потреби, як співвідноситься покриття потреб бенефіціарів з способами прийняття рішень.

Список використаної літератури

1. Жиленко Р.В., Афанасьєв Д.М. Локальний вимір потреб внутрішньо переміщених осіб: приклад Ужгородської територіальної громади. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип.2 (51). С.54– 57.
2. Пульча Д.О. Моніторинг та оцінка потреб ВПО. Очікування та перспективи повернення на постійне місце проживання. Економіка: реалії часу. Науковий журнал. 2023. № 4 (68). С.61-68.
3. Трубава І.М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа соціально-педагогічної роботи з ними. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8. С.434–446.
4. Пересоляк В. Ю., Бокша С.І., Філіпшин Р. С. Державне управління у сфері гуманітарної допомоги та соціальної реабілітації в постконфліктних областях України. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2024. No 4. URL: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2024.4.18>
5. Старев О. В. Поняття та зміст гуманітарної допомоги в Україні. Modern Scientific Journal (Сучасний науковий журнал). 2023. № 2 (2). С.131-138.

References

1. Zhylenko, R., & Afanasiev, D. (2022). Lokalnyi vymir potreb vnutrishno peremishchenykh osob: pryklad Uzhhorodskoi terytorialnoi hromady [Local dimension of the needs of internally displaced people: example of Uzhhorod territorial community]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 54–57. [in Ukrainian]
2. Pulcha, D.O. (2023). Monitoring and Assessment of the Needs of IDPs. Expectations and Prospects of Return to Permanent Place of Residence. *Economics: time realities. Scientific Journal*, 4 (68), 61–68. [in Ukrainian]
3. Trubavina, I.M. (2015). Problemi vnutrishno peremishhenikh osob v Ukraini yak osnova soczialno-pedagogichnoyi roboti z nimi [Problems of internally displaced persons in Ukraine as a basis for socio-pedagogical work with them]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 8, 434–446. [in Ukrainian]
4. Peresoliak, V., Boksha, S., & Filipyshyn, R. (2024). Derzhavne upravlinnya u sferi humanitarnoyi dopomohy ta sotsial'noyi reabilitatsiyi v postkonfliktnykh oblastiakh Ukrainy [State administration in the field of humanitarian assistance and social rehabilitation in post-conflict areas of Ukraine]. *Electronic journal "Public Administration: Improvement and Development"*, 4, URL: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2024.4.18> (in Ukrainian)
5. Stariev, O. (2023). Ponyattya ta zmist humanitarnoyi dopomohy v Ukraini [Concept and content of humanitarian aid in Ukraine]. *Modern scientific journal*, 2 (2), 131–138. (in Ukrainian)

Статус статті:

Отримано: 21.03.2025 Прорецензовано: 30.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Afanasiev Dmytro

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

Zveriev Oleksii

PhD Student, specialty ІІО Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Zveriev Dmytro

PhD Student, specialty ІІО Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

NEEDS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS A SPHERE OF RESPONSE OF HUMANITARIAN ORGANIZATIONS (USING THE EXAMPLE OF THE UKRAINIAN RED CROSS SOCIETY)

Abstract. The full-scale war in Ukraine has been going on for four years, and the needs of internally displaced persons are undergoing strong transformations. Among the most obvious needs are providing their housing, material assistance, medical care, obtaining their education and training of children, legal assistance, and many others. Organizations of the humanitarian sector of Ukraine direct their activities to assist the war-affected population. For example, the Ukrainian Red Cross Society (URCS) is one of the key organizations responding to the needs of IDPs in Ukraine. Therefore, the purpose of this study was to clarify the specifics of the response of the URCS to the needs of internally displaced persons in our country. The goal is achieved through the analysis of domestic and foreign scientific research, a sociological study on the revision of the Strategic Plan of the URCS for 2026-2030. A sociological survey conducted among beneficiaries showed high interest and awareness of the specified category regarding the activities of the URCS. There is a certain discrepancy between the voiced needs (e.g., expectations of monetary assistance) and the assistance offered by society. This is due to the fact that the state's efforts in terms of material support for citizens are insufficient, and, at the same time, there are objective limitations for humanitarian organizations to cover such needs. In a situation of uncertainty, most of the respondents' needs are current and urgent (for example, humanitarian assistance in the form of food or hygiene products, provision of firewood for the winter period). For the IDP category, the main differences from the general study sample are a greater demand for monetary support, basic necessities, food, housing, shelter, and employment and, accordingly, less interest in psychosocial support, social integration, and social services at home.

Keywords: internally displaced people, needs, Ukrainian Red Cross Society, humanitarian aid.

УДК 316.421-027.511:366.01-27.568
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.23-26

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>

Тафій Іван Якович
аспірант за спеціальністю І10 Соціальна робота
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ivan.tafii@uzhnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0007-0530-4264>

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ВПЛИВ ГЛОБАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ НА ГЛОБАЛЬНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ

Анотація. Глобальна ідентичність є важливим явищем, оскільки відображає важливість, яку люди надають світовій спільноті, переплітається з різними діями окремих людей. Глобалізація справила значний вплив на трансформацію суспільств із єдиного або переважно регіонального утворення до спільного культурного. Динаміка людства зараз формується глобальними рухами спільних ідей, продуктів і людей, які прагнуть споживати продукти та послуги, доступні по всьому світу. Збільшення всесвітнього обміну інформацією, медіа, мистецтвом і культурою між людьми породило нове, більш-менш однорідне міжкультурне розуміння між людьми в усьому світі. По суті, це нове культурне розуміння, яке замінює місцеві культурні традиції на користь спільної глобальної культури, тобто глобальної культури споживання. Мета статті: розглянути зростаючу роль та вплив глобальної культури споживання на глобальну ідентичність. Методи наукового пошуку: аналіз та узагальнення наукової літератури для з'ясування підходів до визначення понять «глобалізація», «глобальної культури споживання», «ландшафти споживання»; теоретичне узагальнення для формулювання висновків щодо впливу глобальної культури споживання на глобальну ідентичність. Глобалізація не тільки прискорює потік капіталу та товарів, але й спричинює гомогенізацію ідей, інформації, людей і культур у всьому світі, що розширює міжкультурний вплив людей на інтелектуальні, соціальні та мистецькі елементи інших культур у формі медіа, символів, метафор тощо.

Ключові слова: вплив, глобалізація, глобальна ідентичність, культура споживання.

Вступ. Глобальна ідентичність є важливим явищем, оскільки відображає важливість, яку люди надають світовій спільноті, переплітається з різними діями окремих людей.

Глобалізація справила значний вплив на трансформацію суспільств із єдиного або переважно регіонального утворення до спільного культурного. Динаміка людства зараз формується глобальними рухами спільних ідей, продуктів і людей, які прагнуть споживати продукти та послуги, доступні по всьому світу. Збільшення всесвітнього обміну інформацією, медіа, мистецтвом і культурою між людьми породило нове, більш-менш однорідне міжкультурне розуміння між людьми в усьому світі. По суті, це нове культурне розуміння, яке замінює місцеві культурні традиції на користь спільної глобальної культури, тобто глобальної культури споживання [1; 2; 3; 4; 5].

Коли ми говоримо про глобалізацію, багато людей насамперед думають про збільшення торгівлі капіталом і товарами по всьому світу. Однак глобалізація не тільки прискорила потік капіталу та товарів, але й сприяла гомогенізації ідей, інформації, людей і культур у всьому світі. Це розширило міжкультурний вплив людей на інтелектуальні, соціальні та мистецькі елементи інших культур у формі медіа, символів, метафор тощо. Коли споживачі взаємодіють з іншими культурними елементами, вони отримують знання про різні ідеї, звичаї та способи життя. Так формується спільна культура, що поділяється у всьому світі, яка називається глобальною культурою споживання (global consumer culture).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У чистому вигляді глобалізацію можна розглядати як визначальне поняття для нової парадигми, яка перед-

бачає лібералізацію товарів, послуг, ресурсів і руху капіталу [6, с.1]. Кембриджський словник визначає глобалізацію як «зростання торгівлі в усьому світі, особливо через великі компанії, які виробляють та торгують товарами в багатьох різних країнах» [7].

Е.Тайлор (E.Tylor) [8] визначає культуру як складне етнографічне ціле, яке включає спільні знання, цінності, вірування, мистецтво, мораль, закон, звичаї та звички, набуті людиною як членом суспільства. Культуру можна сприймати як неписану спільність між людьми, які живуть разом.

Соціологи включають загальні системи мови, методи спілкування, практики (релігії, кухні, соціальні звички) і виступи (музика та мистецтво) до цієї концептуалізації. Дж.Хофстеде (G.Hofstede) та М.Бонд (M.Bond) [9] стверджують, що культура – це колективне програмування розуму, яке відрізняє членів групи від членів негрупи. М.Клівленд (M.Cleveland) та М.Ларош (M.Laroche) [3] підкреслюють важливість взаємодії людей у культурі, підкреслюють, що культура є явищем, яке вивчається, передається та використовується спільно.

М.Прінс (M.Prince), А.Япрак (A.Yaprak), М.Клівленд (M.Cleveland) та ін. [10] роблять висновок, що культура: 1) засвоюється після народження; 2) засвоюється спільно з іншими в колективі; 3) довговічна, оскільки люди її поділяють; 4) переконуюча, тобто змушує осіб, які поділяють її, діяти певним очікуваним способом, реагуючи на подразники.

Глобальна культура споживання є функцією принаймні трьох рушійних сил: 1) потужні економічні сили, такі як капіталізм, світові інвестиції, виробництво та маркетинг, створили світовий ринок, який одночасно потребує споживання передових продук-

тів, що поставляються за ефективно визначеними цінами; 2) прогрес у комунікаційних технологіях, зростання глобальних медіа, легкість міжнародних подорожей та інші технологічні розробки зробили доставку цінностей легшою та доступнішою всюди; 3) міжнародні маркетингові зусилля глобальних брендів і всесвітній перехід до більш космополітичного стилю життя зробили продукти більш доступними всюди та спричинили майже гомогенізацію смаків, бажань і потреб у всьому світі [6, с.7].

Е.Арнолд (E.Arnould) та К.Томпсон (C.Thompson) [11, с.869] визначають «глобальну культуру споживання» як «соціальний устрій, у якому стосунки між живою культурою та соціальними ресурсами, а також між значущим способом життя та символічними та матеріальними ресурсами, від яких вони залежать, є [глобально задуманими] через [детериторіальні глобальні] ринки». Важливо також відзначити, що глобальна культура споживання переважає над місцевими культурами і що одночасно існують як гомогенізація, так і гетерогенізація культури [3; 12].

І.Йорук (I.Yoruk) [6, с.7] дає визначення «глобальної культури споживання» – «складне ціле, яке включає глобально доступні знання, віру, мистецтво, мораль, закон, звичаї та будь-які інші здібності та звички, набуті людиною як членом людства».

Важливий діалог на тему багатогранності споживчої культурної ідентичності ведуть у своїх дослідженнях, Р.Батра (R.Batra) та Ю.Ву (Y.Wu) [13], Ю.Стріжакова (Y.Strizhakova) та Р.Кюльте (R.Coulte) [14]. Зокрема, автори обговорюють безліч значень культурної ідентичності, а також значення глобальних, локальних, безкорисливих/неідентифікованих і глобальних культурних переконань.

Мета статті: розглянути зростаючу роль та вплив глобальної культури споживання на глобальну ідентичність. **Методи наукового пошуку:** аналіз та узагальнення наукової літератури для з'ясування підходів до визначення понять «глобалізація», «глобальної культури споживання», «ландшафти споживання»; теоретичне узагальнення для формулювання висновків щодо впливу глобальної культури споживання на глобальну ідентичність.

Виклад основного матеріалу. Складові глобальної культури споживання значною мірою залежать від стилю життя та цінностей економічно розвинених країн. Дослідники стверджують, що глобальна культура споживання сьогодні складається з глобально розповсюджених споживчих образів, символів і переваг, які надходять переважно із Заходу [1; 15].

Зростання глобалізації спричинило збільшення доступності ідентично виготовлених продуктів на кожному ринку в усьому світі, засоби масової інформації сприяють перегляду однакових зображень і прослуховування тієї самої музики в різних культурах, а глобальні новини досягають навіть найвіддаленіших куточків світу. Усе це впливає на глобальну культуру та формує її. Глобальну культуру споживання можна вивчати за всіма атрибутами, які складають її сьогодні. Однак, як і в будь-якій іншій культурі, глобальна культура споживання також є динамічним і мінливим явищем для світових міграцій (як добровільних, так і вимушених), а також залежить від появи нових ідей і розповсюдження через електронні медіа [16]. Взаємозв'язок, не лише економічний, а й соціально-психологічний, призвів до створення спільної культури над національними культурами [1; 11].

А.Аппадурай (A.Appadurai) [16] ділить земну кулю на п'ять «ландшафтів», які стосуються різних і окремих арен глобального ландшафту: 1) етно-ланд-

шафт, 2) техно-ландшафт, 3) фінансовий ландшафт, 4) медіа-ландшафт, 5) ідео-ландшафт. Під етно-ландшафтом дослідник розглядає рухомі групи чи індивідів (тобто міграцію, тимчасову або постійну зміну місць), що призводить до змішання культур. Під технопейзажем має на увазі постійну мінливу конфігурацію людей і техніки, які сліднують прогресу в технологіях і виробництві. Під фінансовим ландшафтом має на увазі швидкий потік капіталу у світі (тобто валютні ринки, національні фондові біржі, спекуляції товарами). Під медіа-ландшафтом має на увазі «великий і складний репертуар зображень, наративів та історій, які споживають глядачі в усьому світі, в якому світ товарів, світ новин і політики глибоко змішані» (тобто всесвітньо визнані тісно пов'язані ландшафти зображень). Під ідео-ландшафтом має на увазі (часто політичні) ідеї, повідомлення, терміни та образи (тобто свобода, добробут, права, суверенітет, представництво та демократія). По суті, ці «ландшафти» впливають і конструюють глобальну культуру споживання.

Медіа є потужним транслятором культури у світі, передають певні метафори та ідеї, які користуються попитом у всьому світі. Це реалізується за допомогою різноманітних форм та засобів масової інформації з передовими телекомунікаційними стратегіями. Netflix надає своїм глядачам фільми, серіали та документальні фільми з усіх куточків світу. Новини в соціальних мережах не мають меж, споживачі стежать за авторами з будь-якої точки світу в один клік. Сьогодні використання Instagram, X, Facebook як джерел новин і каналів зв'язку дуже поширене серед споживачів. Люди відчують, думають і діють відповідно до глобальних проблем, навіть якщо події відбуваються далеко від дому (наприклад, люди вийшли на демонстрації в різних частинах світу через події Black Lives Matter). Споживачі можуть зануритися в глобальну споживчу культуру, подорожуючи за кордон, живучи в медіа-просторах, які пропагують глобальний спосіб життя, або просто спостерігаючи за тим, що відбувається у світі через медіа-ландшафти. Сьогодні майже неможливо не зіткнутися з цими культурними символами [17].

Дж.Гер (G.Ger) та Р.Белк (R.Belk) [18] пропонують шостий «ландшафт» – «ландшафт споживання». Важливою складовою глобальної культури споживання є споживання світових брендів і продуктів. Багато споживачів у повсякденному житті стикаються з дедалі більшою кількістю обмінів із зовнішніми культурами завдяки наявності продуктів на багатьох ринках. Культурний обмін продуктами та глобальними брендами формує символи та метафори глобальної культури споживання [19]. Можна легко знайти McDonalds майже в будь-якій країні світу, який зараз є глобальним брендом і продуктом, або з'їсти турецький bagel (рогалик – місцевий продукт для Туреччини) в Німеччині, який є доступним в іншій культурі. Це означає, що в усьому світі стає доступним більше ідей, брендів, продуктів і послуг, незалежно від того, чи це глобальні чи локальні продукти. McDonalds став культом глобальної культури споживання. Дж.Рітцер (G.Ritzer) [20] називає гомогенізацію культури споживання «макдональдизацією». Паралельно Nike, H&M, Coca-Cola та IKEA є брендами, які входять до групи обізнаності споживачів майже в кожній країні та формують споживчі смаки. Ці бренди також рекламують стиль життя та цінності країн свого походження по всьому світу.

Р.Батра (R.Batra) та ін. [13] знаходять докази того, що споживання глобальних брендів у країнах, що розвиваються, є результатом захоплення стилем жит-

тя в економічно розвинутих країнах, і використання цих брендів служить сигналом участі в глобальній культурі споживання для інших. Оскільки глобальні бренди роблять західний стиль життя та цінності (такі як ідеали сім'ї, свободи, пошуку щастя та індивідуальності) досяжними та доступними для споживачів у всьому світі, бажання споживачів щодо цих стилів життя та цінностей є одним із головних експортних товарів розвинутого світу [18]. Споживачі (зокрема) на ринках, що розвиваються, знаходять глобальні бренди як символи статусу, достатку, сучасності, індивідуальності, свободи вибору та бунту проти традиційних інститутів через споживання.

Висновки і перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Глобальна культура споживання – соціальний устрій, у якому стосунки між живою культурою та соціальними ресурсами, а також між значущим способом життя та символічними та матеріальними ресурсами, від яких вони залежать, є глобально задуманими через детериторіальні глобальні ринки. Важливо також відзначити, що глобальна культура споживання переважає над місцевими куль-

турами і що одночасно існують як гомогенізація, так і гетерогенізація культур. Зростання глобалізації спричинило збільшення доступності ідентично виготовлених продуктів на кожному ринку в усьому світі, засоби масової інформації сприяють перегляду однакових зображень і прослуховування тієї самої музики в різних культурах, а глобальні новини досягають навіть найвіддаленіших куточків світу. Усе це впливає на глобальну культуру та формує її. Глобалізація не тільки прискорює потік капіталу та товарів, але й спричинює гомогенізацію ідей, інформації, людей і культур у всьому світі, що розширює міжкультурний вплив людей на інтелектуальні, соціальні та мистецькі елементи інших культур у формі медіа, символів, метафор тощо. Коли споживачі взаємодіють з іншими культурними елементами, вони отримують знання про різні ідеї, звичаї та способи життя. Так формується спільна культура, що поділяється у всьому світі, яка називається глобальною культурою споживання. Перспективами подальших дослідження є вивчення глобальної ідентичності як типу соціальної ідентичності.

Список використаної літератури

1. Alden D.L., Steenkamp J-B., Batra R. Consumer attitudes toward marketplace globalization: structure, antecedents and consequences. *International Journal of Research in Marketing*. 2006. No.23. P.227–239.
2. Cherbib J., Bahri F., Berraies S., Chebbi H. Towards the co-evolution of multinationals' and local firms' global strategies in an uncertain environment: insights from international joint ventures. *Journal of International Management*. 2023. No.29 (6). P.101089–101089.
3. Cleveland M., Bartsch F. Global consumer culture: epistemology and ontology. *International Marketing Review*. 2019. No.36 (4). P.556–580.
4. Steenkamp J.-B. Global versus local consumer culture: theory, measurement, and future research directions. *Journal of International Marketing*. 2019. No.27 (1). P.1–19.
5. Steenkamp J.-B., Hofstede F. International market segmentation: issues and perspectives. *International Journal of Research in Marketing*. 2002. No.19. P.185–213.
6. Yoruk I. Global identity: conceptualization, measurement, and implications for marketing strategy. Michigan: Wayne State University, 2022. 153 p.
7. Cambridge Dictionary. 2024. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/globalization?q=Globalization>
8. Tylor E. (2010). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 472 p.
9. Hofstede G., Bond M. Hofstede's culture dimensions: an independent validation using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1984. No.15 (4). P.417–433.
10. Prince M, Yaprak A, Cleveland M., Davies M., Josiassen A., Nechtelberger A., Nechtelberger M., Paliawadana D., Renner W., Chovanova Supekova S., Von Wallpach S. The psychology of consumer ethnocentrism and cosmopolitanism: a five-country study of values, moral foundations, gender identities and consumer orientations. *International Marketing Review*. 2020. No.37 (6). P.1013–1049.
11. Arnould E.J., Thompson C.J. Consumer culture theory: twenty years of research. *Journal of Consumer Research*. 2005. No.31 (4). P.868–882.
12. Appadurai A. Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, culture & society*. 1990. No.7 (2-3). P.295–310.
13. Batra R., Wu Y. Comment on "Consumer cultural identity...": global citizenship and reactance. *International Marketing Review*. 2019. No.36 (5). P.628–632.
14. Strizhakova Y., Coulter R. Consumer cultural identity: local and global cultural identities and measurement implications. *International Marketing Review*. 2019. No.36 (5). P.610–627.
15. Zhou N., Belk R. Chinese consumer readings of global and local advertising appeals. *Journal of Advertising*. 2004. No.33 (3). P.63–76.
16. Appadurai A. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996. 229 p.
17. Liu H., Schoefer K., Fastoso F., Tzemou E. Perceived brand globalness/localness: a systematic review of the literature and directions for further research. *Journal of International Marketing*. 2021. No.29 (1). P.77–94.
18. Ger G., Belk R. Cross-cultural differences in materialism. *Journal of Economic Psychology*. 1996. No.17 (1). P.55–77.
19. Davvetas V., Halkias G. Global and local brand stereotypes: formation, content transfer, and impact. *International Marketing Review*. 2019. No.36 (5). P.675–701.
20. Ritzer G. Adorno on popular culture. *Contemporary Sociology*. 2004. No.33 (4). P.455–457.

References

1. Alden, D.L., Steenkamp, J.-B., & Batra, R. (2006). Consumer attitudes toward marketplace globalization: Structure, antecedents and consequences. *International Journal of Research in Marketing*, 23 (3), 227–239.
2. Cherbib J., Bahri F., Berraies S., & Chebbi H. (2023). Towards the co-evolution of multinationals' and local firms' global strategies in an uncertain environment: insights from international joint ventures. *Journal of International Management*, 29 (6), 101089–101089.
3. Cleveland, M., & Bartsch, F. (2019). Global consumer culture: epistemology and ontology. *International Marketing Review*, 36 (4), 556–580.
4. Steenkamp, J.-B. (2019). Global versus local consumer culture: theory, measurement, and future research directions. *Journal of International Marketing*, 27 (1), 1–19.
5. Steenkamp, J.-B., & Ter Hofstede, F. (2002). International market segmentation: issues and perspectives. *International Journal of Research in Marketing*, 19 (3), 185–213.

6. Yoruk, I. (2022). *Global identity: conceptualization, measurement, and implications for marketing strategy*. Wayne State University.
7. Cambridge Dictionary. (2024). *globalization*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/globalization?q=Globalization>.
8. Tylor, E. (2010). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Cambridge University Press.
9. Hofstede, G., & Bond, M. (1984). Hofstede's culture dimensions: an independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15 (4), 417–433.
10. Prince, M., Yaprak, A., Cleveland, M., Davies, M., Josiassen, A., Nechtelberger, A., Nechtelberger, M., Paliawadana, D., Renner, W., Chovanova Supekova, S., & Von Wallpach, S. (2020). The psychology of consumer ethnocentrism and cosmopolitanism: a five-country study of values, moral foundations, gender identities and consumer orientations. *International Marketing Review*, 37 (6), 1013–1049.
11. Arnould, E.J., & Thompson, C.J. (2005). Consumer culture theory (CCT): twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31 (4), 868–882.
12. Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture & Society*, 7 (2-3), 295–310.
13. Batra, R., & Wu, Y. (2019). Comment on 'Consumer cultural identity...': global citizenship and reactance. *International Marketing Review*, 36 (5), 628–632.
14. Strizhakova, Y., & Coulter, R. (2019). Consumer cultural identity: local and global cultural identities and measurement implications. *International Marketing Review*, 36 (5), 610–627.
15. Zhou, N., & Belk, R. (2004). Chinese consumer readings of global and local advertising appeals. *Journal of Advertising*, 33 (3), 63–76.
16. Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
17. Liu, H., Schoefer, K., Fastoso, F., & Tzemou, E. (2020). Perceived brand globalness/localness: a systematic review of the literature and directions for further research. *Journal of International Marketing*, 29 (1), p.1069031X2097318.
18. Ger, G., & Belk, R. (1996). Cross-cultural differences in materialism. *Journal of Economic Psychology*, 17 (1), 55–77.
19. Davvetas, V., & Halkias, G. (2019). Global and local brand stereotypes: formation, content transfer, and impact. *International Marketing Review*, 36 (5), 675–701.
20. Ritzer, G. (2004). Adorno on popular culture. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 33 (4), 455–457.

Статус статті:

Отримано: 14.03.2025 Прорецензовано: 22.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Bartosh Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Sociology and Social Work

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Tafii Ivan

PhD Student, specialty I10 Social Work

Department of Sociology and Social Work

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

GLOBALIZATION AND IMPACT OF GLOBAL CONSUMER CULTURE ON GLOBAL IDENTITY

Abstract. Global identity is an important phenomenon because it reflects the importance that people attach to the global community, intertwined with the various actions of individuals. Globalization has had a significant impact on the transformation of societies from a single or predominantly regional entity to a common cultural one. Essentially, the dynamics of humanity are now shaped by global movements of shared ideas, products, and people seeking to consume products and services available worldwide. The increase in the worldwide exchange of information, media, art, and culture among people has given rise to a new, more or less homogeneous intercultural understanding among people around the world. In essence, this is a new cultural understanding that replaces local cultural traditions in favor of a common global culture, that is, a global culture of consumption. The aim of the article is to consider the growing role and impact of global consumer culture on global identity. Research methods applied: analysis and generalization of scientific literature to clarify the concepts of «globalization», «global culture of consumption», and «scapes of consumption»; theoretical generalization for formulating conclusions regarding the impact of global consumer culture on global identity. Globalization not only accelerates the flow of capital and goods but also causes the homogenization of ideas, information, people, and cultures around the world, which expands the cross-cultural influence of people on the intellectual, social, and artistic elements of other cultures in the form of media, symbols, metaphors, etc. When consumers interact with other cultural elements, they gain knowledge about different ideas, customs, and ways of life. This is how a common culture is formed, shared throughout the world, which is called the global culture of consumption.

Keywords: influence, globalization, global identity, consumer culture.

УДК 37.018:364]:355.01-021.68
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.27-31

Бибик Дар'я Дмитрівна

доктор філософії в галузі Соціальна робота, доцент
доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
УДУ імені Михайла Драгоманова, м.Київ, Україна

старший науковий співробітник
старший дослідник зі спеціальності 231 «Соціальна робота»
лабораторія соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут проблем виховання НАПН України, м.Київ, Україна dasha.bybyk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9947-8503>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: МЕХАНІЗМИ ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЗГУРТОВАНOSTІ

Анотація. Розглядаються ключові особливості соціально-педагогічної роботи в закладах освіти України у воєнний та повоєнний період. Мета дослідження: виявлення основних викликів, з якими стикаються соціальні педагоги, та розробка практичних рекомендацій щодо ефективних механізмів відновлення і згуртованості учасників освітнього процесу. Застосовані методи дослідження: кількісні та якісні, описові, пояснювальні, розвідувальні та прогностичні, теоретичні та емпіричні (анкетування). Проведено анкетування соціальних педагогів, що дозволило проаналізувати їхні підходи до роботи з дітьми, які пережили травматичний досвід, а також оцінити ефективність впроваджених методик психологічної підтримки. Результати свідчать про необхідність комплексного підходу до соціально-педагогічної діяльності, що включає психологічну підтримку, формування безпечного середовища, розвиток навичок емоційної регуляції та зміцнення соціальних зв'язків між учасниками освітнього процесу. Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій для педагогічних працівників, спрямованих на вдосконалення методів роботи з дітьми та підлітками, які перебувають у стані стресу чи мають посттравматичні прояви. Отримані результати можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях, а також у розробці освітніх програм і стратегій підтримки дітей в умовах кризових ситуацій.

Ключові слова: соціальна робота, соціально-педагогічна підтримка, технології та методи соціально-педагогічної роботи, соціальна згуртованість, соціальна ініціативність, діти та молодь, заклади освіти, соціальне відновлення.

Вступ. Воєнні конфлікти та їхні наслідки суттєво впливають на освітню систему, створюючи виклики для учнів, студентів, педагогів та всього суспільства. У цей період особливої значущості набуває соціально-педагогічна діяльність, яка спрямована на відновлення психологічного здоров'я, соціальної адаптації та зміцнення згуртованості освітнього середовища.

Соціально-педагогічна робота в закладах освіти у воєнний та повоєнний період набуває особливої важливості, оскільки війна кардинально змінює соціально-освітній простір, створюючи численні виклики для всіх його учасників. Вплив воєнних дій проявляється у дестабілізації освітнього процесу, психологічній травматизації учнів та педагогів, порушенні соціальних зв'язків, міграції та вимушеному переселенні.

У сучасних умовах головним завданням соціально-педагогічної діяльності є забезпечення безперервності освіти, відновлення психологічного комфорту учасників освітнього процесу, інтеграція дітей із вразливих категорій, формування культури миру та соціальної згуртованості.

Актуальність дослідження зумовлена такими факторами:

- вплив війни на освітнє середовище: руйнування шкіл, вимушене переміщення учнів і педагогів, перехід на дистанційне або змішане навчання, потреба у створенні безпечних освітніх просторів та психологічної підтримки дітей і дорослих;

- психологічні наслідки для учнів та педагогів: зростання рівня стресу, тривожності, посттравматичного стресового розладу серед дітей та молоді, виснаження педагогів, які працюють у кризових умовах, та необхідність підтримки їхнього емоційного стану;

- соціальні виклики та потреба у згуртованості:

вимушена міграція призводить до втрати соціальних зв'язків та проблем адаптації дітей у нових громадах, потреба в інтеграції внутрішньо переміщених осіб та зміцненні почуття єдності в освітніх спільнотах;

- необхідність розвитку нових соціально-педагогічних механізмів: актуалізація психосоціальної підтримки, кризового консультування та методик стресостійкості, впровадження інтерактивних та інноваційних методів навчання для створення сприятливого середовища, підготовка педагогічних кадрів до роботи у кризових та посткризових ситуаціях.

Соціально-педагогічна робота в закладах освіти під час воєнного та повоєнного періодів є предметом численних наукових досліджень, які висвітлюють особливості підтримки учасників освітнього процесу в умовах кризи. Так В.Дереш підкреслює важливість психологічної адаптації особистості до умов воєнного стану. Автор аналізує процеси дезадаптації, виділяючи три ступені її прояву, та наголошує на необхідності соціально-педагогічної підтримки для відновлення рівноваги в житті учасників освітнього процесу [1, с.111].

В.Пономарьова досліджує напрями соціально-педагогічної діяльності з дітьми під час війни, акцентуючи увагу на організації навчально-виховного процесу, проблемах та потребах дітей, які постраждали від військової агресії, зокрема внутрішньо переміщених осіб. Авторка підкреслює необхідність інформаційно-просвітницької та соціально-профілактичної роботи для формування навичок безпечної поведінки [2, с.53].

М.Барчій та О.Воронова розглядають проблему педагогіки партнерства в умовах воєнного стану, наголошуючи на важливості взаємодії педагогів, батьків та учнів для створення психологічно комфортного освітнього середовища та забезпечення якісної

освіти [3].

Н.Рязанова та І.Шеплякова аналізують досвід діяльності цифрових освітніх центрів у громадах Харківської області. Вони виділяють традиційні та інноваційні форми роботи, спрямовані на адаптацію дітей до нових реалій та створення умов для їхнього подальшого соціального розвитку [4].

О.Мордовець досліджує соціально-педагогічні технології допомоги дітям і молоді під час війни, аналізує поняття «соціально-педагогічні технології» та пропонує підходи до формування соціально-педагогічної допомоги в кризових умовах [5]. Загалом, наукові дослідження підкреслюють важливість адаптації освітнього процесу до умов воєнного та повоєнного періодів, необхідність психологічної підтримки учасників освітнього процесу, а також значущість партнерської взаємодії між педагогами, батьками та учнями для забезпечення ефективної соціалізації та навчання.

Проблему формування соціальної згуртованості в умовах війни розкривають українські вчені Д.Бибик і І.Савельчук, акцентуючи увагу на згуртованості як чиннику розвитку суспільства [6; 7; 8].

Проблему підвищення соціальної згуртованості в умовах війни як один із напрямків соціально-педагогічної роботи досліджували як українські, так і зарубіжні вчені. Їхні роботи висвітлюють різні аспекти цього питання та пропонують шляхи зміцнення суспільної єдності під час конфліктів. Дослідження також підкреслюють, що спільне переживання страждань та загрози від зовнішніх груп може сприяти як згуртованості, так і радикалізації. Загалом, дослідження підкреслюють важливість довіри, спільних цінностей та ефективних соціальних інститутів для зміцнення соціальної згуртованості в умовах війни. Вони також вказують на необхідність врахування специфіки кожного конфлікту та адаптації стратегій відповідно до місцевих умов.

Таким чином, дослідження соціально-педагогічної роботи у воєнний та повоєнний період є вкрай необхідним для адаптації освітньої системи до сучасних викликів, забезпечення психоемоційного благополуччя дітей і педагогів, зміцнення соціальної згуртованості та розбудови стійкого суспільства.

Мета дослідження: виявити та проаналізувати ключові особливості соціально-педагогічної роботи в закладах освіти України в умовах воєнного та повоєнного періодів та подальша розробка практичних рекомендацій щодо вдосконалення механізмів відновлення та згуртованості учасників освітнього процесу. Основні аспекти мети сформульовано в ключових завданнях:

1. З'ясувати специфіку та виклики, з якими стикаються соціальні педагоги в умовах війни та після її завершення.
2. Дослідити існуючі та потенційні механізми соціально-педагогічної роботи, спрямовані на відновлення психоемоційного стану, подолання наслідків травматичних подій та зміцнення соціальної згуртованості в освітньому середовищі.
3. Використати анкетування як основний метод збору первинних даних для отримання інформації про досвід, потреби та бачення фахівців.
4. На основі отриманих даних сформулювати конкретні рекомендації для адміністрації закладів освіти, органів управління освітою та самих соціальних педагогів щодо оптимізації їхньої діяльності.

Дослідження сфокусоване на аспектах, що сприяють психологічному відновленню учнів, педагогів та батьків, а також на зміцненні їхньої взаємодії та почуття спільноти, окреслює спрямованість досліджен-

ня на вивчення практичного досвіду соціально-педагогічної роботи в кризових умовах, використовуючи анкетування для отримання емпіричних даних, і націлене на розробку конкретних заходів для підвищення ефективності цієї роботи у контексті відновлення та згуртованості освітнього середовища.

Методи дослідження. Для проведення дослідження було використано комплекс методів, а саме:

- за характером дослідження було використано кількісні методи (орієнтовані на збір та аналіз числових даних для виявлення статистичних закономірностей, зв'язків та тенденцій) та якісні методи (спрямовані на глибоке розуміння явищ, процесів, думок та досвіду людей через нечислові дані);

- за метою дослідження застосовано описові методи (спрямовані на детальне та систематичне опис певного явища, групи людей, події тощо), пояснювальні методи (спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами), розвідувальні (спрямовані на дослідження маловивчених проблем, формулювання гіпотез та визначення напрямків подальших досліджень) та прогностичні методи (спрямовані на передбачення майбутніх подій або тенденцій на основі аналізу наявних даних);

- за методикою дослідження було використано теоретичні (методи спрямовані на вивчення проблеми шляхом дослідження наявного наукового досвіду) та емпіричні методи (анкетування, спрямоване на виявлення ставлення та досвіду конкретної спільноти).

Виклад основного матеріалу. Науковий аналіз проблеми дослідження дає можливість констатувати, що соціально-педагогічна робота у воєнний та повоєнний період відіграє ключову роль у стабілізації освітнього процесу, психологічному відновленні дітей та молоді, формуванні згуртованого суспільства. Її ефективність залежить від комплексного підходу, міжсекторальної співпраці та впровадження інноваційних методик підтримки учнів, педагогів та їхніх сімей. В процесі виконання дослідження було визначено основні завдання соціально-педагогічної роботи у воєнний та повоєнний період, серед яких:

1. Психологічна підтримка та реабілітація: надання психосоціальної допомоги дітям та підліткам, які пережили стрес та травматичний досвід; організація тренінгів для педагогів щодо методик подолання посттравматичних наслідків у дітей; впровадження програм арт-терапії, груп підтримки, індивідуального консультування.

2. Відновлення освітнього процесу: створення безпечних умов для навчання (фізична безпека та психологічний комфорт); гнучкі навчальні програми, адаптовані до потреб учнів, які вимушено змінили місце проживання; використання дистанційних та змішаних форм навчання.

3. Зміцнення соціальної згуртованості: проведення заходів, що сприяють єдності та взаємодопомозі серед учасників освітнього процесу; формування культури толерантності та ненасильницького спілкування; включення тематики миротворчості та соціальної відповідальності до навчальних програм.

4. Робота з сім'ями учнів: консультування батьків щодо підтримки дітей у складних умовах; організація зустрічей, круглих столів та тренінгів для батьків щодо емоційної регуляції та підтримки дітей.

5. Співпраця з державними та громадськими організаціями: залучення міжнародних гуманітарних організацій для допомоги закладам освіти; розвиток партнерських програм із соціальними службами та волонтерськими ініціативами; спільна робота над освітніми реформами, спрямованими на післявоєнне відновлення.

З метою визначення пріоритетності даних завдань було проведено анкетування, в якому взяли участь 83 соціальних педагога, які працюють в закладах загальної середньої освіти України. Анкетування проводилося з використанням Google-форми й мало анонімний формат. Анкетування охопило 16 регіонів країни. В процесі анкетування соціальні педагоги мали оцінити важливість кожного завдання за

шкалою від 1 до 5. Опрацювання результатів здійснювалося за допомогою методів статистичного аналізу (кількість фактично отриманих даних по кожному параметру ділилася на максимально можливу кількість балів, а саме на 415, результати подано у відсотках). Якісний аналіз проведеного анкетування подано на рисунку 1.

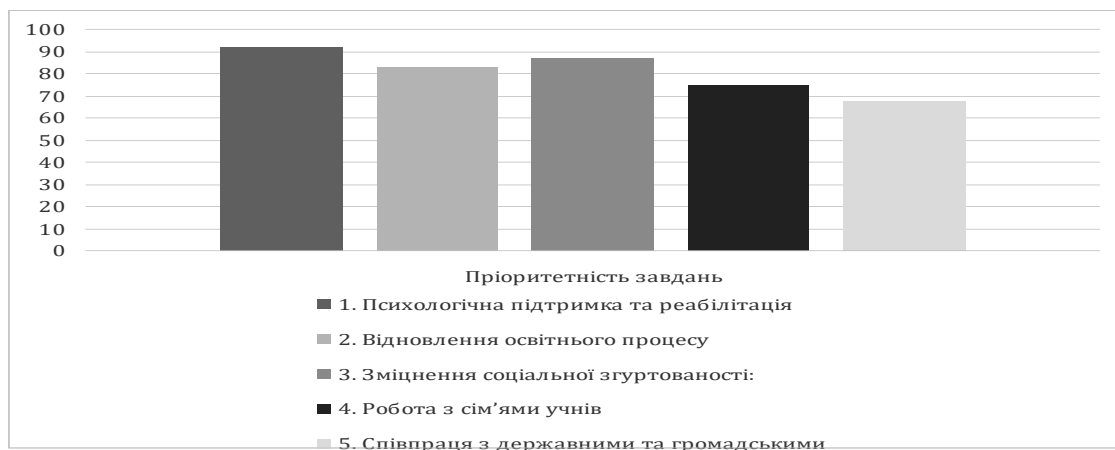


Рис.1. Результати опитування соціальних педагогів щодо пріоритетності завдань соціально-педагогічної роботи у школі в умовах воєнного і повоєнного часу

Як видно з результатів опитування найбільш пріоритетними завданнями соціальні педагоги визначають психологічну підтримку та реабілітацію учасників освітнього процесу та зміцнення соціальної згуртованості.

Діяльність із підвищення рівня згуртованості в соціально-педагогічній роботі в закладах освіти у воєнний і повоєнний період має критично важливе значення. Вона виступає основою стабільного, безпечного і підтримувального освітнього середовища, що сприяє адаптації, розвитку й збереженню психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Ключові аспекти цього значення:

1. Психоемоційна підтримка. У кризовий час згуртованість колективу (учнів, педагогів, батьків) створює атмосферу довіри, взаємодопомоги та безпеки, що знижує рівень стресу, тривожності та страху у дітей і дорослих.

2. Запобігання соціальній ізоляції. Згуртовані шкільні спільноти сприяють включенню у навчання й соціалізацію дітей, які пережили травму, втратили дід чи близьких, є внутрішньо переміщеними особами.

3. Формування цінностей співпраці й відповідальності. Через спільну діяльність — волонтерські проекти, колективні творчі заходи, тренінги — діти вчаться підтримувати одне одного, брати участь у справах громади, розвивати громадянську позицію.

4. Профілактика конфліктів. У післявоєнний період, коли можуть виникати розбіжності між дітьми з різним досвідом (учасники бойових дій, ВПО тощо), згуртованість допомагає зменшити поляризацію, запобігти булінгу та ворожнечі.

5. Зміцнення шкільного самоврядування. Колективна участь у вирішенні питань життя школи (через учнівське самоврядування) активізує відчуття причетності та відповідальності, формує здоровий мікроклімат у класах.

6. Відновлення громади. У повоєнний період згуртовані освітні колективи можуть бути центрами відновлення місцевої громади, організовуючи допомогу нужденним, просвітницьку роботу, культурні ініціативи.

Підвищення рівня згуртованості у соціально-педагогічній роботі не просто допоміжний інструмент — це стратегічний напрям для збереження життєздатності системи освіти в умовах війни та миру. Воно забезпечує не лише навчальний процес, а й формування стійких, відповідальних, емпатійних громадян.

Механізми ефективної соціально-педагогічної діяльності в умовах освітнього середовища передбачають комплексний підхід до роботи, а саме поєднання психологічної, педагогічної та соціальної підтримки; гнучкість та адаптивність діяльності з можливістю зміни навчальних програм залежно від ситуації; залучення громади, адже активна участь батьків, місцевих організацій та учнів у відновлювальних процесах збільшує їх ефективність; безперервне навчання педагогів та підвищення кваліфікації вчителів щодо роботи в кризових умовах. Приклад конкретних методів та технологій соціально-педагогічної роботи в умовах воєнного і повоєнного часу наведено в таблиці 1.

Висновки. Соціально-педагогічна робота з дітьми в школі в умовах війни є надзвичайно важливим елементом забезпечення їхнього психічного здоров'я, адаптації та розвитку. Аналіз основних особливостей такої роботи дозволяє зробити низку висновків.

— війна значно підвищує рівень травматизації дітей, що проявляється через тривожність, страх, порушення сну, агресивну поведінку або посттравматичний стресовий розлад. Хронічний стрес, викликаний небезпекою та невизначеністю, вимагає створення в школах безпечного середовища, де діти можуть отримати необхідну емоційну підтримку;

— індивідуальні потреби дітей суттєво відрізняються. Серед учнів можуть бути як внутрішньо переміщені особи, так і діти, які втратили рідних або стали свідками воєнних злочинів. Ці фактори вимагають диференційованого підходу до освітнього процесу;

— зміни в освітньому середовищі спричиняють додатковий стрес. Часті переривання навчання через повітряні тривоги, вимушене дистанційне навчання

Таблиця 1

Добірка технологій та методів соціально-педагогічної роботи

№	Напрямок соціально-педагогічної роботи	Методи та технології соціально-педагогічної роботи
1	Психоемоційна підтримка учасників освітнього процесу	Психологічне консультування (індивідуальне та групове) Арт-терапія (малюнок, казкотерапія, музика) Вправа «Емоційний щоденник» Тренінги з розвитку емоційного інтелекту Методика SAFE SPACE (створення безпечного простору)
2	Запобігання соціальній ізоляції та підтримка вразливих категорій дітей	Наставництво/тьюторство для новоприбулих учнів Метод «Рівний — рівному» (підтримка через однолітків) Соціальні ігри на включення («знайомство», «міст довіри»)
3	Формування цінностей співпраці, взаємопідтримки та громадянської відповідальності	Проектна діяльність (соціальні ініціативи, допомога громаді) Метод «Соціального контракту» (підписання правил поведінки) Волонтерська практика (участь у благодійності, допомозі військовим) Форми громадянської освіти (дебати, круглі столи, зустрічі з активістами) Організація флешмобів, благодійних ярмарків, патріотичних акцій
4	Профілактика конфліктів і соціальних напружень	Тренінги з розвитку навичок ненасильницького спілкування Рольові ігри з конфліктними ситуаціями Метод «Я-повідомлень» та активного слухання Впровадження програм соціально-емоційного навчання (SEL) Відновні практики (кола діалогу, кола миру) Медіація серед однолітків (Peer Mediation)
5	Розвиток учнівського самоврядування як інструменту згуртованості	Метод фасилітації (спільне планування рішень) Інтерактивні збори, загальношкільні форуми Картування потреб і проблем у школі Партисипативне моделювання рішень Демократичне учнівське врядування (створення комітетів, рад) Платформи онлайн-ініціатив (Google Форми для збору ідей)
6	Школа як осередок відновлення громади у повоєнний період	Форми міжсекторальної співпраці (школа + громада + НУО) Мозковий штурм, SWOT-аналіз для планування проєктів Дослідницька діяльність учнів (інтерв'ювання, локальні історії) Організація ресурсного центру/волонтерського штабу на базі школи Проведення круглих столів із представниками громади Соціальне проєктування (створення ініціатив разом з громадою)
7	Згуртованість як умова освітньої стійкості	Рефлексивні сесії після кризових подій («що відбулось і як ми впоралися?») Метод «живої бібліотеки» (обмін досвідом, особисті історії) Складання плану дій на випадок надзвичайних ситуацій Навчання «peer-to-peer» (учень вчить учня) Кризове планування в закладах освіти Впровадження гнучких моделей навчання (змішане, дистанційне)

та перебої з електропостачанням ускладнюють процес соціалізації та взаємодії між дітьми. Це підтверджує необхідність гнучкої адаптації освітніх програм та методик викладання;

– ефективна соціально-педагогічна робота неможлива без тісної співпраці між школою та батьками. Враховуючи, що батьки також перебувають у стані стресу, вони потребують інформаційної та соціальної підтримки для створення стабільного мікроклімату в сім'ї;

– забезпечення професійної підтримки педагогів та соціальних працівників є критично важливим. Війна створює значне емоційне навантаження на вчителів та спеціалістів, що може призвести до емоційного вигорання. Для ефективної роботи з травмованими дітьми необхідні навчальні програми, супровізі та обмін досвідом.

Подальші наукові розвідки в цій сфері можуть бути спрямовані на: оцінку довготривалих наслідків

війни на соціально-психологічний стан дітей та розробку ефективних програм психологічної реабілітації; аналіз ефективності різних методів соціально-педагогічної підтримки, зокрема арт-терапії, тілесно-орієнтованих практик, ігрової терапії та групової роботи; дослідження впливу освітніх стратегій на рівень адаптації дітей, які пережили травматичний досвід; розробку комплексних міждисциплінарних підходів, що поєднують соціальну, психологічну та педагогічну допомогу в освітніх закладах; Вивчення механізмів соціальної згуртованості шкільних колективів у контексті роботи з внутрішньо переміщеними учнями. Отже, соціально-педагогічна робота в школах під час війни та в повоєнний період повинна бути багатовекторною, гнучкою та науково обґрунтованою. Комплексний підхід до вирішення соціально-психологічних проблем дітей сприятиме їхньому відновленню, адаптації та формуванню стійкості перед життєвими викликами.

Список використаної літератури

- Дереш В.С. Упровадження системи соціальної роботи з подолання дитячої бездоглядності. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали Чотирнадцятої міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 18 лист. 2019 р.). Одеса: ФОП Бондаренко М.О. С.75-77.
- Пономарьова В.М. Напрями волонтерської діяльності в умовах воєнного стану в Україні. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2024. № 1. С.51-55.
- Барчій М. С., Воронова О. Ю. Окремі аспекти дослідження резильєнтності особистості. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія: науковий журнал. 2024. Вип.1. С.28-32.
- Рязанова Н.В., Шеплякова І.О. Досвід соціально-педагогічної роботи з соціалізації дітей у громадах, що постраждали від війни, в умовах цифрових освітніх центрів. Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 220-річчю від дня заснування Ун-ту,

- м. Харків, (7 листоп. 2024 р). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. С.249-252.
5. Мордовець О. С., Шимко І. М. Соціально-педагогічні технології допомоги дітям в умовах воєнного стану. Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 220-річчю від дня заснування Ун-ту, м. Харків, (7 листоп. 2024 р). Харків: ХНПУ ім.Г.С.Сковороди, 2024. С.194-198.
 6. Биби́к Д., Савельчук І. Соціальна згуртованість молоді в Україні в умовах воєнного стану. *Social Work and Education*. 2023. Vol.10. No.1. P.7-16.
 7. Куниця Т.Ю., Савельчук І.Б., Гончар Л.В., Биби́к Д.Д., Амеліна В.М. Соціальні очікування учнівської молоді ХХІ століття: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 93 с.
 8. Савельчук І.Б. Перспективи соціального відновлення молоді у контексті сучасних викликів. Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23 листопада 2023 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2023. С.235-239.

References

1. Deresh, V.S. (2019, November). Uprovazhennia systemy sotsialnoi roboty z podolannia dytiachoi bezdohliadnosti [Implementation of a social work system to overcome child neglect]. *Proceedings of international conference – Current research in the social sphere* (pp.75-77). Odesa, FOP Bondarenko. [in Ukrainian]
2. Ponomarova, V.M. (2024). Napriamy volonterskoi diialnosti v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Directions of volunteer activity in conditions of martial law in Ukraine]. *Social pedagogy: theory and practice*, 1, 51-55. [in Ukrainian]
3. Barchii, M.S., & Voronova, O.Yu. (2024). Okremi aspekty doslidzhennia rezyliientnosti osobystosti [Certain aspects of the study of personality resilience]. *Slobzhanskyi scientific bulletin. Series: Psychology*, 1, 28-32. [in Ukrainian]
4. Riazanova, N.V., & Shepliakova, I.O. (2024, November). Dosvid sotsialno-pedahohichnoi roboty z sotsializatsii ditei u hromadakh, shcho postrazhdaly vid viiny, v umovakh tsyfrovyykh osvitykh tsentriv [Experience of socio-pedagogical work on the socialization of children in communities affected by the war in the conditions of digital educational centers]. *Proceedings of All-Ukrainian conference – Modern realities and prospects of social education of the personality in various social institutions* (pp.249-2527). Kharkiv, G.S.Skovoroda KhNPU. [in Ukrainian]
5. Mordovets, O.S., & Shymko, I.M. (2024, November) Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii dopomohy ditiam v umovakh voiennoho stanu [Socio-pedagogical technologies of helping children in martial law]. *Proceedings of All-Ukrainian conference – Dedicated to the 220th anniversary of the foundation of G.S.Skovoroda KhNPU* (pp.194-198). Kharkiv, G.S.Skovoroda KhNPU. [in Ukrainian]
6. Bybyk, D., & Savelchuk, I. (2023). Sotsialna zghurtovanist molodi v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Social cohesion of youth in Ukraine in martial law]. *Social Work and Education*, 10 (1), 7-16. [in Ukrainian]
7. Kunytsia, T.Yu., Savelchuk, I.B., Honchar, L.V., Bybyk, D.D., & Amelina, V.M. (2023). *Sotsialni ochikuvannia uchnivskoi molodi XXI stolittia* [Social expectations of student youth of the 21st century]. NAIR. [in Ukrainian]
8. Savelchuk, I.B. (2023, November). Perspektyvy sotsialnoho vidnovlennia molodi u konteksti suchasnykh vyklykiv [Prospects for social renewal of youth in the context of modern challenges]. *Proceedings of international conference – Growing personality in semantic and value outlines* (pp.235-239). NAIR. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 10.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Bybyk Daria

Doctor of Philosophy in Social Work, Associate Professor
Department of Social Education and Social Work
Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Senior Researcher, Senior Researcher in Specialty 231 “Social Work”
Laboratory of Social Pedagogy and Social Work
Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE WAR AND POST-WAR PERIOD: MECHANISMS OF RECOVERY AND SOLIDITY

Abstract. Research into socio-pedagogical work in the war and post-war period is essential for adapting the education system to modern challenges, ensuring the psycho-emotional well-being of children and teachers, strengthening social cohesion, and building a sustainable society. The article examines the key features of social-pedagogical work in educational institutions of Ukraine in the war and post-war period. The study aims to identify the main challenges faced by social educators and develop practical recommendations for effective mechanisms for the recovery and cohesion of participants in the educational process. Research methods employed: quantitative, qualitative, descriptive, explanatory, exploratory, predictive, theoretical, and empirical. A survey of social educators was conducted, allowing to analyze their approaches to working with children who have experienced traumatic experiences, to assess the effectiveness of the implemented psychological support methods. The results of the study indicate the need for a comprehensive approach to socio-pedagogical activities, which includes psychological support, the formation of a safe environment, the development of emotional regulation skills, and the strengthening of social ties between participants in the educational process. The practical significance of the study lies in the development of recommendations for pedagogical workers aimed at improving methods of working with children and adolescents who are in a state of stress or have post-traumatic manifestations. The results obtained can also be used in further scientific research, as well as in the development of educational programs and strategies for supporting children in crises.

Keywords: social work, social and pedagogical support, technologies and methods of social and pedagogical work, social cohesion, social initiative, children and youth, educational institutions, social recovery.

УДК 316:364-781:616.98:578.828ВІЛ](477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.32-38

Бутенко Надія Віталіївна

доктор філософії з галузі соціальної роботи
асистент кафедри соціальної роботи

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
nadiabutenko@knu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8223-1475>

Тулін Кирило Сергійович

доктор філософії з галузі освіта/педагогіка
асистент кафедри педагогіки

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
k.tulin@knu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-4895-7296>

ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ЛЖВ У ПЕРІОД ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню соціальних проєктів, що реалізуються для підтримки людей, які живуть з ВІЛ в Україні. Актуальність роботи обумовлена необхідністю зафіксувати практику реалізації основних напрямків соціальної роботи, що здійснюються з даною категорією населення: профілактика поширення ВІЛ, доступ до лікування, підвищення якості життя у ситуації невизначеності. Метою статті є висвітлення результатів короткотривалих проєктів, які реалізуються в межах однієї громади, у період війни: спрямованих на надання гуманітарної допомоги, організації і проведенні психосоціальних послуг для людей, які живуть з ВІЛ. Дослідження проведено з використанням якісного аналізу проєктних заявок, що розроблялися соціальними організаціями громадського сектору для надання допомоги цільовим клієнтським групам. Визначено, що клієнтська категорія громадських та державних організацій, які працюють з людьми, що живуть з ВІЛ, підпадає під вплив негативних явищ, які виникають в українському суспільстві у період війни. І вони так, само, як і інші категорії клієнтів соціальної роботи потребують підтримки з боку фахівців, що полягає у створенні умов для підтримки соціального добробуту населення. Результати дослідження показали, що створення проєктів, що відповідають вимогам та потребам в межах конкретної громади, сприяють не лише підвищенню якості життя, а й сприяють формуванню позитивного образу організацій, які надають послуги і потенційно підвищують рівень довіри громади до їх діяльності.

Ключові слова: соціальні послуги, люди, які живуть з ВІЛ, соціальний проєкт, громада.

Вступ. Підтримка клієнтських груп є одним із основних завдань соціальної роботи, яке впроваджується різними організаціями соціального спрямування на всіх рівнях взаємодії. Разом з тим повномасштабна війна, яка триває в Україні, призводить до постійної зміни соціальної ситуації і вимагає швидкого реагування на соціальні зміни. Державний сектор надає швидко кваліфіковану допомогу клієнтам, що опинилися у складних життєвих обставинах, втім організації, що працюють у громадському секторі мають більше ресурсів і можливостей для швидкого реагування. Це відбувається за рахунок реалізації невеликих проєктів, що відповідають нагальним запитам цільової групи та соціальним умовам, у яких вона знаходиться.

Актуальність дослідження полягає у фіксації практики застосування проєктів, що розроблені для підтримки людей, які живуть з ВІЛ, в умовах війни, та визначенні пріоритетних напрямків для їхнього розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження особливостей соціальної роботи з людьми, які живуть з ВІЛ, можна умовно розділити на декілька важливих напрямків. Перший, це аналіз існуючого міжнародного досвіду та розробка програм та проєктів, які б відповідали специфіці українського суспільства. І.Шваб, В.Лютій наголошують на використанні підходу диференційованого надання послуг клієнтським групам, який би враховував специфіку та контекст надання послуг клієнтам, які живуть з ВІЛ [20]. О.Швед, О.Карпенко, аналізуючи досвід соціальної роботи з ВІЛ у інших країнах відзначають необхідність диференціації програм допомоги в залежності від місцевості проживання цільових клієнтських груп [21]. Окрема увага приділяється

ся впровадженню програм профілактики поширення ВІЛ («Програма 15» [10], «Кроки по життю» [11]), а також способам підтримки дітей та молоді, які живуть з ВІЛ [12]. Другий напрямок досліджень в дані тематиці присвячений дослідженню явища стигматизації людей з ВІЛ та пошуку шляхів боротьби з упередженим ставленням та формуванням позитивних стереотипів. Раз на декілька років публікується звіт дослідження індексу стигми людей, які живуть з ВІЛ, які фіксує кількісні показники прояву негативного ставлення та їхню динаміку протягом років [1; 2; 5]. С.Сапіга досліджує шляхи формування прихильності до прийому АРТ у підлітків [19], а Т.Лях та Т.Журавель вказують на важливість підтримки сімейного середовища у процесі прийняття власного статусу [6].

Однак залишається потреба у фіксації існуючих практик, що використовуються у різних громадах при наданні соціальних послуг людям, які живуть з ВІЛ. Всеукраїнські та регіональні проєкти, які реалізуються міжнародними благодійними організаціями та фондами задають загальний напрямок роботи, однак саме на локальних спільнотах залишається відповідальність у підтримці вразливих верств населення.

Метою статті є аналіз проєктів, що реалізуються для підтримки людей, які проживають з ВІЛ, у період повномасштабної війни в Україні.

Методи дослідження. Дослідження проведено з використанням якісного аналізу проєктних заявок, що розроблялися соціальними організаціями громадського сектору для надання допомоги цільовим клієнтським групам.

Виклад основного матеріалу. У 2016 році Генеральною Асамблеєю ООН була прийнята Політична

декларація з ВІЛ та СНІДу «Прискореними темпами до активізації боротьби з ВІЛ та припинення епідемії СНІДу до 2030 року», яка задекларувала ключові напрямки діяльності держав-учасниць та міжнародної спільноти у сфері подолання негативних наслідків, спричинених поширенням ВІЛ/СНІДу. Зокрема, у статті 10 було визначено, що ВІЛ та СНІД є одними з важко вирішуваних проблем у світі, які заважають досягати цілей сталого розвитку, забезпечувати прогрес та стабільність суспільства [4]. Визначаючи темпи подолання епідемії СНІД, декларація визначала цільовий показник профілактики хвороби «90-90-90» до 2020 року, який означає, що 90% людей, які живуть з ВІЛ, знають про свій статус; 90% з тих, хто знає про свій статус, отримує лікування; у 90% людей, які отримують лікування, знижене вірусне навантаження [4, с.5]. До 2030 року цей показник має складати «95-95-95». Однак, для подолання епідемії недостатньо лише створити доступ до якісного лікування та ефективної терапії, потрібно також забезпечити фактори, які впливають на якість життя та загальний соціальний добробут населення. Цього можна досягнути в результаті реалізації заходів з подолання бідності, створені мережі організацій, які можуть надавати соціальну допомогу вразливим верствам населення та проводити просвітницьку роботу із підвищення обізнаності про проблему поширення хвороб. Загальну відповідальність за це Генеральна Асамблея ООН покладає на уряди держав-учасниць і їхню внутрішню політику, у той же час визнаючи, що організації громадського сектору, бізнес та приватні об'єднання громадян можуть зіграти важливу роль у подоланні цієї проблеми.

В Україні у 2019 році розпорядженням Кабінету Міністрів України схвалена «Державна стратегія у сфері протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу, туберкульозу та вірусним гепатитам на період до 2030 року». У цьому документі зафіксовані основні інструменти та механізми, які мають сприяти подоланню епідемії ВІЛ/СНІД, туберкульозу, вірусних гепатитів та, як наслідок, сприяти громадському здоров'ю, підвищенню благополуччя населення [16]. Державна стратегія містить стратегічні цілі, одна з яких є «Зменшення рівня захворюваності на ВІЛ-інфекцію та зниження рівня смертності від хвороб, зумовлених СНІДом». Досягнення цієї цілі планується через забезпечення доступу до своєчасної діагностики та виявлення ВІЛ, впровадження системи ефективного і систематичного лікування, удосконалення системи профілактичних заходів. Спираючись на декларацію Генеральної Асамблеї ООН, у стратегії визначені цільові показники, які мають бути досягнені у протидії поширенню ВІЛ/СНІД: до 2020 року – «80-80-93», до 2025 року – «90-90-94», до 2030 – «95-95-95». При цьому основний фокус здійснюється на медичну складову: медичні показники, контроль епідеміологічної ситуації, кількість проведених тестувань, кількість виявлених випадків тощо. Цей фокус дійсно зорієнтований на подолання і протидію небезпечним захворюванням. Однак, окрім медичного показника у підтримці людей, які живуть з ВІЛ є також і забезпечення соціальної складової, що має забезпечуватися безпосередньо у просторах їхньої життєдіяльності.

Для прикладу, у Києві діяла міська цільова програма «Діти. Сім'я. Столиця на 2022-2024 роки», яка декларує мету як «активізація потенціалу громади щодо підтримки соціальних програм, проєктів, заходів з метою підвищення потенціалу дітей, сімей, молоді» [13]. Основними виконавцями цієї програми є комунальні служби, які впроваджують соціальну роботу з особами, які перебувають у складних жит-

тєвих обставинах або мають ризик потрапляння в них. Однак, для більше ефективного впровадження заходів, передбачених місцевою владою, державний сектор тісно співпрацює з організаціями недержавного сектору, які працюють з цільовими групами.

На рівні діяльності організацій соціального спрямування досягнення різноманітних стратегічних цілей і завдань реалізується через виконання різноманітних проєктів. Соціальні проєкти, що реалізуються на різних рівнях допомагають утворити систему взаємопов'язаних впливів, яка зачіпає усе суспільство і через вплив на різних агентів призводить до досягнення поставлених цілей. Особливості соціальних проєктів також є те, що при їхній розробці планується форма того середовища, яке має розробити проєкт – плануються заходи, які мають бути реалізовані, встановлюються кількісні та якісні показники. Наприклад, в БО «100% життя» у 2024-2026 році за підтримки Глобального фонду для боротьби зі СНІДом реалізується програма «Стійка відповідь на епідемії ВІЛ і ТБ в умовах війни та відновлення України на 2024-2026 роки» [17]. Вона спрямована на підвищення рівня раннього виявлення ВІЛ, розширення доступу до лікування АРТ та забезпечення якісного догляду за хворим на ВІЛ. Одним із способів реалізації зазначається використання роботи мобільних бригад, які зможуть надавати послуги у громадах, які не мають належної системи виявлення і підтримки людей з ВІЛ. Ще одним проєктом, спрямованим на роботу в громадах є «Мобільні бригади сексуально-репродуктивного здоров'я», що реалізується в 12 областях України з вересня 2022 року. Мета проєкту – забезпечення доступу до терапевтичних консультативних медичних послуг для різних верств населення, сприяння ранньому виявленню захворювань, перенаправлення до інших спеціалістів. Такий проєкт є актуальним і важливим тому, що проводиться в областях України, які знаходяться під постійними атаками ворога, де є проблеми із відключеннями світла, може страждати цивільна інфраструктура. Саме тому найбільше послуг в межах цього проєкту надано в Дніпропетровський, Харківський та Запорізький областях.

МБФ «СНІД Фонд Схід-Захід» (AFEW-Україна) також реалізує проєкти, що спрямовані на протидію поширення епідемії ВІЛ в Україні [18]. У 2022-2024 році вони реалізували проєкт «Швидке реагування на потреби людей, уразливих до ВІЛ, та людей, які живуть з ВІЛ в Україні та сусідніх країнах». Проєкт був розроблений як відповідь на нестабільну ситуацію, що виникла із початком повномасштабної війни і труднощами із доступом до медичної допомоги, які виникали в цільовій аудиторії. В результаті була налагоджена співпраця фахівців, які б могли надавати базову медичну допомогу та сприяти безперервності медичного обслуговування людей, які живуть з ВІЛ. Також реалізуються проєкти спрямовані на підтримку трансгендерних людей, для забезпечення доступу до гормональної терапії. Створення умов для безперешкодного доступу до медичних послуг, консультацій лікарів та своєчасного прийому АРТ є обов'язковою і важливою умовою для підтримки людей, які живуть з ВІЛ і профілактикою поширення епідемії. Однак, окрім медичної складової, у формуванні мережі підтримки є важливим враховувати соціальний аспект і реагувати на базові побутові запити і соціально-психологічні умови, в яких перебувають клієнти.

У 2023 році звіт UNAIDS був присвячений дослідженню особливостей життя людей з ВІЛ в умовах надзвичайних ситуацій. У цьому звіті зокрема зазначається, що однією з рушійних сил у створенні спри-

ятливого розвивального середовища та підтримці вразливих груп населення є благодійні та громадські організації, що функціонують у громадах. Саме їм відводиться важлива роль в оцінці потреба та запитів населення, проведенню заходів психосоціальної підтримки та створенні мережі контактів ЛЖВ та інших цільових груп [3, с.15].

МБФ «Альянс громадського здоров'я» реалізує в Україні підхід «Підтримка ініціатив спільнот» [14] в рамках якого спільноти мають можливість самостійно ініціювати проекти, спрямовані на вирішення нагальних проблем. В межах цього підходу розроблений механізм за допомогою якого представники спільноти можуть бути залучені до розробки та реалізації проєктів, які отримують фінансову підтримку. Громадські організації, які існують у громадах, можуть виступати представниками зацікавлених груп і, на відміну від організацій державного сектору, більш гнучко і швидко реагувати на зміни в соціальній ситуації клієнтів. Вони можуть швидше провести моніторинг наявних потреб, зібрати актуальні запити і отримати зворотній зв'язок від клієнтів щодо того, яка допомога потрібна у вирішенні проблем. На основі отриманої інформації вони можуть розробити грантову заявку, яка включає в себе мету, перелік конкретних дій та заходів, які будуть вчинені для її досягнення, а також короткотривалі та довготривалі результати. Варто також зазначити, що кожен із проєктів, що реалізуються державними і недержавними організаціями на рівні громади має на меті не лише досягнення конкретних цілей, які фіксуються конкретними показниками, але також створює мережу стосунків між цільовими групами за рахунок створення простору взаємодії та підтримки.

Проекти, що реалізуються за підтримки МБФ «Альянс громадського здоров'я» можуть бути спрямовані на різні типи допомоги: надання гуманітарної допомоги; надання психосоціальних послуг; проведення благоустрою приміщення тощо.

Закон України визначає гуманітарну допомогу як безоплатну допомогу у грошовій або натуральній формі, яка надається донорами особам, які перебувають у скрутному фінансовому становищі, є соціально незахищеними, перебувають у складній ситуації у зв'язку із виникненням надзвичайного або воєнного стану [15]. У контексті здійснення соціальної роботи з населенням, гуманітарна допомога орієнтована на надання речей першої необхідності вразливим категоріям населення (їжі, одягу, побутових речей) для покращення якості їхнього життя та підвищення добробуту. Важливого значення ця форма допомоги набула із початком війни у 2014 та 2022 роках, коли частина населення була вимушена покинути свої місця проживання та переміститися до більш безпечних регіонів. Збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб поставило питання перед громадами не лише про створення умов для проживання (віднаходження чи підготовки житлових приміщень, кімнат, квартир), а й поставило питання про забезпечення ВПО базовими речами для побуту: подушки, ковдри, посуд. У 2024 році у Києві кількість ВПО, що перебувають у пошуках прихистку зменшилась у порівнянні із попередніми роками, однак Київ все одно входить у число міст із найбільшою часткою прийнятих ВПО [7], тому існує потреба у підтримці тих, хто перемістився. За даними Державної служби України з питань праці станом на 01.04.2024 року, було зафіксовано 2635 внутрішньо переміщених осіб, які мають ВІЛ-позитивний статус [9].

Психосоціальні послуги спрямовані на організацію та проведення індивідуальних та групових

заходів з психологічної підтримки, оволодіння соціальним навичками, розширенню мережі підтримки. Люди, які живуть з ВІЛ, потребують кваліфікованої психологічної допомоги та супроводу на всіх етапах прийняття діагнозу та отримання лікування. Дослідження показують, що люди, які отримували психологічну допомогу одразу після встановлення діагнозу, мали низький рівень прояву тривожності та були більше готові слухати рекомендації лікарів та виконувати їх [8]. Важливим напрямком роботи також є надання психологічної підтримки у процесі подолання стигми та негативних стереотипів, які існують щодо людей, які живуть з ВІЛ. За результатами досліджень, у 2020 році 20% людей стикалися з проявами стигми від працівників медичних закладів, що проявлялися в несанкціонованому розкритті статусу, упередженому ставленні з боку лікарів та медичного персоналу [1]. Це питання знов стало актуально для людей, які були вимушені переїхати в інші населенні пункти/регіони через проведення бойових дій і небезпечну ситуацію, та були змушені звертатися за медичними послугами в інші заклади. Окрім цього, усе населення України потерпає від стресу та тривоги, що виникають у зв'язку із війною. Постійні обстріли, атаки шахедів, тривалі повітряні тривоги, перебування або ночівлі в укритті, відключення світла – призводять до того, що люди живуть в постійному психоемоційному напруженні, що може негативно впливати не лише на психічне, а й на фізичне здоров'я.

Заходи із проведення благоустрою приміщення набули особливої актуальності у 2022 році. Після руйнувань, які зазнають об'єкти цивільної інфраструктури, обстрілів, постійно виникає потреба в удосконаленні матеріально-технічного забезпечення амбулаторних, медичних установ та різних соціальних організацій. Також у зв'язку із періодичними відключеннями світла, які з 2022 року постійно відбуваються у Києві та Київській області, постає потреба у оснащенні пунктів тестування та приміщень організацій джерелами безперебійного живлення (генераторами, павербанки, зарядні станції, автономне освітлення тощо).

У таблиці 1 наведений зведений перелік проєктів, які були реалізовані БО «100 відсотків життя. Київський регіон» за підтримки МБФ «Альянс громадського здоров'я» у період 2023-2024 року, а також наданий короткий опис їхнього змісту. Усі проєкти були короткострокові – реалізовувалися упродовж 1,5-2 місяців і були спрямовані на задоволення актуальних і нагальних потреб зазначених клієнтських категорій.

У результаті впровадження проєкту № 1 була реалізована закупівля комплектів термобілизни та теплих ковдр для клієнтів організації, що були вимушені переїхати у зв'язку із воєнними діями або потребували цього. Окрім цього, були також проведені індивідуальні та групові консультації з надання послуг психоемоційної підтримки клієнтам центру. Також, зважаючи на ситуацію із відключенням світла, що на той час була у Києві та Київській області була реалізована можливість для закупівлі генераторів, які б забезпечували безперебійне функціонування пунктів тестування та сприяли б розширенню доступу до послуг.

Проект № 2 мав на меті надання психологічної підтримки клієнтським категоріям. Були організовані консультації з питань подолання стресу, роботи з тривожністю та страхами, що пов'язані із воєнними діями. Окремо відбувалася робота спрямована на психологічну підтримку та життєстійкість – пошук

Таблиця 1

Проекти, що реалізовувалися БО «100% життя. Київський регіон» на рівні громади у 2023-2024 роках

П/н	Назва проєкту	Тип допомоги	Строк реалізації	Цільова аудиторія
1.	Підтримка сталості і безперервності у наданні ВІЛ профілактичних послуг серед уразливих груп населення в умовах виникнення викликів пов'язаних з зимовим періодом	Гуманітарна допомога	лютий-квітень 2023 року	Люди, які живуть з ВІЛ; Секс працівники; ЛГБТКІ+; Родини і близьке оточення людей із ключових груп
2.	Підтримка сталості і безперервності у наданні профілактичних послуг серед уразливих груп населення	Гуманітарна допомога, психосоціальні послуги	березень-квітень 2023 року	Люди, які живуть з ВІЛ; Секс працівники; ЛГБТКІ+; Родини і близьке оточення людей із ключових груп
3.	Комплексна підтримка представників ключових груп населення, які зазнають негативного впливу епідемії ВІЛ, для покращення доступу до необхідних послуг з охорони здоров'я та гуманітарної допомоги в умовах війни та повоєнного відновлення	Гуманітарна допомога, психосоціальні послуги	серпень-вересень 2023 року	Люди, які живуть з ВІЛ; ЛГБТКІ+; Родини і близьке оточення людей із ключових груп
4.	Гуманітарна підтримка ключових груп та забезпечення надання ВІЛ-профілактичних послуг серед уразливих груп населення, які постраждали від війни та пов'язаної з нею гуманітарної кризи	Гуманітарна допомога	березень-травень 2024 року	Люди, які живуть з ВІЛ; Секс працівники; ЛГБТКІ+; Родини і близьке оточення людей із ключових груп
5.	Спільнота Сил: Відновлення та підтримка ЛГБТКІ+ у воєнних умовах	Гуманітарна допомога	травень-червень 2024 року	ЛГБТКІ+ спільнота
6.	Стійкість та відновлення у військових умовах	Гуманітарна допомога, психосоціальні послуги	квітень-травень 2024 року	ЛГБТКІ+ спільнота
7.	Підтримка спільноти ЛГБТКІ+ у надзвичайних ситуаціях	Гуманітарна допомога, психосоціальні послуги	липень-серпень 2024 року	ЛГБТКІ+ спільнота

внутрішніх ресурсів, мотивації, підтримки. Для підтримки клієнтів з числа внутрішньо переміщених осіб та тих, хто переїхав до громади через війну була організована закупка продуктових сертифікатів. Зазначений проєкт реалізувався в період, коли Київщина ще переживала наслідки відключень світла та проблеми із теплом у домівках, тому для облаштування приміщень центрів, які могли використовуватися як пункти незламності, були закуплені спальні мішки, каремати, теплі ковдри, термопоти.

Проект № 3 був зосереджений на забезпеченні базових потреб клієнтів, саме тому в результаті 110 клієнтів отримали сертифікати на купівлю продуктових наборів та засобів гігієни. Також були організовані тренінги першої медичної допомоги для 45 осіб з числа клієнтів та працівників організації для формування навичок допомоги у надзвичайних ситуаціях. Варто зазначити, що організація тренінгів, які сприяють формуванню додаткових навичок у клієнтів, які можуть знадобитися їм у звичайному житті і не пов'язані на пряму із специфікою життєвої ситуації, сприяють формуванню більш прихильного ставлення до організації, оскільки в такому випадку організації можуть також сприйматися клієнтами як центри

для розвитку і навчання.

Під час реалізації проєкту № 4 були реалізовані два напрямки підтримки клієнтів: перший – задоволення базових потреб за рахунок закупки 85 продуктових сертифікатів, а також закупка і спорядження медичних аптечок для клієнтів організації, з числа внутрішньо переміщених осіб та тих, хто постраждав від бойових дій. Це стало логічним продовженням попереднього проєкту, який мав на меті створити і забезпечити систематичний підхід у формуванні знань з надання домедичної допомоги і формуванню навичок першої медичної допомоги. Другий напрямок – проведення заходів соціально-інформаційної підтримки клієнтських груп шляхом проведення оцінки потреб клієнтів та заходів з психологічної адаптації до ситуацій стресу та тривоги.

Проект № 5 реалізовувався у період, коли Київ майже щоночі перебував під атаками шахедів і, відповідно, мав тривалі нічні повітряні тривоги. Багато клієнтів були змушені проводити цей час в укриттях. Для створення більш комфортних умов для перебування в укриттях були закуплені каремати та спальні мішки для клієнтів. В межах проєкту також проводилися консультації з психологічної підтримки, що

сформувані стійкість у стресових умовах та підтримати пристосування до ситуацій невизначеності.

Проект № 6 мав на меті формування стійкості шляхом проведення занять з формування навичок саморегуляції, у яких було залучено 30 клієнтів. Під час занять обговорювалися питання переживання та контролю емоцій, використовувалися вправи для управління ними. Також було закуплено стільці для рюкзаки для підвищення мобільності клієнтів під час перебування в укриттях під час повітряної тривоги, оскільки у громаді продовжувалися ракетні обстріли та атаки шахедів.

Проект № 7 був спрямований на подолання негативних наслідків відключень електроенергії, які знову почалися у Києві влітку 2024 року. Подекуди відключення тривало по 5-7 годин, тому постало питання про спорядження клієнтів центру зовнішніми акумуляторами для підзарядки мобільних телефонів та інших гаджетів для того, щоб залишатися на зв'язку. Для цього в межах реалізації проекту було закуплено 90 павербанків, які були поширені серед клієнтів.

Зазначені проекти були спрямовані не скільки на подолання чи протидію ВІЛ, скільки на створення мережі соціальної підтримки людей, які живуть з ВІЛ, їхнього близького оточення та інших клієнтських груп. Вони сприяли покращенню якості життя шляхом вирішення нагальних побутових проблем і задоволення актуальних потреб. Проведення заходів психологічного спрямування, що були передбачені проектами, сприяло створенню середовища професійної підтримки від психологів та консультантів, які реалізували заходи та мали на меті формування стійкості та адаптованості до несприятливих умов середовища. Вагомою перевагою проведених проектів також було те, що вони були орієнтовані на локальну спільноту людей, які є клієнтами благодійної

організації і безпосередньо до яких є доступ. Саме тому, зміст цих проектів відповідав загальним потребам і був швидкою відповіддю на постійні зміни в соціальній ситуації. Також варто зазначити, що ці проекти можна вважати своєрідним доповненням до основних напрямів роботи з людьми, які живуть з ВІЛ, оскільки вони спрямовані на підтримку гідного рівня якості життя і сприяють соціальному добробуту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз існуючих підходів до протидії поширенню ВІЛ-інфекції показує, що існують диференціація на міжнародному, загальнонаціональному, регіональному та локальному рівнях. Відповідно створюються стратегії, які б сприяли зниженню кількості випадків зараження та сприяли б поширенню кількості тестувань та, відповідно, своєчасного виявлення та лікування. Однак, окрім медичної складової, важливим є напрямок соціальної підтримки людей, які живуть з ВІЛ, особливо в умовах війни в Україні. Постійні виклики, з якими вони вимушені стикатися пов'язані із нестабільною соціальною ситуацією, психологічним напруженням та невизначеністю, призводить до зниження якості життя. Саме тому, окрім масштабних проектів, доцільно реалізувати невеликі проекти, що відповідають запитам конкретної спільноти та реалізуються локальними представництвами громадських організацій. Такі проекти дають змогу швидко реагувати на запити клієнтської групи та задовольняти їх, не витрачаючи багато ресурсів. Окрім цього, вони дають змогу побудувати мережу підтримки в межах громади. Перспективами подальших досліджень, може бути вивчення практичного досвіду інших громад, виявлення найбільш затребуваних напрямків та імплементація найкращих практик у соціальну роботу та підтримку людей, які живуть з ВІЛ.

Список використаної літератури

1. Ganja I.M., Ivanko O.M., Antomonov Y.M. Прояви стигми та дискримінації серед медичного персоналу щодо ВІЛ-інфікованих осіб: стан на напрями подолання. *Ukrainian Journal of Military Medicine*. 2024. Т.5, № 2. С.39-47. URL: [https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2\(5\)-039](https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2(5)-039).
2. People Living with HIV Stigma Index 2.0. Global Report 2023. Hear Us Out: Community Measuring HIV-Related Stigma and Discrimination. Global Network of People Living with HIV (GNP+). Amsterdam: 2023. URL: <https://gnpplus.net/resource/plhiv-stigma-index-global-report/>
3. People living with HIV during humanitarian emergencies. NGO report. UNAIDS. URL: <https://unaidspcbngo.org/report/53-ngo-report/> (дата звернення: 23.03.2025).
4. Political Declaration on HIV and AIDS: On the Fast-Track to Accelerate the Fight Against HIV and to End the AIDS Epidemic by 2030 : draft resolution / submitted by the President of the General Assembly. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/831426?ln=en&v=pdf#files>.
5. Демченко І., Скокова Л., Булига Н. Індекс стигми людей, які живуть з ВІЛ 2.0. Україна. Київ, 2020. 104 с. URL: <https://network.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/INDEKS-STYGMY-LYUDEJ-YAKI-ZHYVUT-Z-VIL-2.0-1-1.pdf>.
6. Журавель Т.В., Лях Т.І. Особливості соціально-психологічної підтримки осіб та сімей, які живуть з ВІЛ/СНІД в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8 (52). С.323-333.
7. Звіт про внутрішнє переміщення населення в Україні. Опитування загального населення – Раунд 19 – січень 2025 року. Displacement Tracking Matrix. Home | Displacement Tracking Matrix. URL: <https://dtm.iom.int/reports/ukraine-zvit-pro-vnutrishne-peremischennya-naselennya-v-ukraini-opituvannya-zagalnogo-1> (дата звернення: 22.03.2025).
8. Юрко К.В. та ін. Значення психологічної допомоги для соціальної адаптації ВІЛ-інфікованих хворих. *Інфекційні хвороби*. 2021. № 2. С.38-43. URL: <https://doi.org/10.11603/1681-2727.2021.2.12162>.
9. Інспекція праці інформує: Захворюваність на ВІЛ-інфекцію у регіонах України – Східне міжрегіональне управління. URL: <https://smu.dsp.gov.ua/news/inspektsiia-pratsi-informuie-zakhvoriuvaniist-na-vil-infektsiiu-u-rehionakh-ukrainy> (дата звернення: 22.03.2025).
10. Лютий В.П., Петрович В.С. Профілактика ВІЛ та соціально-небезпечних явищ серед дорослих досвід «Програми 15». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2 (386). С.91-103.
11. Лютий В., Петрович В. Якісний аналіз результатів впровадження шкільного профілактичного курсу: на прикладі програми «Кроки по життю». *Humanitas*. 2021. № 3. С.60-69. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3.9>.
12. Лютий В., Санига С., Петрович Ж. Залучення до наукових досліджень як форма підтримки соціальної активності молодих людей, які живуть з ВІЛ. *Social work and education*. 2024. Т.11, № 2. С.213-225. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.4>.
13. Міська цільова програма «Діти. Сім'я. Столиця на 2022-2024 роки». Київська міська рада. URL: <https://kmr.gov.ua/sites/default/files/5470-5511.pdf>.
14. Підтримка ініціатив спільнот (SCLR) – Alliance for public health. Alliance for Public Health. URL: <https://aph.org.ua/uk/nasha-robota/ukraine/pidtrimka-initsiativ-spilnot-sclr/> (дата звернення: 19.03.2025).
15. Про гуманітарну допомогу : Закон України від 22.10.1999 № 1192-XIV: станом на 18 груд. 2024 р. URL: <https://zakon>.

- rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text.
16. Про схвалення Державної стратегії у сфері протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу, туберкульозу та вірусним гепатитам на період до 2030 року: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 27.11.2019 № 1415-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1415-2019-r#Text>.
 17. Проекти – ЛЖВ. ЛЖВ. URL: <https://network.org.ua/proekty/> (дата звернення: 19.03.2025).
 18. Річний звіт 2023. Міжнародний благодійний фонд «СНІД Фонд Схід-Захід». Міжнародний благодійний фонд «СНІД Фонд Схід-Захід». URL: <https://afew.org.ua/2023-richnij-zvit/> (дата звернення: 19.03.2025).
 19. Сapiга С. Фактори впливу на формування прихильності до антиретровірусної терапії в підлітків, що живуть із ВІЛ. *Humanitas*. 2022. № 5. С.68-74. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.5.10>.
 20. Шваб І., Лютий В. Впровадження підходу диференційованого надання послуг представникам ключових груп інфікування ВІЛ в Україні. Соціальна робота: реалії та перспективи: зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 110-річчю Полт. нац. пед. ун-та ім. В.Г.Короленка, м. Полтава, 9-10 трав. 2024 р. С.84-88.
 21. Швед О., Карпенко О. Вивчення зарубіжного досвіду реалізації соціальних проєктів і програм із профілактики ВІЛ/СНІДУ. *Humanitas*. 2023. № 1. С.188-197. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.27>.

References

1. Ganja, I.M., Ivanko, O.M., & Antomonov, Y.M. (2024). Proiavy styhmy ta dyskryminatsii sered medychnoho personalu shchodo VIL-infikovanykh osib: stan na napriamy podolannya. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 5 (2), 39-47. URL: [https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2\(5\)-039](https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2(5)-039) [in Ukrainian].
2. Global Network of People Living with HIV (GNP+) (2023). *People Living with HIV Stigma Index 2.0. Global Report 2023. Hear Us Out: Community Measuring HIV-Related Stigma and Discrimination*. URL: <https://gnpplus.net/resource/plhiv-stigma-index-global-report/>
3. NGO report. UNAIDS. (2023). *People living with HIV during humanitarian emergencies*. URL: <https://unaidspcbngo.org/report/53-ngo-report/>.
4. Political Declaration on HIV and AIDS: On the Fast-Track to Accelerate the Fight Against HIV and to End the AIDS Epidemic by 2030: draft resolution. (2016). *Submitted by the President of the General Assembly*. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/831426?ln=en&v=pdf#files>.
5. Demchenko, I., Skokova, L., & Bulyha, N. (2020). *Indeks styhmy liudei, yaki zhyvut z VIL 2.0. Ukraina*. [Stigma Index of People Living with HIV 2.0. Ukraine]. URL: <https://network.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/INDEKS-STYGMY-LYUDEJ-YAKI-ZHYVUT-Z-VIL-2.0-1-1.pdf> [in Ukrainian].
6. Zhuravel, T.V., & Liakh, T.L. (2016). Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi pidtrymky osib ta simei, yaki zhyvut z VIL/SNID v Ukraini [Peculiarities of socio-psychological support of individuals and families living with HIV/AIDS in Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 8 (52), 323-333. [in Ukrainian].
7. Displacement Tracking Matrix. Home, Displacement Tracking Matrix (2025). *Zvit pro vnutrishnie peremishchennia naseleння v Ukraini. Opytuvannia zahalnoho naseleння – Raund 19 – sichen 2025 roku* [Report on Internal Displacement in Ukraine. General Population Survey – Round 19 – January 2025]. URL: <https://dtm.iom.int/reports/ukraine-zvit-pro-vnutrishne-peremishchennia-naseleння-v-ukraini-opituvannia-zagalnogo-1> [in Ukrainian].
8. Yurko, K.V., Lantukh, I.V., Merkulova, N.F., & Liesna, A.S. (2021). Znachennia psykholohichnoi dopomohy dla sotsialnoi adaptatsii VIL-infikovanykh khvorykh [The importance of psychological assistance for the social adaptation of HIV-infected patients]. *Infektsiini khvoryby*, 2, 38–43. <https://doi.org/10.11603/1681-2727.2021.2.12162> [in Ukrainian].
9. Skhidne mizhrehionalne upravlinnia – Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z pytan pratsi. (2024, 14 serpnia). *Inspektsiia pratsi informui: Zakhvoriuvanist na VIL-infektsiiu u rehionakh Ukrainy – Skhidne mizhrehionalne upravlinnia* [9. The Labor Inspectorate informs: Incidence of HIV infection in the regions of Ukraine - Eastern Interregional Directorate]. URL: <https://smu.dsp.gov.ua/news/inspektsiia-pratsi-informui-zakhvoriuvanist-na-vil-infektsiiu-u-rehionakh-ukrainy> [in Ukrainian].
10. Liutyi, V.P., & Petrovych, V.S. (2019). Profilaktyka VIL ta sotsialno-nebezpechnykh yavysch sered doroslykh dosvid «Prohramy 15» [Prevention of HIV and socially dangerous phenomena among adults: the experience of «Program 15»]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Pedahohichni nauky*, 2 (386), 91-103. [in Ukrainian].
11. Liutyi, V., & Petrovych, V. (2021). Yakisnyi analiz rezultativ uprovaldzhennia shkilnoho profilaktychnoho kursu: na prykladi prohramy «Kroky po zhytti» [Qualitative analysis of the results of the implementation of a school preventive course: on the example of the «Steps in Life» program]. *Humanitas*, 3, 60-69. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3.9> [in Ukrainian].
12. Liutyi, V., Sapiha, S. & Petrochko, Zh. (2024). Zaluchennia do naukovykh doslidzen yak forma pidtrymky sotsialnoi aktyvnosti molodykh liudei, yaki zhyvut z VIL [Involvement in scientific research as a form of support for social activity of young people living with HIV]. *Social work and education*, 11 (2), 213-225. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.4> [in Ukrainian].
13. Miska tsilova prohrama «Dity. Sim'ia. Stolytsia na 2022-2024 roky». Kyivska miska rada [City target program «Children. Family. Capital for 2022-2024». Kyiv City Council]. URL: <https://kmr.gov.ua/sites/default/files/5470-5511.pdf> [in Ukrainian].
14. Alliance for Public Health. (b.d.). *Pidtrymka initsiatyv spilnot (SCLR) – Alliance for public health* [Support for community initiatives (SCLR) - Alliance for public health. Alliance for Public Health]. URL: <https://aph.org.ua/uk/nasha-robota/ukraine/pidtrimka-initsiatyv-spilnot-sclr/> [in Ukrainian].
15. *Pro humanitarnu dopomohu*. (1999). Zakon Ukrainy vid 22.10.1999 № 1192-XIV: stanom na 18 hrud. 2024 r. [On humanitarian aid: Law of Ukraine dated 22.10.1999 No.1192-XIV: as of 18 Dec. 2024]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text> [in Ukrainian].
16. *Pro skhvalennia Derzhavnoi stratehii u sferi protyidii VIL-infektsii/SNIDu, tuberkulozu ta virusnym hepatytam na period do 2030 roku*. (2019). Rozporiadzh. Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.11.2019 № 1415-r [On approval of the State Strategy for combating HIV/AIDS, tuberculosis and viral hepatitis for the period until 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 27.11.2019 No.1415-p.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1415-2019-r#Text> [in Ukrainian].
17. *Proekty - LZHV*. (b.d.) LZHV [Projects – PLHIV]. URL: <https://network.org.ua/proekty/> [in Ukrainian].
18. Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «SNID Fond Skhid-Zakhid». Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «SNID Fond Skhid-Zakhid» (2023). *Richnyi zvit 2023* [Annual Report 2023. International Charitable Foundation «AIDS Foundation East-West»]. URL: <https://afew.org.ua/2023-richnij-zvit/> [in Ukrainian].
19. Sapiha S. (2022). Faktory vplyvu na formuvannia prykhylnosti do antyretrovirusnoi terapii v pidlitkiv, shcho zhyvut iz VIL [Factors influencing the formation of adherence to antiretroviral therapy in adolescents living with HIV]. *Humanitas*, 5, 68-74. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.5.10> [in Ukrainian].
20. Shvab, I., & Liutyi, V. (2024, May). Vprovaldzhennia pidkhodu dyferentsiiovanoho nadannia posluh predstavnykam kluchovykh hrup infikovannia VIL v Ukraini [Implementation of the approach of differentiated service provision to representatives of key groups of HIV infection in Ukraine]. *Proceedings of All-Ukrainian conference* (pp.84-88). Poltava. [in Ukrainian].
21. Shved, O., & Karpenko, O. (2023). Vyvchennia zarubizhnogo dosvidu realizatsii sotsialnykh proektiv i prohram iz profilaktyky

VIL/SNIDU [Study of foreign experience in the implementation of social projects and programs for the prevention of HIV/AIDS]. *Humanitas*, 1, 188-197. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.27> [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 27.03.2025 Прорецензовано: 03.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Butenko Nadiia

PhD in Social Work

Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, Ukraine

Tulin Kyrilo

PhD in Education/Pedagogy

Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, Ukraine

PROJECT APPROACH IN WORKING WITH PEOPLE LIVING WITH HIV DURING THE WAR

Abstract. The article is dedicated to the investigation of local community projects for people living with HIV during the war. There are a lot of programs and strategies that have been developed at the international, national, and regional levels to combat the spread of HIV/AIDS and promote the prevention of these diseases, but the most of work is providing on the level of the local community because they are the closest to the client. The article aims to analyze socio-oriented projects implemented to support people living with HIV in Ukraine. The research used a qualitative analysis of project applications developed by the social organization «100% Life. Kyiv region» to help target client groups. Modern research shows that the main task, in addition to providing medical care, is to provide social support to clients, as they are constantly under psychological pressure. Local community organizations are one of the agents that can quickly respond to changes in the social situation and develop projects that will meet the current needs of client groups. The results of the analysis of project applications show that stress reduction can be facilitated by meeting basic needs: providing discount certificates for purchasing products, providing necessary items for a comfortable stay in shelters during air raids, purchasing power banks and chargers during power outages, and conducting psychosocial support activities. Small and short-term social projects can also be used in addition to the main areas of work with people living with HIV since they are aimed at supporting a decent level of quality of life and contributing to social well-being. Providing basic needs contributes to forming a more favorable attitude towards public organizations, which in the future may lead to an increase in the level of trust and compliance in the treatment of the disease.

Keywords: social services, people living with HIV, social project, community.

УДК 364-43-027.561:316.77
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.39-44

Вансач Петер

професор

завідувач кафедри соціальної роботи

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

vansac.p@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1007-9130>

Баркасі Даніела

Doc. RNDr. Mgr., PhD.

кафедра соціальної роботи

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

daniela.barkasi@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8266-5302>

Гуляшова Моніка

Doc. PhDr., PhD., Associate Professor

кафедра соціальної роботи

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

mgulasova9@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7772-4072>

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З КЛІЄНТАМИ

Анотація. Метою дослідження було виявити найпоширеніші комунікативні бар'єри, з якими клієнти стикаються під час вербального спілкування з соціальним працівником. Методи дослідження: застосовано теоретичні (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз наукової літератури) та емпіричні (спостереження, опис, опитування) методи з метою структуризації отриманих знань, формулювання висновків щодо найпоширеніших комунікативних бар'єрів, з якими клієнти стикаються під час вербального спілкування з соціальним працівником. Результати дослідження показали, що найбільшою перешкодою у спілкуванні соціальних працівників із людьми похилого віку є використання професійних термінів. Під час аналізу у сфері вербальної комунікації серед найпоширеніших комунікативних бар'єрів ми виявили – використання професійних термінів, які клієнти часто не розуміють. Ці терміни створюють бар'єр між клієнтом і соціальним працівником, оскільки клієнт відчуває, що працівник його не зрозумів або не враховує його досвід і рівень освіти. З іншого боку, дуже спрощена комунікація, навіть якщо вона полегшує розуміння, здається клієнту неповною або поверхневою. Ці висновки показують необхідність адаптації мови соціального працівника до потреб клієнта та рівня його розуміння. Тому вкрай важливо, щоб соціальні працівники приділяли особливу увагу використанню простої, але чіткої мови, яка була б зрозумілою широкій громадськості. Результати дослідження показують, що вербальне спілкування між соціальним працівником і клієнтом є переважно позитивним, причому найвищими оцінками є чіткість висловлювання та відповідний темп мови. Клієнти відчувають, що соціальні працівники намагаються пояснити їм незрозумілі поняття та підтримувати відповідну швидкість розмови, що покращує загальне спілкування. Водночас було підтверджено, що чітке та зрозуміле спілкування підвищує задоволеність та розуміння клієнта, що важливо для ефективності соціальної роботи.

Ключові слова: клієнт, комунікативні бар'єри, спілкування, соціальний працівник.

Вступ. Бар'єри спілкування відмінні за своєю природою, починаючи від мовних і культурних відмінностей, до психологічних перешкод, які виникають внаслідок емоційних проблем або проблем зі здоров'ям клієнта. Ці перешкоди мають серйозні наслідки не лише для ефективності послуг, що надаються, але й для загального задоволення та довіри клієнтів до соціальної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Jašková та Fabianová [6] стверджують, що існує широкий спектр різних типів бар'єрів, які можуть вплинути на процес спілкування. Вони включають мовні, культурні, емоційні, технологічні бар'єри, а також різні аспекти здоров'я. Дослідження, зосереджені на цих сферах, часто вказують на те, що ключем до подолання цих перешкод є не лише розвиток комунікативних навичок соціальних працівників, а й розуміння різноманітних потреб клієнтів.

Atkins та Frederico [1] щодо підтримки впровадження інноваційної практики в соціальній робо-

ті обговорюють, як організаційні та індивідуальні фактори можуть створювати перешкоди для впровадження нових підходів на практиці. Комунікативні бар'єри між індивідами, які звертаються по допомогу, та соціальними працівниками можуть бути критичними, оскільки реалізація спілкування залежить від зрозумілої та ефективної передачі інформації та спільного розуміння цілей.

Іншим аспектом, який сприяє обговоренню комунікативних бар'єрів, є досвід соціальних працівників з людьми з обмеженими можливостями. Kiesel, DeZelar та Lightfoot [8] у своїх дослідженнях зосереджуються на проблемах викликів, перешкод і можливостей, з якими стикаються соціальні працівники під час спілкування з людьми з інвалідністю. Ці дослідження показують, що фізичні та сенсорні бар'єри, а також доступ до необхідних технологій можуть обмежити здатність соціальних працівників ефективно спілкуватися з клієнтами.

Шведські соціальні працівники Isaksson,

Lilliehorn та Salander [5] визначають клінічні функції та перешкоди, які заважають оптимальному функціонуванню цих працівників і визнають мовні та культурні відмінності між працівниками та клієнтами як суттєві перешкоди, які можуть вплинути на ефективність догляду та емоційної підтримки онкологічних пацієнтів.

Koprowska [9] поділяє соціальні бар'єри на кілька категорій, що допомагає визначити різні аспекти, які впливають на взаємодію між соціальними працівниками та клієнтами. До цих категорій входять бар'єри цінностей та нормативні бар'єри, соціальні та економічні бар'єри, расові та етнічні бар'єри. Бар'єри цінностей та нормативні бар'єри виникають через відмінності в культурних цінностях і нормах. Вони впливають на те, як клієнти сприймають соціальні послуги та які очікування вони мають від працівників. Наприклад, якщо клієнт походить із середовища іншої культури, де міцно вкорінені родинні зв'язки, може бути важко прийняти індивідуально орієнтований підхід соціальних служб. Такі відмінності призводять до непорозумінь та недовіри до постачальників послуг.

Соціальні бар'єри виникають через такі економічні та соціальні фактори, як бідність і безробіття, що можуть значно обмежити доступ людей до соціальних послуг. Клієнти, які живуть у бідності, стикаються з браком ресурсів для використання доступних послуг, які можуть включати транспортні, інформаційні або допоміжні послуги. Індивіди також можуть відчувати стигматизацію, пов'язану з їх соціальним статусом, що впливає на їх готовність звертатися по допомогу [10].

Расові та етнічні відмінності можуть призвести до стереотипів і упереджень, які впливають на взаємодію між соціальними працівниками та клієнтами. Ці перешкоди викликають непорозуміння та недовіру, що погіршує якість послуг, що надаються. Важливо, щоб соціальні працівники володіли знаннями про різні расові та етнічні приналежності та працювали над створенням інклюзивного середовища, де клієнти відчують себе прийнятими, відчують повагу до себе [12].

В залежності від статі людини вікові бар'єри впливають на спілкування та очікування від спілкування. Молодші та старші клієнти мають різні потреби та очікування від соціальних служб. Стереотипи статі впливають на те, як люди реагують на підтримку, та яку допомогу вони готові прийняти. Соціальні працівники повинні пристосувати свій підхід і комунікацію так, щоб врахувати ці відмінності та надавати індивідуальну підтримку кожному клієнту [4].

Vacková та ін. [13] фізичні бар'єри та бар'єри для здоров'я поділяють на кілька основних категорій, кожна з яких представляє конкретні перешкоди, що впливають на взаємодію та ефективність соціальних послуг. До фізичних бар'єрів дослідники відносять доступність фізичного середовища, такого як будівлі, транспортні засоби та громадські місця. Прикладом можуть бути сходи без ліфта, вузькі коридори або недостатнє освітлення. Бар'єри здоров'я стосуються різних захворювань, таких як хронічні захворювання, інвалідність і психологічні розлади, що впливають на здатність людини брати участь у діяльності. Бар'єри мобільності пов'язані з обмеженою здатністю пересуватися, що може бути наслідком травм, інвалідності або віку. Фізичні бар'єри та бар'єри здоров'я мають фундаментальний вплив на практику соціальних працівників, які стикаються з різними проблемами в розумінні потреб своїх клієнтів і наданні їм підтримки. Ці перешкоди можуть обмежити здатність працівників формувати довірливі та відкриті стосунки з клієнтами, що є вирішальним для успішного втручання. Оскільки вони можуть вплинути на доступ клієнтів до послуг, важливо визначити та усунути ці бар'єри в рамках процесів втручання [13].

Старіння може стати не лише періодом втрати працездатності, а й можливістю активного проживання, розвитку соціальних відносин у громаді. Це вимагає чіткого спілкування [7].

Мета дослідження: виявити найпоширеніші комунікативні бар'єри, з якими клієнти стикаються під час вербального спілкування з соціальними працівниками. **Методи дослідження:** застосовано теоретичні (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз наукової літератури) та емпіричні (спостереження, опис, опитування) методи з метою структуризації отриманих знань, формулювання висновків щодо найпоширеніших комунікативних бар'єрів, з якими клієнти стикаються під час вербального спілкування з соціальним працівником.

Виклад основного матеріалу. Для отримання необхідної інформації ми використовували існуючу фахову наукову літературу та нестандартну анкету. Анкета складалася з 34 запитань. В опитуванні взяли участь 123 респонденти, з яких 32 чоловіки (26%) і 91 жінка (74%). В основному респондентами виступили люди старшого покоління. Ці дані стосуються людей віком 65+ з Словаччини. У нашому дослідженні маємо значно більшу кількість жінок, що узгоджується з демографічними тенденціями, які показують, що жінки у віці 65+ становлять більшість старшого населення (Табл.1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за віком та статтю

Вік	Чоловіки	Жінки	Разом
65 - 69	19	17	36
70 - 74	6	12	18
75 - 79	1	21	22
80 - 84	4	19	23
85 - 89	2	20	22
90 - 94	0	2	2
Разом	32	91	123

Джерело: автори

У Таблиці 2 наводимо результати того, які бар'єри люди похилого віку відчують у вербальному спілкуванні.

Таблиця 2

Вербальна комунікація – бар'єри

Питання 8. Соціальний працівник говорить чітко і зрозуміло?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Незнаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	17	13,8	15	26,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Жінки	32	26,0	59	48,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Разом	49	39,8	74	74,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Питання 9. Соціальний працівник говорить достатньо голосно?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Не знаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	28	22,8	4	3,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Жінки	78	63,4	13	10,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Разом	106	66,2	17	13,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Питання 10. Соціальний працівник говорить в потрібному темпі, щоб ви могли зрозуміти, що вам кажуть?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Не знаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	18	14,9	10	8,3	2	1,7	2	1,7	0	0,0
Жінки	30	24,4	58	47,9	0	0,0	3	2,4	0	0,0
Разом	38	39,4	68	56,2	2	1,7	5	4,1	0	0,0
Питання 11. Соціальний працівник перебиває вас під час співбесіди?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Не знаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	1	0,8	2	1,6	0	0,0	18	14,6	11	8,9
Жінки	0	0,0	6	4,9	3	2,4	48	39,0	34	27,6
Разом	1	0,8	8	6,5	3	2,4	66	53,6	45	36,5
Питання 12. Соціальний працівник вживає у розмові з вами професійні чи іноземні терміни?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Не знаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	3	2,4	20	16,3	3	2,4	4	3,3	2	1,6
Жінки	10	8,1	46	37,4	13	10,6	19	15,4	3	1,4
Разом	13	10,5	66	53,7	16	13,0	23	18,7	5	3,0
Питання 13. Соціальний працівник пояснює проблему зрозуміло для вас?										
Відповіді	Так		Скоріше так		Не знаю		Скоріше ні		Ні	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Чоловіки	20	16,3	12	9,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Жінки	36	26,0	52	48,0	3	2,4	0	0,0	0	0,0
Разом	56	42,3	64	57,8	3	2,4	0	0,0	0	0,0

Джерело: автори

У питанні № 8 ми з'ясували, як респонденти оцінюють чіткість і зрозумілість мовного спілкування соціальних працівників. Запитання було зосереджено на оціненні того, чи спосіб спілкування соціального працівника є зрозумілим. Результати показують, що 15 (12,2%) чоловіків відповіли «скоріше так», а 17 (13,8%) – «так». Жінки також позитивно відповіли на чіткість спілкування, причому 59 (48,0%) жінок вибрали «скоріше так», а 32 (26,0%) – «так». Позитивним є порівняння розбірливості спілкування соціальних працівників як у чоловіків, так і в жінок. Негативної відповіді не було.

У питанні № 9 ми з'ясували, чи вважають респонденти голосне мовлення працівника достатнім. Запитання було зосереджено на оціненні того, чи достатньо голосно співробітник говорить під час спілкування. Результати показали, що 4 (3,3%) чоловіки відповіли «скоріше так», тоді як 28 (22,8%) – «так». Серед жінок відсоток був значно вищим, «скоріше так» від-

повіли 13 (10,6%) жінок, «так» – 78 (63,4%) жінок. Результати висновків з цього питання позитивні.

У питанні № 10 ми з'ясували, чи вважають респонденти достатнім темп мовлення соціального працівника. Питання було зосереджено на оціненні швидкості мовлення соціального працівника та пристосовування до потреб спілкування. Результати показали, що 2 (1,7%) чоловіки відповіли «скоріше ні», 18 (14,9%) – «так». Серед жінок 3 (2,4%) жінки обрали варіант «скоріше ні», жодна жінка не відповіла «не знаю», 58 (47,9%) жінок відповіли «скоріше так» і 29 (24,0%) «так».

У питанні № 11 ми з'ясували, чи сприймають респонденти соціального працівника як людину, яка перебиває їх під час розмови. Результати показали, що 11 (8,9%) чоловіків відповіли «ні», це означає, що вони не мали досвіду переривання розмови соціальним працівником. Серед жінок 34 (27,6%) відповіли «ні». «Скоріше ні» відповіли 18 (14,6%) чоловіків.

Таку ж відповідь дали 48 (39,0%) жінок. Відповідь «не знаю» дали 3 (2,4%) жінки, і жоден чоловік не обрав такий варіант. «Скоріше так» відповіли 2 (1,6%) чоловіків та 6 (4,9%) жінок, при цьому лише 1 (0,8%) чоловік відповів «так», і жодна жінка не обрала таку відповідь.

З точки зору бар'єрів вербальної комунікації у питанні № 12 ми з'ясували, чи вживає соціальний працівник технічні чи незрозумілі слова, які можуть вплинути на розумілість спілкування. Результати показали, що 2 (1,6%) чоловіки і 3 (2,4%) жінки відповіли «ні», тобто не підтвердили, що соціальні працівники вживали незрозумілі слова. Відповідь «скоріше ні» дали 4 (3,3%) чоловіки та 19 (15,4%) жінок. Відповідь «не знаю» дали 3 (2,4%) чоловіків та 13 (10,6%) жінок. Найбільш поширеною була відповідь «скоріше так», її дали 20 (16,3%) чоловіків і 46 (37,4%) жінок. Навпаки, відповідь «так» дали 3 (2,4%) чоловіки та 10 (8,1%) жінок. Порівняння цих результатів підтверджує, що жінки частіше вважають використання технічних або незрозумілих слів проблемою, причому найбільша частина жінок (37,4%) відповіла «скоріше так», порівняно з чоловіками, де більшість відповідей у категорії «скоріше так» склала 16,3%.

У питанні № 13 ми досліджували, чи може соціальний працівник пояснити, коли респондент чогось не розуміє. Результати показали, що «скоріше так» відповіли 12 (9,8%) чоловіків і 52 (42,3%) жінок. Отримані дані підтверджують, що респонденти мають досвід того, що працівник може пояснити їм неясності. Відповідь «так» дали 20 (16,3%) чоловіків та 36 (29,3%) жінок, що свідчить про ще одну частину респондентів, які переконані, що соціальний працівник надасть їм необхідні пояснення. Жоден чоловік не відповів «не знаю», а 3 (2,4%) жінки не були впевнені, чи зможе працівник пояснити їм неправильно зрозумілу інформацію.

Наші висновки щодо виникнення вербальних бар'єрів у спілкуванні узгоджуються з дослідженням Rodat [11], яка визначила кілька значущих бар'єрів у спілкуванні між соціальними працівниками та клієнтами. Порівняння наших результатів з її дослідженнями показує схожість в оцінці позитивної вербальної комунікації, чіткості та темпу мови. Обидва дослідження підкреслюють важливість активного слухання та створення відкритої атмосфери. Однак у нашому дослідженні більший акцент робиться на вживанні професійних термінів соціальними працівниками. Дослідження Rodat [11] підкреслює реальність того, що відчувають люди похилого віку, коли висловлюють свою думку. Тому авторка зосереджується на стимулюванні рефлексії та відкритості, тоді як наше дослідження забезпечує більш детальний аналіз мовних підходів та індивідуальних потреб клієнтів.

Під час нашого дослідження ми виявили, що соціальні працівники використовують професійні або іноземні терміни, які клієнти часто не розуміють. Ми вважаємо це серйозним відхиленням, яке призводить до неефективної комунікації. Дослідження Rodat [11] вказує на негативні наслідки моралізаторства, яке може розчарувати клієнтів, викликати почуття провини та знизити їхню самооцінку. Іншою перешкодою є надто раннє надання порад і рішень без достатнього розуміння контексту проблеми клієнта, що призводить до їх залежності від соціального працівника.

Невідповідне використання методів опитування є перешкодою для ефективної комунікації між соціальними працівниками та клієнтами [11]. Розвиток

навичок опитування дозволяє соціальним працівникам ставити відповідні запитання, які спонукають до значущих відповідей і допомагають у вирішенні проблеми. Найкращі практики включають представлення себе, початок розмови запитаннями для розминки та уникнення надмірного використання закритих або надто довгих запитань. Слід використовувати відкриті запитання, щоб спонукати до більш детальних відповідей, тоді як запитання, що починаються зі слова «чому», мають бути обмежені, щоб уникнути захисної реакції. Також важливо залишитись нейтральним і уникати численних чи навідних запитань. Правильний темп, активне слухання та структурований план співбесіди забезпечують ефективне спілкування та залучення клієнта.

Наші з'ясування щодо відмінностей статі у вербальній комунікації узгоджуються з результатами дослідження Devkar та Waghmare [3], які вказують на те, що мовні та культурні бар'єри справді є одними з основних бар'єрів, які впливають на вербальну комунікацію між соціальним працівником і клієнтом, тоді як відмінності в стилях спілкування між статями можуть збільшити складність спілкування. Жінки більш схильні зрозуміти та до емпатії, що є вигідно для кращого порозуміння і створення атмосфери довіри, а чоловіки надають перевагу стислій і прямій розмові, що в деяких випадках є не зрозуміло, а саме якщо йдеться про складні, емоційно важчі ситуації. Ця відмінність в ставленні має вплив на ефективну комунікацію та порозуміння між статями, що впливає на те, як клієнти почуваються під час і після розмови.

Дослідження Daniluk та Borkowska [2] також вказують на необхідність адаптації вербальної комунікації соціальних працівників до клієнтів. Запит був зроблений на основі висновків, які були змінами в прагматичних аспектах навичок вербальної комунікації у літніх людей, з метою визначення факторів, які впливають на ці зміни. У дослідженні взяли участь 109 респондентів у віці від 64 до 90 років, які виконали тести на оцінку навичок вербальної комунікації та когнітивних функцій. Результати показали, що старші учасники (71+) продемонстрували значне зниження практичних комунікативних навичок, за винятком аналізу дискурсу, який не змінився. Найбільші відмінності між групами були в субтестях коментарів, розуміння гумору та метафор. Фактори, що впливають на зміни комунікативних навичок, включають вік, когнітивні функції, вища освіта та стать. Вік по-різному впливає на комунікативні навички, при цьому когнітивні функції відображають зв'язок між віком і прагматичними аспектами спілкування. Особи з вищою освітою показали кращі результати, що свідчить про те, що освіта сприяє спілкуванню. Жінки показали кращі результати порівняно з чоловіками, показуючи, що стать може впливати на комунікативні навички в літньому віці.

Висновки. Метою цього дослідження було виявити найпоширеніші комунікативні перешкоди між соціальними працівниками та клієнтами (людьми похилого віку) на практиці. Під час аналізу у сфері вербальної комунікації серед найпоширеніших комунікативних бар'єрів ми виявили – використання професійних термінів, які клієнти часто не розуміють. Ці терміни створюють бар'єр між клієнтом і соціальним працівником, оскільки клієнт відчувує, що працівник його не зрозумів або не враховує його досвід і рівень освіти. З іншого боку, дуже спрощена комунікація, навіть якщо вона полегшує розуміння, здається клієнту неповною або поверхневою. Ці висновки показують необхідність адаптації мови соціального

працівника до потреб клієнта та рівня його розуміння. Тому вкрай важливо, щоб соціальні працівники приділяли особливу увагу використанню простої, але чіткої мови, яка була б зрозумілою широкій громадськості. Результати дослідження показують, що вербальне спілкування між соціальним працівником і клієнтом є переважно позитивним, причому найвищими оцінками є чіткість висловлювання та відпо-

відний темп мови. Клієнти відчують, що соціальні працівники намагаються пояснити їм незрозумілі поняття та підтримувати відповідну швидкість розмови, що покращує загальне спілкування. Водночас було підтверджено, що чітке та зрозуміле спілкування підвищує задоволеність та розуміння клієнта, що важливо для ефективності соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Atkins P., Frederico M. Supporting implementation of innovative social work practice: What factors really matter? *British Journal of Social Work*. 2017. No.47. P.1723–1744.
2. Daniluk B., Borkowska, A. Pragmatic aspects of verbal communication in elderly people: A study of Polish seniors. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2020. No.55. P.493-505
3. Devkar R.S., Waghmare P.D. Social workers and communication barriers in a community: the story so far. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*. 2024. No.18 (8). P.LL01–LL02.
4. Coulshed V., Orme J. *Social work practice*. London: Bloomsbury Publishing, 2018. 320 p.
5. Isaksson J., Lilliehorn S., Salander P. A nationwide study of Swedish oncology social workers: Characteristics, clinical functions, and perceived barriers to optimal functioning. *Social Work in Health Care*. 2017. No.56 (7). P.600-614.
6. Jašková A., Fabianová A. *Sociálna práca ako rizikové povolanie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2018. 100 s.
7. Kenderešová E. Súvislosť medzi sociálnym zabezpečením a ekonomickou aktivitou u seniorov. In: Vansač, P. (Ed.), *Zborník vedeckých prác z druhej etapy projektu 004-24-IG: Podpora zdravého starnutia v okrese Michalovce „Faktory ovplyvňujúce spokojnosť seniorov so sociálnymi službami v okrese Michalovce“*. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety v Bratislave, n.o., Inštitút bl. Metoda Dominika Trčku Michalovce, Michalovce, 2024. S.79-95.
8. Kiesel L., DeZelar S., Lightfoot E. Challenges, barriers, and opportunities: social workers with disabilities and experiences in field education. *Journal of Social Work Education*. 2018. No.54 (4), 696–708.
9. Koprowska J. *Communication and interpersonal skills in social work*. London: SAGE Publications, 2020. 248 p.
10. Mátel, A. 2019. *Teorie sociální práce*. Praha: Grada, 2019. 208 p.
11. Rodat, S. 2022. Verbal and nonverbal barriers in social work communication. In: *Creative positions in the social sciences*. Publisher: SITECH Publishing House, Craiova, 2022. doi: 10.5281/zenodo.7461790
12. Rogers D., Whitaker D., Edmondson D., Peach D. *Developing skills for social work practice*. London: Sage, 2017. 279 p.
13. Vacková, J. a kol. *Sociální práce v systému koordinované rehabilitace u klientů po získaném poškození mozku (zejména CMP) se zvláštním zřetelem na intervenci z hlediska sociální práce, fyzioterapie, ergoterapie a dalších vybraných profesí*. Praha: Grada Publishing, 2020. 208 s.

References

1. Atkins, P., & Frederico, M. (2017). Supporting implementation of innovative social work practice: What factors really matter? *British Journal of Social Work*, 47, 1723–1744.
2. Daniluk, B., Borkowska, A.R. (2020). Pragmatic aspects of verbal communication in elderly people: A study of Polish seniors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55, 493-505.
3. Devkar, R.S., & Waghmare, P.D. (2024). Social workers and communication barriers in a community: the story so far. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 18 (8), LL01–LL02.
4. Coulshed, V., & Orme, J. (2018). *Social work practice*. Bloomsbury Publishing.
5. Isaksson, J., Lilliehorn, S., & Salander, P. (2017). A nationwide study of Swedish oncology social workers: Characteristics, clinical functions, and perceived barriers to optimal functioning. *Social Work in Health Care*, 56 (7), 600-614.
6. Jašková, A., Fabianová, A. (2018). *Sociálna práca ako rizikové povolanie*. Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity.
7. Kenderešová, E. (2024). Súvislosť medzi sociálnym zabezpečením a ekonomickou aktivitou u seniorov. In: Vansač, P. (Ed.), *Zborník vedeckých prác z druhej etapy projektu 004-24-IG: Podpora zdravého starnutia v okrese Michalovce „Faktory ovplyvňujúce spokojnosť seniorov so sociálnymi službami v okrese Michalovce“* (pp.79-95). Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety v Bratislave, n.o., Inštitút bl. Metoda Dominika Trčku Michalovce.
8. Kiesel, L., DeZelar, S., & Lightfoot, E. (2018). Challenges, barriers, and opportunities: social workers with disabilities and experiences in field education. *Journal of Social Work Education*, 54 (4), 696–708.
9. Koprowska, J. (2020). *Communication and interpersonal skills in social work*. SAGE Publications.
10. Mátel, A. (2019). *Teorie sociální práce*. Grada.
11. Rodat, S. (2022). Verbal and nonverbal barriers in social work communication. In: *Creative positions in the social sciences*. SITECH Publishing House, Craiova.
12. Rogers, D., Whitaker, D., Edmondson, D., & Peach D. (2017). *Developing skills for social work practice*. Sage.
13. Vacková, J. a kol. (2020). *Sociální práce v systému koordinované rehabilitace u klientů po získaném poškození mozku (zejména CMP) se zvláštním zřetelem na intervenci z hlediska sociální práce, fyzioterapie, ergoterapie a dalších vybraných profesí*. Grada Publishing.

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 08.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Vansač Peter

Prof. ThDr., PhD., Dr. h. c.

Head of Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

Barkasi Daniela

Doc. RNDr. Mgr., PhD.

Deputy Head of the Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

Guľašová Monika

Doc. PhDr., PhD., Associate Professor

Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

COMMUNICATION BARRIERS IN THE WORK OF A SOCIAL WORKER WITH A CLIENT

Abstract. The study aimed to identify the most common communication barriers that clients encounter during verbal communication with a social worker. Research methods: theoretical (classification, generalization, comparative analysis, analysis of scientific literature) and empirical (observation, description, survey) methods were used to structure the knowledge obtained, formulate conclusions regarding the most common communication barriers that clients encounter during verbal communication with a social worker. The results of the study showed that the biggest obstacle in the communication of social workers with the elderly is the use of professional terms. During the analysis in the field of verbal communication, among the most common communication barriers, we found the use of professional terms that clients often do not understand. These terms create a barrier between a client and a social worker because the client feels that the worker does not understand a client or does not take into account his experience and level of education. On the other hand, very simplified communication, even if it facilitates understanding, seems incomplete or superficial to a client. These findings show the need to adapt the language of a social worker to the needs of a client and the level of understanding. Therefore, it is of utmost importance that social workers pay special attention to using simple but clear language that would be understandable to the general public. The results of the study demonstrate that verbal communication between a social worker and a client is mostly positive, with the highest ratings being clarity of expression and appropriate pace of speech. Clients feel that social workers try to explain concepts that they do not understand and maintain an appropriate speed of speech, which improves overall communication. At the same time, it has been confirmed that clear and understandable communication increases client satisfaction and understanding, which is important for the effectiveness of social work.

Keywords: client, communication barriers, communication, social worker.

УДК 378.091-043.86:004.05
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.45-50

Гайович Євгенія Федорівна

аспірантка

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
начальник відділу електронного навчання центру інформаційних технологій
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
y.haiovych@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0008-3855-7476>

Тополянський Сергій Іванович

старший викладач

кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
serhiy.topolyansky@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-3033-4015>

КІБЕРБЕЗПЕКА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Актуальність проблеми кібербезпеки в закладах вищої освіти зростає через постійне збільшення кількості атак на освітні мережі та цифрову інфраструктуру освіти. Кіберзлочинність може суттєво впливати на освітній процес, порушуючи роботу навчальних платформ, компрометуючи персональні дані студентів і викладачів, а також створюючи ризики для безпеки інформаційних систем. Метою дослідження є аналіз загроз кіберзлочинності в освіті та розробка пріоритетних заходів для їх запобігання. Методи дослідження включають науковий аналіз та синтез, порівняльний підхід, експертну оцінку, метод моделювання. Результати дослідження демонструють, що ключовими факторами успішного забезпечення кібербезпеки є рівень підготовки учасників освітнього процесу, їхня відповідальність і професійні навички, а також ефективність функціонування освітніх платформ. Запропоновані заходи включають удосконалення політики кіберзахисту, підвищення цифрової грамотності, кіберобізнаності та впровадження національної стратегії кібербезпеки. Реалізація цих заходів сприятиме стабільному функціонуванню закладів вищої освіти та зменшенню ризиків кіберзагроз.

Ключові слова: культура кібербезпеки, освітній сектор, кібербезпека, кіберобізнаність.

Вступ. Безпека власних інформаційних ресурсів є одним із важливих завдань, що постають перед закладами вищої освіти. Вартим уваги є підвищення рівня загроз у цифровому просторі та поширення кіберзлочинів різних видів. Тут потрібно акцентувати як освітніх послугах у галузі кібергігієни та кібербезпеки, які дозволяє належним чином надавати політика навчальних закладів, так і на здійсненні наукових досліджень.

Для збору даних про поведінку контингенту закладів вищої освіти зловмисниками використовується методологія соціальної інженерії та психології. Використовуючи отриману інформацію, кіберзлочинці отримують можливість проникати до внутрішніх електронних систем вишу, маніпулювати поведінкою користувачів та, як результат, за допомогою шахрайства отримувати доступ до цінних даних інформаційної системи ЗВО.

Маючи на меті протидіяти сьогодишнім кіберзагрозам, освітні заклади є відповідальними за захист персональних даних абітурієнтів, здобувачів та співробітників установи, академічної інформації, науково-дослідницьких та дослідно-конструкторських розробок, напрацювань. Комплекс заходів, сформований на основі такого підходу, передбачає систематичне оновлення політики безпеки та аналіз архітектури комп'ютерних мереж, поряд із суттєвим обмеженням відкритого доступу до службової інформації, що потенційно можуть стати уразливими пунктами для атак з навколишнього інформаційного середовища.

Важливою складовою інформаційної безпеки є залучення здобувачів освіти і працівників університету до вивчення та практичного освоєння принципів кібергігієни, що дасть змогу мінімізувати ризики виникнення випадків шахрайства, викрадення даних

та маніпулювання отриманою інформацією [2, с.48].

Зкладам вищої освіти необхідно сформувати дієві механізми кіберзахисту, серед яких двофакторна аутентифікація, шифрування даних, заходи з моніторингу та оперативної ідентифікації підозрілої активності користувачів у мережі. Такий підхід посилить рівень захисту, допоможе адаптувати інформаційну систему до нових кібервикликів. Даний фактор є важливим у динамічному глобалізованому та інформатизованому світі. Реалії інформаційного простору вимагають розробки системи ефективних заходів та методів боротьби із кіберзлочинністю в освітній галузі.

В умовах політико-економічної нестабільності, безпека інформаційних систем та мереж закладів вищої освіти є особливо актуальною і важливою проблемою, вирішення якої є нагальним завданням. Вдосконалення та адаптація нової інформаційної реальності вимагають техніко-технологічні методи захисту від кібератак, які можуть серйозно загрожувати персональним даним студентів і викладачів, а також науковій інформації та адміністративним системам.

Створення інструментів для гнучкого пристосування освітнього процесу до змінних реалій є важливим завданням закладів освітньої сфери, особливо враховуючи дистанційне навчання та широке використання освітніх онлайн-ресурсів. В цьому контексті суттєвого значення набуває навчання студентів та викладачів безпечній взаємодії з інформаційними технологіями. Створення електронних систем для надійної перевірки та контролю за інформаційним трафіком, що забезпечують реалізацію функціонування ЗВО, також постає у вигляді нагальної потреби системи вищої освіти.

Метою дослідження є аналіз ключових загроз в результаті кібератак та знаходження можливих рі-

шень проблем, з ними пов'язаних, з урахуванням як національного, так і міжнародного досвіду боротьби із загрозами інформаційному простору освітніх інституцій.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплексний підхід, що поєднує аналіз та синтез для оцінки кіберзагроз в освітньому середовищі, порівняльний метод для вивчення міжнародного та національного досвіду кібербезпеки, а також експертне оцінювання для визначення ефективності захисних заходів. Метод моделювання застосовано для прогнозування можливих атак і розробки механізмів їх запобігання. Використання цих методів забезпечило комплексне бачення проблеми та дало змогу сформулювати практичні рекомендації для підвищення рівня кіберзахисту в освітньому просторі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. *Сучасна система вищої освіти дедалі більше залежить від цифрових технологій, що впроваджуються в навчальні процеси, адміністративне управління та дослідницьку діяльність. З одного боку, це відкриває можливості для більш ефективної організації навчального процесу, з іншого – створює якісно нові виклики у сфері кібербезпеки. ЗВО стикаються з численними загрозами освітньому процесу: від фішингових атак і витоку особистих даних до викрадення інтелектуальної власності та порушення функціонування електронної платформи освітніх систем.*

Структура закладів освіти, що формується з професорсько-викладацького та адміністративного контингенту і студентів різних років навчання, ускладнює забезпечення ефективного моніторингу кіберзагроз. Обмеженість матеріальних і нематеріальних ресурсів та недостатнє фінансування заходів кібербезпеки є поширеними проблемами для багатьох закладів освіти.

Недостатня увага до кібербезпеки може призвести до серйозних наслідків, серед яких витік персональних даних студентів і викладачів та неналежне функціонування, навіть злам систем дистанційного навчання. Дані загрози у великих системних масштабах можуть призвести до порушень належного функціонування національної освітньої системи.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі фактори впливу на кібербезпеку закладів вищої освіти України та світу були предметом дослідження вітчизняних науковців.

Серед них на особливу увагу заслуговують дослідження В.Бикова та Н.Дементієвської [1], в роботі яких основний акцент дослідження робиться на проблемі безпеки кіберпростору: його аналіз проводиться не лише в розрізі техніко-технологічних аспектів захисту інформації. В комплексному розумінні поняття «кібербезпека», згідно з думками авторів, повинне включати в себе правові, технічно-інформаційні, організаційні та психологічні складові елементи.

У роботі Ю.Білявської [2] здійснено аналіз тенденцій на ринку цифрових технологій, що розглядається у контексті кібербезпеки та необхідності дотримання кібергігієни в управлінні електронними системами.

Наукова публікація О.Литвинова [3] присвячена дослідженню впливу кіберзлочинності на функціонування закладів вищої освіти, в ньому розглянуто можливі шляхи попередження і подолання кібератак. Особливу увагу зосереджено на тому факті, що поряд із численними перевагами використання комп'ютерних технологій, їх широкомасштабне використання також може становити причину додаткових загроз, пов'язаних зі складністю забезпечення безпеки та обслуговування великих обсягів даних.

У роботі І.Татомира [5] показано, яку роль відіграє кібербезпека для протидії фішинговим аферам, що є розповсюдженими в освітній сфері. Визначено та проведено структурне групування мотивів здійснення фішингових атак, а також способів їх виявлення і попередження.

Дослідження О.Трофименко [6] присвячене особливій зацікавленості представників кіберзлочинності до освітнього сектора. На основі проведених досліджень виявлено, що головною причиною цієї тенденції є інформаційні бази навчальних закладів, що мають інформацію про передові дослідження, технологічні інновації та інтелектуальну власність.

В статті Н.Фесьохи [7] на основі результатів теоретичних досліджень запропоновано математичну модель множин для забезпечення захисту інформації з повним перекриттям загроз, що можуть виникати зі сторони кіберзлочинців.

Комплексним розглядом питання кібербезпеки та окремих її аспектів займалися закордонні вчені.

Робота А.Адамс [8] висвітлює аналіз використання двох аспектів кібербезпеки: механізмів автентифікації та конфіденційності користувачів освітніх онлайн-платформ. Розглядаються причини труднощів використання освітніх електронних ресурсів в зіткненні культурних традицій між неорієнтованою на користувача перспективою безпеки та інформацією культурного обміну електронними даними у сфері освіти.

D.Geer [9] зосереджує основну увагу дослідження на аспекті концентрації інформаційних ресурсів, що потенційно може створити ефект перерозподілу ризиків між користувачами. Великі операційні системи, платформи, протоколи та організації стають цілком зловмисної інформаційної діяльності через масштабність власних електронних ресурсів.

У.Но [10] в своєму науковому дослідженні проводить дихотомічний аналіз двох типів кібератак: одночасного вторгнення із кількох електронних джерел та кіберзагрози, що надходять з одного інформаційного джерела. В останньому випадку аналіз ускладнюється наявністю лише часткових поведінкових даних зловмисників.

У роботі S.Mello [11] здійснюється дослідження потенційних загроз, що можуть призводити до витоків інформаційних даних про вищу освіту та аналізуються основні фактори, що підвищують рівень вразливості освітніх закладів та установ у цьому аспекті.

Одним зі специфічних аспектів дослідження V.Rakstīņš [12] є фактор іноземного втручання, що потенційно може призвести до несанкціонованого доступу до конфіденційних даних досліджень освітніх установ. Залежність від іноземних цифрових систем посилює ці ризики, включаючи потенційну втрату доступу до результатів проведених наукових досліджень, що тимчасово зберігаються в сторонніх «електронних хмарах».

Виклад основного матеріалу. Широка розповсюдженість кіберзлочинності у галузі вищої освіти пояснюється наявністю значних масивів персональних даних учасників освітнього процесу. Додатковим суттєвим фактором також є той факт, що велика кількість ЗВО проводять сучасні наукові дослідження, володіють інноваціями та інтелектуальною власністю, що також є об'єктом пильної уваги зловмисників.

Одним з найважливіших чинників, що впливають на кібербезпеку закладах вищої освіти, є кібератаки (рідше – «інформаційні атаки»), що являють собою [10] цілеспрямовані дії, здатні впливати на складові інформаційного середовища. З метою здійснення такого впливу використовуються апаратно-

програмні засоби, робота яких може призвести до порушення конфіденційності, цілісності та доступності даних.

Кібератаки можуть бути як віддаленими, так і локальними. У випадку здійснення віддаленої кібератаки зловмисник знаходиться за межами зони операційного контролю об'єкта, при локальних кібератаках – перебуває у безпосередньому фізичному контакті з об'єктом.

Наявність достатньо великого обсягу конфіденційної інформації зумовлює критичність інформаційного простору закладів вищої освіти [3, с.17]. До такого типу інформації належать:

- інформація персонального характеру: дані студентів, викладачів, службового персоналу та облік змін в контингенті закладу;
- службові дані та внутрішня документація: директиви, накази, розпорядження, інші нормативні акти, що перебувають в обмеженому доступі;
- інформація фінансового змісту для внутрішнього використання: електронні звіти та ресурси;
- інформація юридичного характеру: судові справи, матеріали розслідування;
- матеріали наукового змісту та освітнього спря-

мування: інтелектуальна власність, патенти та ліцензії, наукові дослідження, програми навчання, електронні журнали, курси навчальних дисциплін.

Наявність достатньої кількості технічних спеціалістів з кіберзахисту є важливим фактором для належного функціонування вітчизняного освітнього сектора. Причиною браку кваліфікованих кадрів може бути недостатнє фінансування, що може бути виділене на цифрову безпеку установи.

Ротація кадрів, щорічна вступна кампанія, наявність великої кількості взаємопов'язаних комп'ютерних лабораторій, перехід до електронного навчання та онлайн-викладання роблять дані всередині мереж значно більш відкритими для доступу та розпорядження ними. В ряді випадків незахищені електронні пристрої можуть ставати вразливішими для атак кіберзлочинців [1, с.320].

Шкідливе, небезпечне при використанні, програмне забезпечення відкриває повний доступ до операційної системи користувача; надає можливість контролювати його дії; призводити до видалення чи зміни конфіденційних даних. Головні типи кібератак та види прямих загроз, що вони становлять, представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Типи кібератак та види загроз

Тип кібератаки	Види загроз, представлених кібератакою певного типу
Фішинг (англ. fishing - риболовля)	З метою тиску на користувача використовуються його емоційні слабкості – в першу чергу, імпульсивність та надмірна емоційність. При використанні такого типу кібератаки засобами впливу є електронні листи зі шкідливими посиланнями, додатками чи файлами, SMS-атаки (SMiShing = SMS + fishing), голосові дзвінки (vishing = voice + fishing).
SQL-ін'єкція (англ. structured query language – мова структурованого запиту)	Застосування команд структурованого запиту (SQL) з метою впливу на базу даних сервера, що може дати доступ до чутливих даних або дозволити використання шкідливого коду програми.
XSS-атака (англ. cross-site scripting – міжсайтовий скриптинг)	Використання вразливих місць електронного джерела (сайту, серверу) з метою здійснення кібернападу на конкретний об'єкт. В процесі атаки на вебсторінки, які, ймовірно, відвідає об'єкт атаки, може бути інтегрований шкідливий код. Такий алгоритм надає кіберзлочинцю доступ до авторизаційних параметрів, куки (англ. cookies - печиво) жертви. Вони використовуються для обходу захисту облікового запису, отримання несанкціонованого доступу до системи в цілому або необхідної інформації.
DoS-атака (англ. disk operating system – дискова операційна система) (відмова в обслуговуванні)	Метою дії такої кібер-атаки є вичерпання оперативної пам'яті та ресурсів процесора сервера. В результаті користувачі втрачають доступ до необхідного електронного ресурсу. Реалізація відбувається за допомогою перевантаження цільової системи, при одночасному підключенні численні пристроїв-ботів
MITM-атака (англ. man in the middle – людина посередині, посередник)	Ситуацію, за якої криптоаналітик (атакувальник) має вільний доступ до матеріалу, його читання та видозміни повідомлень, якими обмінюються кореспонденти, причому жоден з останніх не може запідозрити про його присутність в каналі
Атака нульового дня (англ. zero-day attack)	Використання недоліків апаратно-програмного забезпечення, невідомих розробникам або користувачам. Цей факт дає можливість використовувати вразливості системи з власною метою до моменту їх виправлення. Наслідками кібератак такого типу є порушення конфіденційності користувачів, цілісності або загальної доступності інформаційного ресурсу.
Бекдори (англ. back door – чорний хід, задні двері)	Дефект алгоритму захисту системи, що може бути вмонтований до неї розробником чи зловмисником з метою подальшого вільного доступу до інформації користувачів.

Джерело: складено автором на основі [5; 6]

Аналіз досліджень [12, с.77] продемонстрував, що найбільш розповсюдженими кібератаками на освітні ресурси навчальних закладів є атаки типу DoS. При їх здійсненні виникає порушення налагодженого навчального процесу та ускладнюється доступ до вільних електронних систем. Даний факт продемонстрував, що кіберзагрози є реальною та необхідною для вирішення проблемою освітньо-наукової, організаційної діяльності закладів вищої освіти.

З початком воєнного стану заклади освіти часто стають мішенню фішингових атак через низьку кіберкультуру та недостатню кіберобізнаність студентів і викладачів. Брак знань про базові принципи безпеки, довіра до підозрілих листів і відсутність двофакторної автентифікації роблять освітні установи вразливими до кібершахрайства. Фішингові атаки можуть призводити до викрадення облікових даних, зламу корпоративних систем, витоку персональних даних і навіть блокування доступу до навчальних платформ. Без належної освіти в сфері кібербезпеки користувачі часто стають жертвами маніпуляцій, що ставить під загрозу не лише їхні особисті дані, а й роботу всієї установи. Підвищення рівня кіберобізнаності через тренінги, розробку внутрішніх політик безпеки та регулярне тестування на стійкість до атак є ключовими кроками для зниження ризиків.

Апаратна частина інформаційно-комунікаційного технологічного блоку та програмне забезпечення, що функціонує на даному матеріально-технічному базисі, нерозривно пов'язані між собою та утворюють єдину цілісну функціональну систему. Недостатність фінансування інфраструктури для розвитку власних розробок ускладнює створення конкурентоспроможних українських продуктів. В результаті такої невідповідності між можливостями промислових, інженерно-технічних потужностей та потребами освітнього сектору, виникає необхідність отримання програмних та апаратних засобів закордонного виробництва через відсутність вітчизняних необхідних

аналогів.

Суттєвою відмінністю в обробці, зберіганні та розпорядженні інформацією між Україною та переважною більшістю розвинених країн світу є уніфікована база даних: Єдина державна електронна база з питань освіти [4] – автоматизована система збирання, сертифікації, оброблення, зберігання та захисту даних, у тому числі персональних, щодо надавачів та отримувачів освітніх послуг в Україні.

Більшість закладів вищої освіти не змінює (або змінює дуже незначною мірою) власну стратегію щодо кіберзахисту навіть після зламу інформаційної системи [9, с.11]. В результаті навіть при наявності у відкритому доступі ефективних засобів захисту від кібератак, інформаційна платформа навчального закладу може постраждати при повторних процедурах зламу.

Даний парадокс ставлення освітніх закладів до питання власної кіберзахисності пояснюється тим, що незважаючи на тотальне зростання кількості засобів захисту від кіберзагроз, відбувається нехтування можливостями застосування нових заходів кіберзахисту при реалізації власної кіберполітики. Пояснення парадоксу полягає в наявності значного інформаційного поля, що складається зі «справжньої» інформації (несе в собі корисне змістове навантаження) та «інформаційного баласту» (може мати нейтральний чи шкідливий вплив). В результаті виявити, що справді є корисним для власної освітньої діяльності в інформаційному просторі, є складним, іноді неможливим, завданням.

Використання різноманітних технологій, навчання користувачів і підтримка спеціальних служб є складовими елементами ефективної системи захисту електронних ресурсів від кібератак (Таблиця 2). Використовуючи такий підхід до вирішення проблеми кіберзахисту можливо захистити інформацію від кіберзагроз та впровадити високий рівень безпеки даних.

Таблиця 2

Види механізмів захисту від кібератак та принципи їх дії

Тип захисту від кібератаки	Суть механізму дії захисту
Багатофакторна автентифікація	Для захисту користувача вимагається використання кількох етапів автентифікації: пароль та додатковий код, який надіслано на мобільний телефон чи електронну пошту.
Криптографія (грец. <i>κρυπτός</i> – прихований і <i>graphein</i> – писати)	Захист конфіденційності даних здійснюється за допомогою шифрування, що використовуються при перебуванні їх в дорозі від відправника до адресата та в сховищі даних.
Файрволи (англ. <i>fire wall</i> – вогняна стіна)	Перевірка і фільтрація вхідного і вихідного трафіку здійснюється за допомогою спеціально створених програмних та / або апаратних пристроїв, комп'ютерної мережі, налаштовується блокування доступу до певних сайтів або додатків
Оновлення безпеки	Використання патчів (англ. <i>patch</i> – пластир) безпеки дозволяє зменшувати рівень вразливості, що може бути використаний зловмисниками для зламу системи. Оновлення необхідно інсталиувати якомога швидше після їх випуску з метою уникнення проникнення в систему заздалегідь розробленими програмами зламу.
Моніторинг безпеки	Процес безперервної перевірки електронної мережі та систем на наявність можливих загроз за допомогою спеціалізованих програм і пристроїв для відстеження і виявлення підозрілої діяльності та активності інших користувачів.

Джерело: складено автором на основі [7]

Однією з основних проблем закладів вищої освіти є низька інформаційна узгодженість роботи навчальних відділів: кожен навчальний відділ або підрозділ часто відповідає за зберігання, обробку та захист ви-

ключно своїх даних [8, с.340].

Є принаймні два виміри цієї проблеми: політика та інструкції повинні адекватно описувати належне управління даними для адміністративних завдань та

досліджень [11]. Крім того, технічні системи мають бути зручними та масштабованими належним чином захищені для обробки конфіденційних даних.

Висновки. Згідно з проведеним аналізом зовнішніх чинників, що впливають на кібербезпеку закладів вищої освіти, можна стверджувати про їх несистемний характер зі сторони самих ЗВО, що не піддається раціональному контролю. У зв'язку з цим виникає необхідність в удосконаленні внутрішніх заходів протидії зовнішнім впливам і забезпеченні ефективності функціонування кіберзахисту університетів та інститутів.

Створення ефективної системи кібербезпеки у закладах вищої освіти має ґрунтуватися на поєднанні між собою інфраструктури кібербезпеки, регулярного навчання та підвищення кваліфікації персоналу, чітко визначеної процедури управління ризиками, інформованості про загрози та належного рівня захищеності інформаційної інфраструктури закладу освіти.

Кібербезпека є невід'ємною складовою інформаційної безпеки закладів вищої освіти, враховуючи повномасштабну цифровізацію процесу навчання та викладання, широку розповсюдженість практики дистанційного навчання та всеосяжність масштабів електронного документообігу всередині інформаційної архітектури освітньої галузі. Не варто нехтувати умовами сьогодення, а саме війна, адже значна кількість атак здійснюється саме країною-агресором.

Неперервне в часі динамічне оновлення програмного забезпечення, що забезпечує освітній процес, має враховуватися закладами вищої освіти при здійсненні власної політики, спрямованої на забезпечення кібербезпеки науково-практичної діяльності. Логічна імплементація стратегії такого типу підвищить загальний рівень кіберзахисту, водночас забезпечуючи швидке та гнучке реагування інформаційної системи на нові загрози, що можуть виникати при неухильному зростанні впливу електронних технологій на процес надання та отримання вищої освіти.

Системно організоване забезпечення інформаційної безпеки, що враховує вплив зовнішніх і внутрішніх чинників діяльності, дозволить закладам вищої освіти значно вдосконалити захист даних та забезпечити власне ефективне функціонування й здійснення координованої співпраці в умовах динамічно змінюваних кіберризиків.

З метою ефективного протистояння глобальним

кіберзагрозам та діяльності хакерських груп важливо здійснювати постійний моніторинг міжнародних тенденцій розвитку заходів з кібербезпеки та адаптації інтервальних процедур до нових міжнародних викликів, що формуються сьогоденням. Важливим є оперативно реагувати на поточні загрози, здійснювати прогностичну оцінку потенційних ризиків з метою аналізу ймовірності їх виникнення, запобігання можливим небажаним інцидентам, що можуть негативно вплинути на освітній процес.

Широко застосовуючи комплексний підхід до вирішення питань кібербезпеки, складовими елементами якого виступають техніко-технологічні, організаційно-правові та кадрові заходи, заклади вищої освіти можуть підвищити рівень кіберзахищеності власного інформаційного простору, забезпечити ефективну реалізацію навчального процесу, наукових досліджень та інноваційних впроваджень в умовах реальних та потенційних кіберзагроз.

У перспективі подальших досліджень варто включити низький рівень кіберобізнаності здобувачів освіти, викладачів та адміністративного персоналу. Саме людський фактор залишається головною вразливістю інформаційних систем, тому перспективним напрямом є розробка ефективних програм навчання та підготовки. Дослідження можуть зосереджуватися на таких аспектах, як визначення найефективніших методів підвищення кіберобізнаності в освітніх закладах (ігрові симуляції, онлайн-курси, інтерактивні тренінги), аналіз впливу різних підходів до навчання на здатність учасників освітнього процесу виявляти та запобігати кібератакам, створення спеціалізованих програм для викладачів та ІТ-персоналу щодо реагування на загрози, управління ризиками та впровадження безпекових політик.

Ще одним важливим напрямом є аналіз та впровадження міжнародного досвіду та його адаптація до українських реалій. Багато університетів у світі вже впровадили комплексні стратегії кіберзахисту, що охоплюють як технологічні, так і освітні аспекти. Дослідження в цьому напрямку можуть включати вивчення політик кібербезпеки у провідних університетах світу, оцінку ефективності міжнародних стандартів та програм навчання з кібербезпеки.

Поєднання підвищення рівня кіберобізнаності з адаптацією міжнародного досвіду створить стійку основу для розвитку ефективної системи кіберзахисту у закладах вищої освіти України.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю., Буров О.Ю., Дементієвська Н.П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т.70. № 2. С.313–331.
2. Білявська Ю., Шестак Я. Кібербезпека та кібергігієна: нова ера цифрових технологій. *Товари і ринки*. 2022. № 3. С.47–59.
3. Литвинов О., Філіпенко Н., Лукашевич С., Палкова К. Кібербезпека як фактор ефективності закладів вищої освіти. *Пропілеї права та безпеки : наук. журнал*. Національний аерокосмічний університет ім. М.Є.Жуковського «Харківський авіаційний інститут», 2024. № 5. С.15–23.
4. Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1132-18#Text> (дата звернення: 09.03.2025).
5. Татомир І. Кібербезпека університетів як спосіб протидії фішинговому шахрайству. *Економічний дискурс*. 2020. Вип.1. С.59–67.
6. Трофименко О.Г. Кібербезпека освітнього сектора. *Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття* (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права): у 2 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Одеса, 17 червня 2022 р.) / за загальною редакцією С.В.Ківалова. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т.1. С.698–700.
7. Фесьоха Н.О. Стан та тенденції розвитку кібербезпеки в епоху цифрової трансформації. *Вісник Херсонського національного технічного університету*, 2024. № 2 (89). С.235–241.
8. Adams, A.; Blanford, A. Security and Online Learning: To Protect and Prohibit. In Usability Evaluation Of Online Learning Programs; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2003. P.331–359.
9. Geer D., Jardine E., Leverett E. (2020). On market concentration and cybersecurity risk. *Journal of Cyber Policy*. 2020. № 5. P.1–21.
10. Ho Y., Frinke D., Tobin D. Planning, Petri-Nets and Intrusion Detection. Taylor & Francis, 1998. 324 p.
11. Mello, S. Data Breaches in Higher Education Institutions. In Honors Theses and Capstones; University of New Hampshire:

- Durham, NH, USA, 2018. 31 p.
12. Rakstiņš V., Palkova K., Juļa L. and Filipenko N. (2024). Improving cybersecurity measures in academic institutions to reduce the risk of foreign influence. *Socrates. Rīga Stradiņš University Faculty of Law Electronic Scientific Journal of Law*. 2024. No.1-29. P.75–79.

References

- Bykov, V. Yu., Burov, O. Yu., & Dementiievska, N. P. (2019). Kiberbezpeka v tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi [Cybersecurity in the digital learning environment. Information technologies and learning tools]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 70 (2), 313–331. [in Ukrainian]
- Biliavska, Yu., & Shestak, Ya. (2022). Kiberbezpeka ta kiberhigiena: nova era tsyfrovikh tekhnologii [Cybersecurity and cyberhygiene: a new era of digital technologies]. *Tovary i rynky*, 3, 47–59. [in Ukrainian]
- Lytvynov, O., Filipenko, N., Lukashevych, S., & Palkova, K. (2024). Kiberbezpeka yak faktor efektyvnosti zakladiv vyshchoi osvity [Cybersecurity as a factor in the effectiveness of higher education institutions]. *Propilei prava ta bezpeky*, 5, 15–23. [in Ukrainian]
- Polozhennia pro Yedynu derzhavnu elektronnu bazu z pytan osvity [Regulations on the Unified State Electronic Database on Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1132-18#Text> [in Ukrainian]
- Tatomyr, I. (2020). Kiberbezpeka universytetiv yak sposib protydii fishynhovomu shakhraistvu [Cybersecurity of universities as a way to combat phishing fraud]. *Ekonomichnyi diskurs*, 1, 59–67. [in Ukrainian]
- Trofymenko, O.H. (2022, June). Kiberbezpeka osvitnoho sektora [Cybersecurity of the educational sector.]. *Proceedings of International conference Yevropeiskyi vybir Ukrainy, rozvytok nauky ta natsionalna bezpeka v realiiakh masshtabnoi viiskovoi ahresii ta hlobalnykh vykykiv KhKhI stolittia* [Ukraine's European choice, the development of science and national security in the realities of large-scale military aggression and global challenges of the 21st century] (pp.698–700). Helvetyka. [in Ukrainian]
- Fesokha, N.O. (2014). Stan ta tendentsii rozvytku kiberbezpeky v epokhu tsyfrovoy transformatsii [and trends in the development of cybersecurity in the era of digital transformation]. *Visnyk Khersonskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*, 2 (89), 235–241. [in Ukrainian]
- Adams, A., & Blanford, A. (2003). Security and Online Learning: To Protect and Prohibit. In *Usability Evaluation Of Online Learning Programs* (pp.331–359). IGI Global: Hershey.
- Geer D., Jardine E., & Leverett E. (2020). On market concentration and cybersecurity risk. *Journal of Cyber Policy*, 5, 1–21.
- Ho Y., Frinke D., & Tobin D. (1998). *Planning, Petri-Nets and Intrusion Detection*. Taylor & Francis.
- Mello, S. (2018). Data Breaches in Higher Education Institutions. University of New Hampshire.
- Rakstiņš V., Palkova K., Juļa L., & Filipenko N. (2024) Improving cybersecurity measures in academic institutions to reduce the risk of foreign influence. *Socrates. Rīga Stradiņš University Faculty of Law Electronic Scientific Journal of Law*, 1-29, 75–79.

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Haiovych Yevheniia

PhD Student in Educational, Pedagogical Sciences (Specialty 011)
Department of General Pedagogy and High School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Topolyanskyy Serhiy

Senior Lecturer
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

CYBERSECURITY IN THE SYSTEM OF MODERN HIGHER EDUCATION: REALITIES AND PROSPECTS FOR FURTHER DEVELOPMENT

Abstract. The relevance of the problem of cybersecurity in higher education institutions is growing due to the constant increase in the number of attacks on educational networks and digital infrastructure. Cybercrime can significantly affect the educational process by disrupting the operation of learning platforms, compromising the personal data of students and teachers, and creating risks to the security of information systems. The purpose of the study is to analyze the threats of cybercrime in education and develop priority measures to prevent them. The research methods include scientific analysis and synthesis, comparative approach, expert evaluation, and modeling. The results of the study demonstrate that the key factors for successful cybersecurity are the level of training of participants in the educational process, their responsibility and professional skills, as well as the efficiency of educational platforms. The proposed measures include improving cybersecurity policy, increasing digital literacy, cyber awareness, and implementing a national cybersecurity strategy. The implementation of these measures will contribute to the stable functioning of higher education institutions and reduce the risks of cyber threats. The prospects for further research include the low level of cyber awareness among students, teachers, and administrative staff. The human factor remains the main vulnerability of information systems, so the development of effective training and education programs is a promising direction. Research can focus on such aspects as determining the most effective methods for increasing cyber awareness in educational institutions (game simulations, online courses, interactive trainings), analyzing the impact of different approaches to learning on the ability of participants in the educational process to detect and prevent cyber attacks, creating specialized programs for teachers and IT personnel on responding to threats, managing risks, and implementing security policies.

Keywords: cybersecurity culture, education sector, cybersecurity, cyber awareness.

УДК 364:352+316.6
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.51-55

Єнгаличева Ірина Віталіївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, України

ira2100@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6824-9548>

Гордєєва Тетяна Євгеніївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, України

t_hordieieva@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-4586-4510>

МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНКА НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

Анотація. Одним із напрямом соціальної політики України є здійснення моніторингу та оцінки надання соціальних послуг, що дозволяє забезпечити їхню ефективність та відповідність реальним потребам населення. Мета статті полягає у здійсненні моніторингу та оцінки надання соціальної послуги з формування життєстійкості у територіальних громадах. Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових досліджень щодо реалізації соціальної послуги з формування життєстійкості та моніторингової діяльності; аналіз діяльності центрів життєстійкості територіальних центрів Черкаської області. З'ясовано зміст та особливості надання соціальної послуги з формування життєстійкості; визначено показники оцінювання ефективності надання послуги життєстійкості; здійснено моніторинг та оцінку надання соціальної послуги з формування життєстійкості на рівні територіальних громад Черкащини. За результатами моніторингу та оцінки діяльності центрів життєстійкості Черкаської, Смілянської, Чигиринської, Уманської, Звенигородської територіальних громад визначено ефективність надання соціальної послуги з формування життєстійкості. Дана послуга в територіальних громадах Черкащини здійснюється з урахуванням потреб населення, встановлених стандартів якості та за участю кваліфікованих спеціалістів, які забезпечують їх ефективність і доступність для всіх мешканців громади.

Ключові слова: життєстійкість, моніторинг, оцінка, соціальна послуга, територіальна громада.

Актуальність дослідження. Система надання соціальних послуг в Україні зазнає стрімкого розвитку, що зумовлено кількома чинниками: збройним конфліктом на території держави, що негативно впливає на суспільство та громадян країни; збільшенням кількості незахищених верств населення, зокрема людей похилого віку, внутрішньо переміщених осіб, військовослужбовців, учасників бойових дій, дітей, осіб з інвалідністю та інших вразливих категорій населення. Важливу роль у цьому процесі здійснює реформування законодавчої бази, впровадження сучасних підходів до соціальної підтримки та розширення спектру послуг, які надаються державними та недержавними установами. За таких обставин надання соціальних послуг є інструментом забезпечення соціальної стабільності, підтримки вразливих верств населення та зменшення негативних наслідків кризових ситуацій. Це вимагає комплексного підходу, що включає адресність, індивідуальний підхід до кожного отримувача послуг, а також тісну взаємодію між державними органами, громадськими організаціями та міжнародними партнерами. Водночас, ефективність соціальних послуг значною мірою залежить від їх якості, доступності та своєчасності, що потребує постійного контролю ефективності надання послуг.

З огляду на це сьогодні, ключовим напрямом у соціальній політиці України є здійснення моніторингу та оцінки надання соціальних послуг, що дозволяє забезпечити їхню ефективність та відповідність реальним потребам населення. Завдяки системному підходу до оцінювання можливо підтримати окремі прогалини у наданні послуг, вибрати оптимальні напрями розвитку та впровадити коригувальні заходи

для підвищення якості соціальної сфери. Крім того, це підвищує рівень прозорості та підзвітності органів соціального захисту, зміцнення довіри громадян і залучення додаткових ресурсів, у тому числі від міжнародних партнерів та благодійних організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про необхідність проведення моніторингу та оцінювання надання соціальних послуг вказували С.Шербань, Р.Шейко та Г.Левкіна [16], В.Шинкарук, І.Пеша, І.Сопівник, В.Галайдук та О.Кошук [15], Ю.Горемікіна та ін. О.Лебединська, В.Лугова, О.Іванісов та ін. розкрили роль моніторингу у підвищенні якості надання соціальних послуг. Особливості та механізми здійснення контролю щодо якості надання послуг на державному та місцевому рівні розкрито у дослідженнях О.Бражко, М.Лищенко, В.Лищенко та ін. Про вдосконалення моніторингу і оцінки якості надання соціальних послуг в територіальних громадах вказували Ю.Борисова [1], А.Меляков, О.Кулініч та ін.

Аналіз наукових джерел щодо моніторингу та оцінки якості надання конкретної соціальної послуги, в тому числі послуги з формування життєстійкості свідчить про відсутність досліджень у цьому напрямі. Окремі публікації територіальних громад стосуються [6] звітів про результати проведення внутрішньої оцінки якості надання соціальних послуг, проте в них не визначено за якими показниками здійснюється оцінювання послуги.

Враховуючи вищезазначене констатуємо, що проблема здійснення моніторингу надання соціальних послуг завжди є на часі. З урахуванням цього ставимо за мету дослідження здійснити моніторинг та оцін-

ку надання соціальної послуги з формування життєстійкості у територіальних громадах. Для цього варто з'ясувати зміст та особливості надання соціальної послуги з формування життєстійкості; визначити показники оцінювання ефективності надання послуги, її результативність та відповідність потребам отримувачів; здійснити моніторинг та оцінку надання соціальної послуги з формування життєстійкості на рівні територіальної громади та визначити ефективність її реалізації. Під час використано загальнонаукові **методи дослідження**: аналіз та узагальнення наукових досліджень щодо реалізації соціальної послуги з формування життєстійкості та моніторингової діяльності; аналіз діяльності центрів життєстійкості територіальних центрів Черкаської області.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна послуга з формування життєстійкості є інноваційною послугою, яка запроваджена Постановою Кабінету Міністрів України «Про реалізацію експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості» [7]. Міністерство соціальної політики України приділяє значну увагу до реалізації цієї послуги на що вказує наявність низки виданих нормативно-правових актів, методичних рекомендацій та інструкцій, які регламентують порядок надання послуги, забезпечення її якості та доступності для громадян. Незважаючи на інноваційність послуги існує ряд наукових досліджень у яких розкриваються особливості надання послуги життєстійкості у територіальних громадах: І.Єнгальчева [3; 4], Д.Мельничук [5, с.57], Ю.Гаврилук [2, с.256] та ін.

Аналіз таких наукових джерел дозволяє виділити ряд ключових особливостей надання послуги з формування життєстійкості. Відтак, соціальна послуга з формування життєстійкості є комплексною та універсальною послугою, яка спрямована на підвищення здатності особи долати труднощі, адаптуватися до змінених умов життєдіяльності та ефективно використовувати власні ресурси для досягнень життєвих можливостей. Ця послуга охоплює широкий спектр заходів, включаючи психологічну підтримку, навчання навичкам саморегуляції, мотиваційну роботу, соціальний супровід тощо. Особливістю такої послуги є її гнучкість та адаптивність до різних категорій населення – від дітей та молоді до людей похилого віку, ветеранів, осіб із вразливих груп та внутрішньо переміщених осіб. Надання послуги з формування життєстійкості здійснюється у відповідних закладах і установах соціального захисту населення, шляхом реалізації спеціалізованих програм і заходів. Надання цієї послуги потребує дотримання певних умов, що визначені у законодавчих та нормативно-правових актах, методичних рекомендаціях і стандартах надання соціальних послуг.

Як зазначалося моніторинг і оцінка є інструментами контролю ефективності та своєчасного виявлення можливих проблем у реалізації тих чи інших процесів чи програм. Вони допомагають отримати обґрунтовані рішення, спираючись на фактичні дані та аналіз результатів. Регулярний моніторинг дозволяє швидко виявляти недоліки, оцінювати ефективність виконання завдань і вносити додаткові корективи для досягнення оптимальних результатів.

Науковцями [1; 16] чітко визначено зміст ключових понять «моніторинг надання соціальних послуг» та «оцінка надання соціальних послуг». Згідно їх тверджень моніторинг надання соціальних послуг – це процес збирання та реєстрації даних щодо здійснення соціальних послуг за визначеними показниками. Ця діяльність виконується на постійній основі

та відображає роботу уповноважених органів щодо системи соціальних послуг для населення [16]. Оцінка надання соціальних послуг – це комплекс процедур, спрямованих на аналіз даних, зібраних у процесі моніторингу, для вивчення ефективності системи соціальних послуг для населення. Моніторинг може здійснюватися окремо від оцінювання, тобто не обов'язково базуватися на його висновках та може не закінчуватися оцінюванням [1]. Іншими словами під час здійснення моніторингу збираються дані щодо надання соціальної послуги згідно заздалегідь визначеними показниками, а в процесі оцінки аналізується якість і ефективність цих даних, робиться висновок щодо відповідності надання соціальних послуг встановленим стандартам.

Чітко усвідомлюючи особливості надання соціальної послуги з формування життєстійкості визначимо показники за якими варто здійснювати моніторинг та оцінку надання послуги. Відтак, однією з вимог надання послуги є наявність приміщення та його облаштування. Тому одним із показником моніторингу визначаємо *створення простору для центрів життєстійкості*, який відповідає вимогам зазначеним у Постанові Кабінету Міністрів України «Про організацію діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості» [8].

Зрозуміло, що надання послуги здійснюється відповідними фахівцями - надавачами соціальних послуг, конкурсний відбір яких здійснюється відповідно до Постанови «Про організацію діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості» [8]. Варто також врахувати, що згідно вимог Міністерства соціальної політики кількісний склад фахівців, що надають послугу з формування життєстійкості залежить від чисельності жителів територіальної громади та має складатися із психологів, соціальних менеджерів і фахівців із соціальної роботи. Іншими словами, надавач соціальних послуг, який подає заявку на участь у наданні послуги з формування життєстійкості має сформувати команду працівників враховуючи кількість населення, що проживає у цій територіальній громаді. Враховуючи це іншим показником моніторингу надання послуги з формування життєстійкості визначаємо *укомплектованість штатного персоналу надавача соціальної послуги* - працівників, які відповідно до законодавства мають право надавати комплексну послугу.

Надання будь-яких соціальних послуг здійснюється відповідно до поставлених завдань та встановлених стандартів. При наданні послуги з формування життєстійкості варто керуватися «Порядком реалізації експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості» [7], який визначає механізми надання послуги. Тому наступним показником моніторингу надання послуги з формування життєстійкості визначаємо *діяльність центрів життєстійкості*. Сюди варто віднести аналіз: кількості відвідувачів центру; заходів, що проводяться для отримувачів послуги; якості надання послуги та ін. Для здійснення оцінки надання послуги за цим показником необхідно розробити опитувальник, який дозволить отримати зворотній зв'язок від отримувачів послуги. Питання опитувальника мають бути сформовані таким чином, щоб визначити рівень отримання послуги у центрі, адаптації особи до життєвих викликів, здатність долати стресові ситуації, інтеграція в соціальне середовище, а також підвищення якості життя та емоційного благополуччя.

Враховуючи виділені показники оцінювання ефективності надання послуги спробуємо здійснити

моніторинг та оцінку надання соціальної послуги з формування життєстійкості на прикладі окремих територіальних громад Черкащини. Згідно даних Черкаської обласної державної адміністрації [10] та Черкаської міської ради [9] на Черкащині діють більше десяти центрів життєстійкості. Відповідність діяльності центрів життєстійкості за першими двома показниками (*створення простору для центрів життєстійкості та укомплектованість штатного персоналу надавача соціальної послуги*) є очевидним, адже відкриття самих центрів життєстійкості було б неможливим без дотримання цих вимог. До прикладу у нещодавно відкритому центрі життєстійкості м.Черкаси обладнано кімнати для індивідуальних і групових занять та роботи з дітьми. А надавачем соціальної послуги життєстійкості є благодійна організація «Сто відсотків життя», яка успішно пройшла конкурсний відбір, а отже штатний персонал є укомплектований та відповідає визначеним вимогам.

Цікавим є здійснення моніторингу та оцінки за показником *діяльності центрів життєстійкості*. Як зазначалося вище для здійснення такого аналізу звертаємо увагу на кількість відвідувачів центру, заходи, що проводяться для отримувачів послуги; якості надання послуги. Наведемо окремі приклади діяльності центрів життєстійкості Черкащини за цим показником. Зокрема, у Смілянському центрі життєстійкості лише протягом останнього місяця проведено серію заходів з підтримки ментального здоров'я дітей та дорослих. Відвідувачі центру мали можливість бути учасниками групи підтримки; практично долучитися до участі в арт-терапевтичних заняттях й творчих майстер класах; відвідати заняття з емоційної саморегуляції та опанувати техніками щодо подолання тривоги та стресу [12] тощо.

Насиченим є діяльність центру життєстійкості м. Чигирин надавачами послуги якого є кваліфіковані психологи, соціальні працівники, юристи. Оцінюючи діяльність центру за останній місяць відзначаємо проведення таких активностей: майстер-класи «В'язання гачком», «З вірою в серці», «Кошик Перемоги»; діяльність клубів «Жінок елегантного віку», «Господиня»; практичний курс «Самодопомога Плюс» (груповий курс управління стресом); проведення цікавих активностей для дітей (ігрові фор-

ми роботи та розваги, малювання воском, перегляд мультфільмів) тощо [13].

Ефективність діяльності Центру життєстійкості Уманської територіальної громади підтверджується комплексом заходів, що проводяться надавачами соціальної послуги на базі центру. Заслужовує на увагу проведення: тренінгів для сімей військовослужбовців «Пильність допоможе перемогти насильство» та «Пізнай себе», «Майбутнє в колі родини»; серію тренінгів для осіб з порушенням слуху; арт-терапевтичних заходів як для дітей так і дорослих; практичного курсу «Самодопомога Плюс» тощо [14].

Аналізуючи якість надання послуги життєстійкості Звенигородської територіальної громади відзначаємо якісне обслуговування отримувачів послуги, що проявляється у підтримці громади в умовах воєнного стану та забезпеченні відчуття комфорту. Такі висновки зроблені на основі опитування відвідувачів центру та їх відгуків [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, моніторинг надання послуги забезпечує контроль її якості, виявлення недоліків та можливостей для вдосконалення, а також сприяє підвищенню рівня задоволеності отримувачів послуги. Чітко виділені показники щодо оцінки надання послуги дозволяють об'єктивно аналізувати її ефективність, виявляти проблемні аспекти, оптимізувати процеси та забезпечувати відповідність стандартам якості. В дослідженні нами наведенні окремі приклади здійснення моніторингу та оцінки надання соціальної послуги з життєстійкості відповідно до визначених показників. Результати проведеного моніторингу та оцінки надання соціальної послуги з формування життєстійкості підтверджують, що дана послуга в територіальних громадах Черкащини здійснюється з урахуванням потреб населення, встановлених стандартів якості та за участю кваліфікованих спеціалістів, які забезпечують їх ефективність і доступність для всіх. Подальші дослідження у цьому напрямі вбачаємо у детальному описі здійснення моніторингової оцінки надання соціальної послуги; вдосконаленні методів оцінювання якості послуг, аналізі факторів, що впливають на рівень задоволеності отримувачів послуги, а також розробці інноваційних підходів до підвищення ефективності надання послуги.

Список використаної літератури

1. Борисова Ю.В. Методологічні та практичні аспекти вдосконалення моніторингу і оцінки якості надання соціальних послуг в громадах. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2024. № 48. С.111-116.
2. Гаврилюк Ю. Формування життєстійкості як пріоритетний напрям соціальної підтримки населення України. Правові виклики сучасності: законодавче реагування на геополітичні й історичні проблеми: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 24.11.2023). Чернівці: Чернівецький національний університет ім.Ю. Федьковича, 2023. 360 с.
3. Єнгаличева І.В. Аналіз реалізації пілотного проєкту із запровадження соціальної послуги з формування життєстійкості у територіальних громадах. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1 (12). С.291-297.
4. Єнгаличева І.В. Соціальна робота з формування життєстійкості вразливих груп населення в умовах війни. Соціальна робота: реалії та перспективи: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Полтава, 9–10 трав. 2024 року). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім.В.Г.Короленка, 2024. С.162-165.
5. Мельничук Д. Структура професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. № 2 (55). С.55–59.
6. Моніторинг надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. URL: <https://surl.li/bojlpj>.
7. Порядок реалізації експериментального проєкту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049. URL: <https://surl.li/fmgxqv>.
8. Про організацію діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 січня 2024 р. № 83. URL: <https://surl.li/gnaheq>.
9. У Черкасах запрацював центр, де можна безкоштовно отримати психологічну допомогу. URL: <https://surl.li/qdjkbk>.
10. У Черкаській області діють 10 центрів життєстійкості: адреси та послуги. URL: <https://surl.li/peeazw>.
11. Центр життєстійкості Звенигородської ТГ. Сторінка центру. URL: <https://surl.li/lpggmq>.
12. Центр життєстійкості м.Сміла. URL: <https://surl.li/aeurep>.
13. Центр життєстійкості м.Чигирин. URL: <https://surl.li/npzljq>.
14. Центр життєстійкості Уманської міської територіальної громади. URL: <https://surl.li/llhdjk>.
15. Шинкарук В., Пеша І., Сопівник І., Галайдук В., Кошук О. Моніторинг і оцінка у соціальній роботі: навчальний

посібник. Київ: Компрінт, 2022. 360 с.

16. Щербань С., Шейко Р., Левкіна Г. Посібник з моніторингу та оцінювання надання соціальних послуг в Україні. Харків: ХІСД, 2017. 112 с.

References

1. Borisova, Y.V. (2024) Metodolohichni ta praktychni aspekty vdoskonalennia monitorynhu i otsinky yakosti nadannia sotsialnykh posluh v hromadakh [Methodological and practical aspects of improving monitoring and assessing the quality of social services in communities]. *Current problems of philosophy and sociology*, 48, 111–116. [in Ukrainian].
2. Havrylyuk, Yu. (2023, November). Formuvannia zhyttiistiikosti yak priorytetnyi napriam sotsialnoi pidtrymky naselennia Ukrainy [Formation of sustainability as a priority direction of social support for the population of Ukraine]. *Legal challenges of modernity: legislative response to geopolitical and historical problems – Proceedings of the International Scientific-Practical Online Conference* (pp.255–258). Yu.Fedkovych Chernivtsi National University. [in Ukrainian].
3. Yengalycheva, I.V. (2024) Analiz realizatsii pilotnoho proiektu iz zaprovadzhennia sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiistiikosti u terytorialnykh hromadakh [Analysis of the implementation of a pilot project on the introduction of a social service for the formation of resilience in territorial communities]. *Social work and social education*, 1 (12). P.291–297. [in Ukrainian].
4. Yengalycheva, I.V. (2024, May) Sotsialna robota z formuvannia zhyttiistiikosti vrazlyvykh hrup naselennia v umovakh viiny [Social work to form the resilience of vulnerable population groups in war conditions]. *Social work: realities and prospects – Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (pp.162–165). Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University. [in Ukrainian].
5. Melnychuk, D. (2024). Struktura profesiinoi hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiistiikosti. [The structure of professional readiness of future social work specialists to provide comprehensive social services for the formation of resilience]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (55), 55–59. [in Ukrainian].
6. Monitorynh nadannia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiistiikosti [Monitoring the provision of a comprehensive social service for building resilience]. URL: <https://surl.li/bojlpj> [in Ukrainian].
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023). Poriadok realizatsii eksperymentalnoho proiektu iz zaprovadzhennia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiistiikosti [Procedure for implementing a pilot project to introduce a comprehensive social service for building resilience]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 3, No.1049. URL: <https://surl.li/fmgxqv>. [in Ukrainian].
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro orhanizatsiiu diialnosti ta zabezpechennia funktsionuvannia tsentriv zhyttiistiikosti [On the organization of activities and ensuring the functioning of resilience centers]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 23, No.83. URL: <https://surl.li/gnaheq>. [in Ukrainian].
9. U Cherkasakh zapratsiuav tsentr, de mozhna bezkoshtovno otrymaty psykholohichnu dopomohu [A center has opened in Cherkasy where you can receive free psychological help]. URL: <https://surl.li/qdjku>. [in Ukrainian].
10. U Cherkaskii oblasti diut 10 tsentriv zhyttiistiikosti: adresy ta posluhy [There are 10 resilience centers in Cherkasy region: addresses and services]. URL: <https://surl.li/peezdw>. [in Ukrainian].
11. Tsentr zhyttiistiikosti Zvenyhorodskoi TH [Center for Sustainability of Zvenigorodsk TC]. URL: <https://surl.li/lpggmj>. [in Ukrainian].
12. Tsentr zhyttiistiikosti m.Smila [Smila Sustainability Center]. URL: <https://surl.li/aeurep>. [in Ukrainian].
13. Tsentr zhyttiistiikosti m.Chyhyryn [Chyhyryn Sustainability Center]. URL: <https://surl.li/npzjq>. [in Ukrainian].
14. Tsentr zhyttiistiikosti Umanskoi terytorialnoi hromady [Uman Territorial Community Sustainability Center]. URL: <https://surl.li/lldjk>. [in Ukrainian].
15. Shynkaruk, V., Pesh, I., Sopivnyk, I., Galaydiuk, V., & Koshuk, O. (2022). *Monitorynh i otsinka u sotsialnii roboti* [Monitoring and evaluation in social work]. Komprint. [in Ukrainian].
16. Shcherban, S., Sheiko, R., & Levkina, G. (2017). Posibnyk z monitorynhu ta otsiniuvannia nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini [Manual for monitoring and evaluating the provision of social services in Ukraine]. HİSD. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 17.02.2025 Прорецензовано: 26.02.2025 Прийнято: 15.04.2025

Yengalycheva Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Hordieieva Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

MONITORING AND EVALUATION OF THE SOCIAL SERVICE PROVISION TO DEVELOP RESILIENCE IN TERRITORIAL COMMUNITIES

Abstract. One of the directions of Ukraine's social policy is monitoring and evaluating the provision of social services, which allows to ensure their efficiency and compliance with the real needs of the population. The aim of the article is to conduct monitoring and evaluation of the social services provision to develop the resilience in territorial communities. Scientific methods applied: analysis and generalisation of the scientific research on the implementation of social services for the development of resilience and monitoring activities; analysis of the activities of resilience centres in the territorial centres of the Cherkasy region. The study clarifies the content and peculiarities of the social services provision for resilience development, identifies indicators for evaluating the efficiency of the resilience services provision, monitors, and evaluates the provision of social services for resilience development at the level of territorial communities in the Cherkasy region. Based on the results of the monitoring and evaluation of the resilience centres activities in Cherkasy, Smila, Chyhyryn, Uman, and Zvenyhorod territorial communities, the efficiency of the social service for resilience development was determined. It is concluded that this service in the territorial

communities of Cherkasy region is provided taking considering the needs of the population, established quality standards and with the participation of specialists who ensure their efficiency and accessibility to all community residents. We see further research in a detailed description of the implementation of monitoring assessment of social service provision; improving methods for assessing the quality of services, analyzing factors that influence the level of satisfaction of service recipients.

Keywords: resilience, monitoring, evaluation, social service, territorial community.

УДК 373.5.011.3-051:159.923.2]:005.62
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.56-59

Желанова Вікторія В'ячеславівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-9467-1080>

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЗЗСО ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ІННОВАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність поданої статті зумовлена інноватизацією сучасної освіти, що є стратегічним орієнтиром професійної діяльності вчителя ЗЗСО й потребує його постійного самовдосконалення. Метою статті є висвітлення феномену самовдосконалення як суттєвої детермінанти інноватизації сучасної середньої освіти. У дослідженні застосовано такі методи науково-педагогічного дослідження, як-от: аналіз наукової літератури з проблеми інноваційності освіти, інноваційної особистості та самовдосконалення вчителя; синтез, порівняння, систематизація наукових джерел; дефініційний аналіз базових понять дослідження. Представлено трактування ґрунтовних феноменів дослідження, якими є «інновація», «освітня інновація», «інноватизація», «інноваційна особистість», «самовдосконалення вчителя». Презентовано модель інноваційної особистості та імplementовано її у контексті структури інноваційної особистості вчителя ЗЗСО, що містить інноваційну спрямованість, інноваційно-когнітивний, інноваційно-практиологічний, рефлексивно-прогностичний компоненти. Визначено вектори самовдосконалення інноваційного вчителя ЗЗСО. Доведено детермінаційні функції самовдосконалення вчителя ЗЗСО як суб'єкта інноватизації середньої освіти.

Ключові слова: інновації, освітні інновації, інноватизація середньої освіти, особистість інноваційного вчителя ЗЗСО, самовдосконалення вчителя ЗЗСО.

Вступ. «Тотальна інноватизація» сучасного суспільства стала його суттєвою рисою, що задекларована в інноваційних концепціях розвитку економіки та суспільства «Індустрія 4.0», «Індустрія 5.0». У форматі цих суспільно-економічних інноваційних концепцій зароджується нова парадигма освіти – «Освіта 5.0», сутність якої полягає в спрямованості освіти на розвиток інноваційного потенціалу здобувачів освіти. До того ж світові освітні тенденції, глобалізаційні та євроінтеграційні трансформації суспільства, розвиток технологій вимагають активного впровадження інновацій в усіх ланках освіти. Варто відзначити, що у форматі середньої освіти провідним суб'єктом реалізації стратегії інноватизації є вчитель, що має постійно самовдосконалюватися суголосно вимогам сьогодення. Тому самовдосконалення вчителя стає однією з важливих детермінант інноватизації сучасної середньої освіти, що сприяє підвищенню її ефективності та відповідності сучасним викликам. Зауважимо, що детермінантою будемо вважати чинник, що зумовлює якість певного явища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інноваційна проблематика достатньо широко представлена в науковому дискурсі, а саме: базові позиції інноватики (Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Е. Роджерс, О. Хомерики); педагогічний контекст інновацій (І. Зязюн, В. Кремень, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Сисоева); інноваційність у форматі вищої освіти (О. Дубасенюк, Г. Клімова, С. Ніколаєнко, В. Химинець); інновації як тренд середньої освіти (С. Кириленко); інноваційна компетентність вчителів (Ю. Дзюбенко, Н. Калюжна, А. Різниченко); інноваційні освітні технології (О. Пометун, С. Сисоева); сутність та структура інноваційної діяльності (О. Гончарова, І. Дичківська, О. Пехота, Г. Тараненко). Проблематику самовдосконалення особистості досліджували в своїх працях як вітчизняні (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Дичківська, В. Кремень, О. Огієнко, О. Цюняк та ін.), так і зарубіжні (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс тощо) науковці. Особистісне самовдосконалення як усвідомлений саморозвиток особис-

тості розкрито у студіях Н. Усімбаєвої. У контексті суб'єктності особистості процес самовдосконалення досліджували В. Татенко, В. Роменець.

Однак, при зазначеній досить широкій дослідженості різних аспектів проблеми інноватики та самовдосконалення вчителя, питання самовдосконалення вчителя як суттєвої детермінанти інноватизації середньої освіти розглянуто лише аспектно.

Метою статті є висвітлення феномену самовдосконалення як суттєвої детермінанти інноватизації сучасної середньої освіти.

Застосовано такі **методи** науково-педагогічного дослідження, як-от: аналіз наукової літератури з проблеми інноваційності освіти, інноваційної особистості та самовдосконалення вчителя; синтез, порівняння, систематизація наукових джерел; дефініційний аналіз базових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нормативно-правовий аспект проблеми інновацій та самовдосконалення вчителя задекларовано в низці державних нормативних документах, а саме: Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про інноваційну діяльність» (2012 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки» (2022 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2017 р.).

У зазначених документах визначено, що ключовим завданням освіти у ХХІ столітті є розвиток інноваційної діяльності, формування критичного мислення, професійне самовдосконалення вчителя ЗЗСО, що має на меті підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Визначимося з вихідними поняттями поданої статті. Феномен інноватизації є похідним від поняття «інновація», що увів до наукового обігу австрійський, а потім американський учений Йозеф Алоїз Шумпетер (1883 – 1950), який досліджував термін «інновація» в економічному контексті. Науковець у своїй праці «Теорія економічного розвитку» визна-

чив *інновацію* через поняття «здійснення нових комбінацій» [1, с. 239]. Щодо педагогічного трактування інновацій є відомою дефініція *освітньої інновації* як новизни, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості; організації навчання і виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти [2, с. 107].

Варто відзначити, що проблема освітніх інновацій в поданій статті розглядається у площині інноватизації сучасної освіти.

В. Кремень у своєму дослідженні визначає інноватизацію освіти як процес оновлення змісту, форм і методів навчання, що базуються на досягненнях науки, техніки та інформаційних технологій. Це забезпечує підвищення якості освіти та її відповідність вимогам сучасного суспільства [3]. На думку І. Дичківської, інноватизація освіти є інтегративним процесом, що передбачає активну модернізацію освітнього середовища, застосування нових педагогічних підходів і технологій, які сприяють підвищенню якості освіти та її адаптації до сучасних викликів [4, с. 22]. Отже, наше трактування інноватизації пов'язане з її розглядом як процесу створення умов та реалізації ресурсів для інноваційного розвитку сучасної освіти.

Відтак, *інноватизація середньої освіти* є складним багатоаспектним процесом, що передбачає впровадження новітніх освітніх технологій, методик та організаційних форм у систему навчання з метою підвищення його ефективності та відповідності вимогам сучасного інноваційного суспільства.

Беручи до уваги проблему поданої статті, в коло наших наукових інтересів входить питання ролі особистості в інноваційному процесі. Одним із перших цей аспект проблеми інноватики порушив відомий американський соціолог Е. Роджерс, який в межах теорії дифузії інновацій розробив типологію суб'єктів інноваційного процесу (інноватори, ранні споживачі, пізні масові споживачі, повільні, консерватори [5]. Науковець розглядає індивідуальні особливості ставлення людей до інновацій, ступінь їх включеності в процес упровадження та реалізації інновацій. Відтак Е. Роджерс в своїй теорії дифузії інновацій акцентує значущість педагогічних агентів змін [5, с.27]. Дещо синонімічною є думка відомого новатора та лідера зарубіжного освітнього менеджменту М. Фуллана, який розглядає інноваційні зміни в освіті як безперервний процес, що потребує активної участі всіх суб'єктів освітнього середовища. На його думку, інноватизація повинна бути спрямована не лише на зміни в методах навчання, але й на зміну культурних і організаційних аспектів освітніх установ [6, с. 35].

Таким чином, базовим суб'єктом інноватизації середньої освіти є інноваційна особистість вчителя. У наших попередніх працях [7] на засаді структурно-динамічного підходу було обґрунтовано й розроблено концептуальну структурно-компонентну модель інноваційної особистості, що містить наступні компоненти.

1. *Інноваційна спрямованість*, що є інтеграцією мотивів, потреб, цінностей і установок, що пов'язані з трактуванням особистості як суб'єкта інноваційної діяльності. Цей компонент відбиває спонукальні аспекти інноваційної особистості й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю займатися інноваційною діяльністю, з підходом до інновацій як цінності.

2. *Інноваційно-когнітивний компонент* запропонованої моделі пов'язаний з інтелектуально-піз-

навальними можливостями особистості, тобто з загальним інтелектом, а також з особливостями пізнавальної сфери, зокрема, мислення. Мислення інноваційної особистості має креативний характер, воно є дивергентним (за Дж. Гілфордом). При цьому інноваційне мислення ґрунтується на критичному мисленні, як мисленні вищого рівня. Важливою якістю інноваційної особистості є її когнітивна активність, когнітивний стиль, що визначає специфіку сукупності відносно стійких індивідуальних особливостей пізнавальних процесів особистості. Суттєвим складником когнітивного компоненту інноваційної особистості є наявність системи знань про сутність, закономірності, принципи, зміст й стадії інноваційної діяльності; знання щодо предмету інноваційної діяльності, логіки його планування, проєктування, розвитку, аналізу результатів.

3. *Інноваційно-практичний компонент* моделі інноваційної особистості містить систему умінь (уміння планувати та проєктувати інноваційну діяльність; генерувати велику кількість оригінальних ідей та адаптувати їх до розв'язання актуальних проблем сучасного суспільства та його освітніх інституцій; нестандартно й мобільно розв'язувати проблемні ситуації; застосовувати інноваційні педагогічні технології; створювати нові наукові та соціальні продукти), що пов'язані з інноваційною діяльністю та інноваційною поведінкою. Ознаками інноваційної поведінки є такі, як-от: емоційне прийняття або неприйняття змін; інноваційна культура або антикультура інновацій; інноваційна співпраця або конфліктність, соціальна інертність або активність, очікування щодо результату інновацій або розчарування; віра в успіх або песимістичний настрій.

4. *Рефлексивно-прогностичний компонент* моделі інноваційної особистості ґрунтується на рефлексивно-антиципаційних механізмах психіки, що уможливають відбір та аналіз, збереження подій минулого та активне прогнозування майбутнього. Рефлексивні якості інноваційної особистості передбачають встановлення меж свого знання і незнання, власного внеску в інноваційний продукт, аналіз і оцінку своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (інтелектуальна рефлексія); аналіз своїх особистісних позитивів та складнощів, що сприяють або перешкоджають інноваційній діяльності (особистісна рефлексія); критичний аналіз думок і дій іншого, оцінювання себе з позиції оточуючих (комунікативна рефлексія); аналіз інноваційної колаборації, порівняння й зіставлення своїх досягнень з досягненнями інших людей, координація своєї діяльності з діями інших (кооперативна рефлексія) [7, с.14-15].

Вважаємо, що ця модель може бути імплементована щодо трактування структури інноваційної особистості сучасного вчителя ЗЗСО, як ключового суб'єкта інноватизації середньої освіти. Самовдосконалення інноваційного вчителя буде суголосним компонентам цієї моделі.

Визначення самовдосконалення як свідомої діяльності людини, спрямованої на вдосконалення своїх знань, навичок і особистісних якостей, пропонував К. Роджерс, який підкреслював важливість самоактуалізації та розвитку вчителя в контексті гуманістичної педагогіки. А. Маслоу, розглядаючи саморозвиток як складову особистісного зростання, базованого на ієрархії потреб. Д. Колб розробив модель навчання через досвід, що є ефективною для професійного розвитку вчителів. Дж. Дьюї вважав, що розвиток педагога відбувається через постійну рефлексію та практичний досвід.

Таким чином, вважаємо самовдосконалення най-

вищою формою саморозвитку особистості, що є усвідомленим і спрямованим на зміну себе і своїх професійних здібностей процесом, який відповідає зовнішнім і внутрішнім вимогам та загальнолюдським цінностям [8, с.16]. Проте інноватизацію середньої освіти пов'язуємо саме з професійним самовдосконаленням як процесу безперервного оновлення та вдосконалення педагогічних компетентностей, необхідних для ефективного навчання. На думку О. Савченко професійне самовдосконалення вчителя є ключовим фактором забезпечення якості освіти в умовах інноваційних змін [9, с.8].

Самовдосконалення як детермінанта інноватизації має такі вектори.

Інноваційна спрямованість вчителя ЗЗСО удосконалюється у напрямі посилення стійкості мотивів, їх усвідомленості, позитивно-емоційного забарвлення, прискорення темпу появи та збільшення їх вираженості. Поступово мотиви перетворюються в установку. Ціннісне ставлення до інновацій змінюється у напрямі насичення цінностей, відбувається їх ієрархізація, вони стають більш стійкими.

Удосконалення **інноваційно-когнітивного компоненту** інноваційної особистості вчителя ЗЗСО пов'язана з розвитком мислення у напрямі його альтернативності, гнучкості, діалогічності, діалектичності, прогностичності, позитивності. Знання вдосконалюються в напрямі розширення, систематизації, усвідомленості, посилення доказовості, аргументованості, чіткості, глибини, міцності, самостійності, дієвості.

Розвиток умінь та інноваційної поведінки як компонентів **інноваційно-практичного компоненту** спрямовані на позитивно-емоційне оптимістичне прийняття інновацій, адаптацію вмінь до нових ситуацій, посилення активності, ініціативності, розробку інноваційних технологій.

Удосконалення **рефлексивно-прогностичного** компонента інноваційної особистості вчителя ЗЗСО пов'язана з розширенням рефлексії, від інтелектуальної, особистісної, інтрапсихічної до комунікативної, кооперативної, інтерпсихічної. Ретроспективна та ситуативна рефлексія поширюється перспективною. Антиципація трансформується від прогнозування результатів своєї інноваційної діяльності до передбачення інноваційної діяльності інших, а також до передбачення наслідків інноваційної колаборації з ними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У поданій статті висвітлено феномен інноватизації середньої освіти, що є складним багатоаспектним процесом, який передбачає впровадження новітніх освітніх технологій, методик та організаційних форм у систему навчання з метою підвищення його ефективності та відповідності вимогам сучасного інноваційного суспільства. Інноватизація – це процес створення умов та реалізації ресурсів для інноваційного розвитку сучасної середньої освіти. Доведено, що основним суб'єктом впровадження інновацій в середній освіті є інноваційна особистість вчителя. Представлено структуру інноваційної особистості вчителя ЗЗСО, що містить інноваційну спрямованість, інноваційно-когнітивний, інноваційно-практичний, рефлексивно-прогностичний компоненти. Визначено професійне самовдосконалення як процес безперервного оновлення та вдосконалення педагогічних компетентностей, необхідних для ефективного навчання. Векторами самовдосконалення інноваційного вчителя ЗЗСО є мотивація та смисли у контексті інноватизації освіти, пізнавальні процеси, діяльнісна сфера, рефлексивно-антиципаційні процеси. Подальшого вивчення потребує аспект проблеми, пов'язаний з конкретними методами самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Шумпетер Й. Теорія економічного розвитку: Дослідження прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та економічного циклу / Пер. з англ. В.Старка. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 242 с.
2. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформ-вид. центр ЗІППО, 2007. 364 с.
3. Кремін В. Система підтримки інноваційної діяльності: організаційне перезавантаження? Дзеркало тижня. 2019. URL: https://zn.ua/ukr/science/sistema-pidtrimki-innovatsiynoyi-diyalnosti-organizatsiynne-perezavantazhennya-323459_.html (дата звернення: 29.03.25)
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Rogers E. Diffusion of innovation. San Fransisco: Free Press, 1983. 341 p.
6. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Львів: Літопис, 2000. 272 с.
7. Желанова В.В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. № 39 (1). С.12–18.
8. Желанова В.В., Рій Ю.В. Дослідження феномену самовдосконалення в міждисциплінарному контексті. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2023. № 5 (359). С.15–21.
9. Савченко О.Я. Авторська школа. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.8-9.

References

1. Schumpeter, J. (2011). *Teoriia ekonomichnoho rozvytku: Doslidzhennia prybutkiv, kapitalu, kredytu, vidsotka ta ekonomichnoho tsyklu* [Theory of economic development: Research of profits, capital, credit, interest and economic cycle]. Publishing house "Kyiv-Mohyla Academy" [in Ukrainian].
2. Khymynets, V. V. (2007). *Innovatsiina osvitiia diialnist* [Innovative educational activity]. Inform-ed. center ZIPPO [in Ukrainian].
3. Kremin, V. (2019) *Systema pidtrymky innovatsiinoi diialnosti: orhanizatsiine Perezavantazhennia?* [System of support of innovative activity: organizational reboot?] *Mirror of the week* [Dzerkalo tyzhnia]. URL: https://zn.ua/ukr/science/sistema-pidtrimki-innovatsiynoyi-diyalnosti-organizatsiynne-perezavantazhennya-323459_.html [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Akademvydav [in Ukrainian].
5. Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovation*. Free Press.
6. Fullan, M. (2000). *Sily zmin. Vymiruvannia hlybyny osvitynikh reform* [Forces of change. Measuring the depth of educational reforms]. Litopys [in Ukrainian].
7. Zhelanova, V. V. (2023). Model innovatsiinoi osobystosti: strukturno-dynamichnyi pidkhid [Model of innovative personality: structural-dynamic approach]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 39(1), 12–18 [in Ukrainian].
8. Zhelanova, V.V., Rii Yu.V. (2023). *Doslidzhennia fenomenu samovdoskonallennia v mizhdystsyplinarnomu konteksti* [Research of the phenomenon of self-improvement in an interdisciplinary context]. *Bulletin of the Luhansk National Taras Shevchenko University*, 5 (359), 15–21 [in Ukrainian].
9. Savchenko, O. Ya. (2008). *Avtorska shkola. Entsiklopediia osvity* [Author's school. Encyclopedia of education]. Yurinkom Inter, 8-9 [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 30.03.2025 Прорецензовано: 06.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Zhelanova Viktoriia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Education, Psychological and Pedagogical Sciences

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

SELF-IMPROVEMENT OF A TEACHER OF ZZSO AS A DETERMINANT OF INNOVATION IN MODERN SECONDARY EDUCATION

Abstract. The relevance of the presented article is due to the innovativeness of modern education, which is a strategic guideline for the professional activities of a secondary and higher education teacher and requires his constant self-improvement. The article aims to highlight the phenomenon of self-improvement as a significant determinant of innovation in modern secondary education. The study uses the following methods of scientific and pedagogical research, such as: analysis of scientific literature on the problem of innovativeness of education, innovative personality and teacher self-improvement; synthesis, comparison, systematization of scientific sources; definitional analysis of basic research concepts. The interpretation of the fundamental phenomena of the study is presented, which are «innovation», «educational innovation», «innovation», «innovative personality», and «teacher self-improvement». The model of an innovative personality is presented and implemented in the context of the structure of an innovative personality of a teacher of the secondary vocational school, which contains innovative orientation, innovative-cognitive, innovative-praxiological, and reflective-prognostic components. The vectors of self-improvement of an innovative teacher are determined. It is proven that within the framework of the innovative orientation of the individual, the following transformation occurs: motives and needs in innovative activity are transformed into an attitude and then into a value attitude towards innovative activity. It is found that the dynamics of the development of thinking as a basic component of the innovative-cognitive component occurs in the direction of strengthening its alternativeness, flexibility, dialogicity, dialecticity, predictability, and positivity. It is substantiated that the dynamics of the development of skills and innovative behavior are directed towards a positive-emotional optimistic acceptance of innovations, a departure from stereotypes, acceleration of adaptation of skills to new situations, strengthening of subjective activity, initiative, and independent development of innovative algorithms. It has been determined that the dynamics of the reflective-prognostic component is associated with the expansion of reflection directed «at oneself» (intellectual, personal, intrapsychic) and reflection directed «at others» (communicative, cooperative, interpsychic). The determinative functions of self-improvement of a teacher of secondary education as a subject of innovation in secondary education are proven.

Keywords: innovations, educational innovations, innovation of secondary education, personality of an innovative teacher of secondary education, self-improvement of a teacher of secondary education.

УДК 364-78:355.1-057.36-057.75
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.60-64

Захаріна Тетяна Іванівна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
t.zakharina@knu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-0357-7457>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ У НЕВОЄННИЙ СОЦІУМ

Анотація. Збільшення частки ветеранів, які мають досвід участі у бойових діях спонукає науковців і практиків досліджувати проблему реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум шляхом організації процесу реінтеграції через створення умов для успішного їх повернення у невоєнний соціум. Здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження з метою визначення поняття «соціальна реінтеграція ветеранів». Представлено результати дослідження щодо виявлення соціально-педагогічних умов соціальної реінтеграції ветеранів. Мета дослідження полягає у виявленні соціально педагогічних умов реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум. Застосовані методи структурно-логічного аналізу наукових джерел, офіційних сайтів України, що дозволило визначити соціально педагогічні умови реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум (метод структурного аналізу, контент-аналіз, логічного аналізу, категоріального аналізу, семантичного аналізу, метод синтезу). Представлено методологічні підходи у межах яких визначено особливості процесу соціальної реінтеграції ветеранів: системний, андрагогічний, особистісно-орієнтований та екосистемний. Визначено роль концептуального підходу Quadruple Helix у процесі соціальної реінтеграції ветеранів. Виявлено соціально-педагогічні умови соціальної реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум: партисипативна участь інституційних суб'єктів у процесі соціальної реінтеграції ветеранів; фокусування на потребах ветеранів російсько-української війни; цілеспрямоване визначення технологій з метою активізації реінтеграційного потенціалу всіх учасників реінтеграційного процесу; активізація грантової діяльності у громадах. Ефективність соціальної реінтеграції ветеранів залежить від процесу реалізації соціально-педагогічних умов реінтеграції ветеранів, що визначають зміст і спрямованість процесу реінтеграції

Ключові слова: соціально-педагогічні умови, соціальний педагог, реінтеграція, методологічні підходи, ветеран, невоєнний соціум.

Вступ. Проблема реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум актуалізується у сучасних умовах, оскільки спостерігається тенденція до збільшення частки ветеранів, які беруть участь у бойових діях і, які повертаються у невоєнний соціум. Зазначене спонукає науковців і практиків здійснювати пошук ефективних механізмів, умов, інструментів реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум. На державному рівні існують програми підтримки ветеранів, які передбачають надання спектру соціальних послуг ветеранам. Міністерство ветеранів України ініціювало створення у регіонах Центрів ветеранського розвитку у межах яких ветерани та члени їх родин можуть брати участь у курсах професійної перепідготовки, отримувати психологічну, соціальну та правову підтримку, що сприяє їх реінтеграції у соціум. Наразі спостерігається тенденція до розширення регіональної мережі центрів ветеранського розвитку, оскільки у межах їх діяльності передбачено підготовку фахівців із супроводу ветеранів, мета діяльності яких полягає у здійсненні супроводу ветеранів за напрямками можливої допомоги ветеранів, інформування ветеранів щодо отримання статусів, послуг, соціальних гарантій, послуг із реабілітації, працевлаштування з метою подальшої підтримки їх за принципом «рівний-рівному» у процесі їх реінтеграції.

Окрім державних інституцій проблемою реінтеграції ветеранів займається і громадський сектор, а саме громадські організації, благодійні фонди. Підтримка громадського сектору полягає у написанні та реалізації міжнародних проєктів, які сфокусовані на допомозі і підтримці ветеранів у процесі їх реінтеграції шляхом фінансування громадських ініціатив міжнародними грантодавцями.

Окреслене є незаперечним фактом, що проблема реінтеграції ветеранів у сучасних умовах є актуаль-

ною і потребує особливої уваги науковців і практиків щодо її вирішення шляхом створення умов, які сприятимуть ефективному процесу реінтеграції ветеранів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реінтеграції ветеранів порушується із різною активністю у наукових джерелах. В Україні дослідження проблеми реінтеграції ветеранів науковці активно почали займатися з 2019 року. Незаперечним є факт впливу зарубіжного досвіду на наукові погляди українських вчених, оскільки зарубіжні науковці, які досліджували проблему реінтеграції ветеранів, здійснювали власний науковий пошук у країнах, які мали досвід участі у бойових діях.

У наукових працях Д.Джонсон (Johnson) [1] та О.Росентек (Rosenheck) [2] реінтеграція ветеранів розуміється як «відрив від військової служби (повернення із зони бойових дій) та повернення ветеранів до соціальних або професійних ролей, які вони виконували до того, як узяли участь у війні». Реінтеграцію як «процес «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище в результаті певних «недоліків» соціалізації (ресоціалізація звільнених з місць позбавлення волі) або в результаті зміни соціокультурного оточення (ресоціалізація мігрантів) досліджували А.Кеннеді (Kennedy) [3] і Д.Кербер (Kerber) [3]. У праці «Reintegration of ex-combatants: Lessons from the U.S. Experience in Afghanistan» реінтеграцію розглядають як «довготривалий процес, у якому ветеран здобуває схвалення від громади та має стабільний заробіток» [4]. Науковець І.Робертсон (Robertson) під процесом реінтеграції розуміє «процес переходу назад до особистих та організаційних ролей після повернення із зони бойових дій» [5]. Вивченням інструментів реінтеграції ветеранів займалися Буркхарт (Burkhart) та Н.Хоган (Hogan) вони ви-

значають інструменти, які допомагають ветерану повернутися до цивільного життя та до цивільної ідентичності [6]. Обумовленість процесу реінтеграції від впливу різних чинників (фізичні, емоційні, духовні, соціальні та культурні виміри; сімейні та міжособистісні стосунки) досліджували Г.Маїко (Maiocco) та М.Сміт (Smith) [7]. Т.Захаріна у своїй дисертаційній роботі зазначає, що соціальна реінтеграція ветеранів російсько-української війни 0 це процес й результат системної діяльності суб'єктів, що забезпечують повернення ветерана російсько-української війни в умови невоєнного соціуму, створюючи для нього оптимальні умови реалізації соціальних і культурних потреб життєдіяльності з урахуванням наявного особистісного соціального досвіду ветерана, орієнтації на особистісні зміни та самовдосконалення [8].

Здійснений аналіз зарубіжних та вітчизняних праць щодо процесу реінтеграції ветеранів дозволяє стверджувати, що питанням виявлення соціально-педагогічних умов реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є виявлення соціально педагогічних умов реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум. У процесі дослідження застосовано **методи** структурно-логічного аналізу наукових джерел, офіційних сайтів України, що дозволило визначити соціально педагогічні умови реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум (метод структурного аналізу, контент-аналіз, логічного аналізу, категоріального аналізу, семантичного аналізу, метод синтезу).

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток соціальної роботи як науки і професійної діяльності потребує концептуального осмислення організації процесу соціальної реінтеграції ветеранів з урахуванням умов, які визначають ефективність процесу реінтеграції. Соціальна реінтеграція ветеранів обумовлена рівнем інтегрованості ветеранів, який складається із таких складових: знання про соціальну реінтеграцію, бажання соціально інтегруватись, вплив соціальної реінтеграції на життєдіяльність, спроможність до самоосмислення важливості процесу соціальної реінтеграції. Формування зазначених складових є важливим у контексті визначення соціально-педагогічних умов реінтеграції, оскільки навколо них вибудовується концепція організації процесу реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум. З метою визначення соціально-педагогічних умов реінтеграції ветеранів нами визначено методологічні підходи, які є основою для дослідження порушеної проблеми: системний, андрагогічний, особистісно-орієнтований та екосистемний.

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз методологічних підходів, які є основою розроблення соціально-педагогічних умов. Представники *системного підходу* Л.Берталанфі (Bertalanffy) [9], В.Садовніка [10] та С.Гончаренко [11] зазначають, що системний підхід можливо розглядати у двох аспектах – як «вивчення об'єкта як цілісної системи та вивчення окремих елементів системи». Зазначене переконує, що дослідження об'єкта відбувається «через призму впливу на нього чинників, умов, механізмів, які обумовлюють її функціонування як єдиного цілісного організму» [12]. У контексті нашого дослідження, відповідно до системного підходу ми процес соціальної реінтеграції ветеранів розглядаємо як систему, яка має структурні компоненти (суб'єкти реінтеграційного середовища, умови, детермінанти, механізми, інститути), які є партнерами у межах системи та визначають процес соціальної реінтеграції ветеранів і сприяють формуванню соціальної інтегрованості ветеранів». *Андрагогічний підхід*, представниками

якого є О.Мельниченко, Н.Махия та інші, за своїм змістовним наповненням визначають його як «сукупність уявлень, які передбачають урахування особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки і перепідготовки, який інтегрує досвід індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів» [13, с.26]. Н.Махия переконує, що «сучасна освіта дорослих – «це система, в якій навчання в формальних закладах освіти здійснюється за неформальними програмами громадських ініціатив» [14, с.188]». З метою виявлення соціально-педагогічних умов соціальної реінтеграції ветеранів у межах андрагогічного підходу ми розглядаємо соціальну реінтеграцію як сукупність соціально-педагогічних умов, які сприяють саморозвитку, самовизначення та самореалізації ветеранів через призму їх віку, життєвого досвіду з орієнтацією на їх потреби. *Особистісно-орієнтований підхід*, представниками якого є І.Бех [15], І.Зязюн [16], Н.Письменна [17] та інші передбачає «розвиток індивідуальних здібностей особистості, які сприятимуть формуванню певних аспектів життєдіяльності особистості, що впливатиме на їх повсякденне та професійне життя [18; 19]. У контексті нашого дослідження, в межах особистісно-орієнтованого підходу ми розглядаємо соціальну реінтеграцію як процес створення середовища на рівні громад, яке орієнтовано на задоволення потреб і вирішення проблем ветеранів шляхом вибору форм та методів актуалізації реінтеграційного потенціалу всіх суб'єктів реінтеграційного процесу. *Екосистемний підхід*, який визначається як інноваційна практика у соціальній роботі, що спрямований на процес встановлення адаптаційної рівноваги між особистістю і оточуючим середовищем. Розробниками екосистемного підходу є К.Жермена (Germain) [20], Л.Баркер (Barker) [21]. У межах екосистемного підходу ми процес соціальної реінтеграції розглядаємо із позиції взаємодії соціального працівника, інституційних суб'єктів і ветерана у контексті їх реінтеграції. Налагодження ефективної співпраці на мікро- та макrorівнях між ветераном та інституційними суб'єктами реінтеграції сприяє вирішенню проблем на всіх рівнях втручання: внутрішньо-особистісному, сімейному, міжособистісному, організаційному, інституційному та суспільному [8].

Упровадження методологічних підходів у практику організації процесу соціальної реінтеграції ветеранів спричинено пошуком ефективних шляхів вирішення порушеної проблеми. Зазначене обумовлено відсутністю методів дослідження рівня інтегрованості ветеранів та соціально-педагогічних умов їх реінтеграції у невоєнний соціум.

У контексті нашого дослідження важливим є визначення ролі концептуального підходу Quadruple Helix у процесі соціальної реінтеграції ветеранів. Представниками даного підходу є К.Нордмарк (Nordmark) [22], І.Караянніс (Carayannis) [23] та інші. У межах даного концептуального підходу складовими процесу соціальної реінтеграції визначаємо державний сектор (урядова спіраль), громадський сектор (спіраль спільноти), бізнес-сектор (галузева спіраль) та заклади вищої освіти (академічна піраль), що і визначено нами як ієнституційні суб'єкти реінтеграції ветеранів. Визначені спіралі у моделі Quadruple Helix сприяють процесу соціальної реінтеграції ветеранів шляхом налагодження консолідованої, ресурсної та ефективної співпраці між усіма інституційними суб'єктами соціальної реінтеграції.

Здійснений аналіз наукових доробків учених, ви-

значені нами методологічні підходи та окреслений концептуальний підхід Quadruple Helix слугують основою для виявлення соціально-педагогічних умов соціальної реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум: партисипативна участь інституційних суб'єктів у процесі соціальної реінтеграції ветеранів; фокусування на потребах ветеранів російсько-української війни; цілеспрямоване визначення технологій з метою активізації реінтеграційного потенціалу всіх учасників реінтеграційного процесу; активізація грантової діяльності у громадах.

Соціально-педагогічна умова – партисипативна участь інституційних суб'єктів у процесі соціальної реінтеграції ветеранів – забезпечується організацією партнерської взаємодії між інституційними суб'єктами соціальної реінтеграції шляхом створення умов для якісного надання соціальних послуг ветеранам. Реалізація даної соціально-педагогічної мови передбачає створення комунікаційної платформи для суб'єктів процесу реінтеграції з урахуванням досвіду роботи з ветеранами; розроблення програм, проєктів, технологій роботи з ветеранами; розроблення науково-методичного забезпечення партнерської взаємодії інституційних суб'єктів соціальної реінтеграції; створення умов для ресурсної підтримки; експертна допомога; інформаційна підтримка.

Фокусування на потребах ветеранів російсько-української війни – друга соціально-педагогічна умова, яка передбачає розроблення соціальних, психологічних, правових заходів; заходів із працевлаштування; бізнес-практик; дозвілєвих заходів та інших форм роботи з урахуванням потреб ветеранів. Важливість урахування потреб ветеранів обумовлена тим, що вони мають травмуючий досвід участі у бойових діях, специфічні індивідуально-психологічні особливості, минулий професійний досвід, що впливають і визначають вектор їх соціальної реінтеграції у невоєнний соціум.

Третя соціально-педагогічна умова – цілеспрямоване визначення технологій з метою активізації реінтеграційного потенціалу всіх учасників реінтеграційного процесу, що передбачає вибір оптимальних форм та методів, які сприяють активізації реінтеграційного потенціалу шляхом врахування індивідуальних особливостей суб'єктів реінтеграційного про-

цесу. Зазначена соціально-педагогічна умова сприяє налагодженню ефективних партнерських відносин між всіма суб'єктами, що сприяє встановленню довірливих стосунків, обміну досвідом та швидкому реагуванню на виклики, які виникають у процесі реінтеграції ветеранів. Цілеспрямоване визначення технологій сприяє оптимізації процесу використання ресурсів громади для вирішення проблем, що пов'язані із процесом соціальної реінтеграції ветеранів.

Четвертою соціально-педагогічною умовою нами визначено – активізація грантової діяльності у громадах, що передбачає необхідність розроблення грантових пропозицій, які спрямовані на підтримку ветеранів шляхом створення проєктного відділу у ЦНАП; участі мешканців громади в освітніх заходах, що спрямовані на формування компетенцій по написання проєктних заявок; залучення міжнародних донорів до створення інклюзивного середовища тощо. Активізація грантової діяльності у громадах є ефективним інструментом створення підтримуючого середовища на рівні громади, а також пошуку шляхів підтримки їх у процесі реінтеграції.

На основі проведеного аналізу досліджуваної проблеми та під час проведеного теоретичного дослідження можна зробити **висновок**, що ефективність соціальної реінтеграції ветеранів залежить від процесу реалізації соціально-педагогічних умов реінтеграції ветеранів, що визначають зміст і спрямованість процесу реінтеграції. Окреслено методологічні підходи (системний, андрагогічний, особистісно-орієнтований та екосистемний), що є підґрунтям до визначення соціально-педагогічних умов реінтеграції та окреслено важливість застосування концептуального підходу Quadruple Helix у процесі соціальної реінтеграції ветеранів. Отримані результати дослідження сприяли визначенню соціально-педагогічних умов реінтеграції ветеранів: партисипативна участь інституційних суб'єктів у процесі соціальної реінтеграції ветеранів; фокусування на потребах ветеранів російсько-української війни; цілеспрямоване визначення технологій з метою активізації реінтеграційного потенціалу всіх учасників реінтеграційного процесу; активізація грантової діяльності у громадах. Визначені нами соціально-педагогічні мови сприяють успішному процесу соціальної реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум.

Список використаної літератури

1. Johnson D., Feldman S., Southwick S., Charney D. The concept of the second generation program in the treatment of post-traumatic stress disorder among Vietnam veterans. *Journal of traumatic stress*. 1994. No.7 (2). P.217–235.
2. Ortega A., Rosenheck R. Mental and physical health and acculturation among Hispanic Vietnam Veterans. *Military medicine*. 2001. No.166 (10). P.894–897.
3. Kennedy D., Kerber A. *Resocialization: An American Experiment*. New York: Wayne State University, 1973. 191 p.
4. Sopko J. Reintegration of ex-combatants: lessons from the U.S. experience in Afghanistan. Virginia, Arlington: Crystal Drive, 2019. 154 p.
5. Robertson H. Income and support during transition from a military to civilian career. *Journal of Employment Counselling*. 2013. No.50. P.26–33.
6. Burkhart L., Hogan, N. Being a female veteran: a grounded theory of coping with transitions. *Social Work in Mental Health*. 2015. No.13 (2). P.108–127.
7. Maiocco G., Smith M.J. The experience of women veterans coming back from war. *Archives of Psychiatric Nursing*. 2016. No.30 (3). P.393–399.
8. Захаріна Т. Теоретико-методичні засади соціальної реінтеграції ветеранів російсько-української війни у закладах вищої освіти: дис. ... доктора пед.наук: 13.00.05. Київ, 2024. 661 с.
9. Bertalanffy L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller Inc., 1969. 153 p.
10. Садовник В. Структурованість системи наукового пізнання. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2019. № 3 (28). С.66–69.
11. Гончаренко С. *Український педагогічний словник* / гол. ред. С.Головко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
12. Кустовська О. Методологія системного підходу та наукових досліджень. *Економічна думка*, 2005. 124 с.
13. Мельниченко О. Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33 (1). С.24–30.
14. Махія Н. Сучасний стан законодавчого супроводу освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1. С.187–193.
15. Бех І. Особистість у духовно-ціннісному вимірі. *Вісник Житомирського ДПУ ім. І.Франка*. 2002. № 9. С.60–62.

16. Зязюн І. Неперервна освіта як основа соціального поступу. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. 2001. Ч. 1. С.15-23.
17. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8 (1). С.250–254.
18. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія. Вінниця: Нова книга, 2002. 512 с.
19. Сидоренко В. Реалізація принципів особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування синтаксичної компетентності учнів 8-9 класів. Методичні студії: зб. наук. пр. ДонНУ 2015. № 4. С.23-24.
20. Gitterman A., Germain C. Ecological framework / T.Mizrahi, L.Davis (Ed.), *Encyclopeddia of social work*. Oxford: Oxford University Press, 2008. P.97–102.
21. Barker R. *The Social Work Dictionary*. NASW Press. 1995. 447 p.
22. Nordmark K. *A Quadruple Helix guide for innovations*. Sweden: Värmland County Administrative Board. 2018. 19 p.
23. Carayannis E., Grigoroudis E. Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness. *Foresight and STI Governance*. 2016. Vol.10, no 1. P.31–42.

References

1. Johnson, D.R., Feldman, S.C., Southwick, S.M., & Charney, D.S. (1994). The concept of the Second Generation program in the treatment of post-traumatic stress disorder among Vietnam veterans. *Journal of traumatic stress*, 7 (2), 217–235.
2. Ortega, A., & Rosenheck, R. (2001). Mental, physical health, acculturation among Hispanic Vietnam Veterans. *Military medicine*, 166 (10), 894–897.
3. Kennedy, D., & Kerber A. (1973). *Resocialization: An American Experiment*. Wayne State University.
4. Sopko, J. (2019). *Reintegration of ex-combatants: lessons from the U.S. experience in Afghanistan*. Crystal Drive.
5. Robertson, H. (2013). Income and support during transition from a military to civilian career. *Journal of Employment Counselling*, 50, 26–33.
6. Burkhart, L. & Hogan, N. (2015). Being a female veteran: a grounded theory of coping with transitions. *Social Work in Mental Health*, 13 (2), 108–127.
7. Maiocco, G., & Smith, M.J. (2016). The experience of women veterans coming back from war. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30 (3), 393–399.
8. Zakharina, T. (2024). *Teoretyko-metodychni zasady sotsialnoi reintehratsii veteraniv rosiisko-ukrainskoi viiny u zakladakh vyshchoi osvity* [Theoretical and methodological principles of social reintegration of veterans of the Russian-Ukrainian war in higher education institutions]. Unpublished doctoral thesis. [in Ukrainian]
9. Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller Inc.
10. Sadovnik, V. (2019). Strukturovanist systemy naukovoho piznannia [Structure of the system of scientific knowledge]. *Precarpathian Bulletin of Law*, 3 (28), 66–69. [in Ukrainian]
11. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian]
12. Kustovska, O. (2005). *Metodolohiia systemnoho pidkhdhu ta naukovykh doslidzhen* [Methodology of the systems approach and scientific research]. Ekonomichna Dumka. [in Ukrainian].
13. Melnychenko, O. (2020). Andrahohichni pryntsyipy osvity doroslykh ta zabezpechennia yakosti neperervnoi pedahohichnoi osvity [Andragogic principles of adult education and quality assurance of continuing pedagogical education]. *Pedagogical education: theory and practice*, 33 (1), 24–30. [in Ukrainian].
14. Makhynia, N. (2018). Suchasnyi stan zakonodavchoho suprovodu osvity doroslykh v Ukraini [Current status of legislative support for adult education in Ukraine]. *Scientific Bulletin of V.O.Sukhomlynsky Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences*, 1, 187–193. [in Ukrainian].
15. Bekh, I. (2002a). Osobystist u dukhovno-tsinnisnomu vymiri [Personality in the spiritual and value dimension]. *I.Franko Zhytomyr SPU*, 9, 60–62. [in Ukrainian].
16. Ziazun, I. (2001) Neperervna osvita yak osnova sotsialnoho postupu [Continuing education as the basis of social progress]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1, 15–30. [in Ukrainian].
17. Pysmenn, N. (2013) Osobystisno-orientovanyi pidkhdh u konteksti humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [Person-oriented approach in the context of humanization of the educational process]. *Problems of training a modern teacher*, 8 (1), 250–254. [in Ukrainian].
18. Levchenko, T. (2002) *Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh* [Education and personality development in different pedagogical systems]. Nova Knyha. [in Ukrainian].
19. Sydorenko, V. (2015) Realizatsiia pryntsyypiv osobystisno zorientovanoho pidkhdhu v protsesi formuvannia syntaksichnoi kompetentnosti uchniv 8-9 klasiv [Implementation of principles of personality-oriented approach in the process of forming syntactic competence of grades 8-9 students]. *Methodological studies*, 4, 23–24. [in Ukrainian].
20. Gitterman, A., & Germain C. (2008). Ecological framework. In T.Mizrahi & L.Davis (Eds.), *Encyclopeddia of social work* (pp.97–102). Oxford University Press.
21. Barker, R. (1995). *The Social Work Dictionary*. NASW.
22. Nordmark, K. (2018). *A Quadruple Helix guide for innovations*. Värmland County Administrative Board.
23. Carayannis, E., & Grigoroudis, E. (2016). Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness. *Foresight and STI Governance*, 10 (1), 31–42.

Статус статті:

Отримано: 26.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Zakharina Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REINTEGRATION OF VETERANS INTO NON-MILITARY SOCIETY

Abstract. The increase in the share of veterans who have experience of participating in hostilities encourages scientists and practitioners to study the problem of reintegration of veterans into non-military society by organizing the reintegration process through creating conditions for their successful return to non-military society. The purpose of

the study: to identify the socio-pedagogical conditions of reintegration of veterans into non-military society. Research methods applied: methods of structural and logical analysis of scientific sources, official websites of Ukraine were applied, which allowed to determine the social and pedagogical conditions of the reintegration of veterans into a non-military society (method of structural analysis, content analysis, logical analysis, categorical analysis, semantic analysis, synthesis method). The article presents methodological approaches within which the features of the process of social reintegration of veterans are determined: systemic, andragogic, personality-oriented, and ecosystemic. The role of the conceptual approach Quadruple Helix in the process of social reintegration of veterans is determined. The social and pedagogical conditions of social reintegration of veterans into a non-military society are identified: participatory participation of institutional entities in the process of social reintegration of veterans; focusing on the needs of veterans of the Russian-Ukrainian war; purposeful identification of technologies to activate the reintegration potential of all participants in the reintegration process; activation of grant activities in communities. The conclusions confirm that the effectiveness of the social reintegration of veterans depends on the process of implementing socio-pedagogical conditions for veterans' reintegration, which determine the content and direction of the reintegration process.

Keywords: socio-pedagogical conditions, social educator, reintegration, methodological approaches, veteran, non-military society.

УДК 37.016-043.84: 811.111
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.65-68

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>

Кіш Надія Василівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедра іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
nadiia.kish@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-6950-988X>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. У статті досліджено використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням, що є актуальним у контексті модернізації освітнього процесу та адаптації до сучасних вимог ринку праці. Проаналізовано основні інтерактивні методи, зокрема метод проєктів, рольові ігри, дебати, кейс-стаді та використання мультимедійних засобів, їхню ефективність у формуванні комунікативних компетенцій майбутніх фахівців. Окрему увагу приділено теоретичним засадам інтерактивного навчання, розглянуто основні концепції та дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців у цій сфері. Проаналізовано переваги інтерактивних методів перед традиційними, зокрема їхню роль у підвищенні мотивації студентів, активізації навчального процесу та розвитку професійно орієнтованих мовних навичок. Мета статті – дослідити вплив інтерактивних технологій на ефективність викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, виявити перспективи подальшого розвитку їх використання та застосування. Методи дослідження: аналіз наукових джерел, порівняльний метод, метод синтезу та узагальнення. Практичне значення дослідження полягає у можливості адаптації інтерактивних технологій у навчальних програмах закладів вищої освіти для покращення мовної підготовки здобувачів освіти.

Ключові слова: інтерактивні технології, іноземна мова за професійним спрямуванням, методи навчання, комунікативна компетенція.

Вступ. Сучасні тенденції в освіті вимагають впровадження новітніх методик навчання, які дозволяють зробити процес засвоєння знань більш ефективним, інтерактивним та адаптованим до реальних умов професійної діяльності. Одним із найперспективніших напрямів у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням є використання інтерактивних технологій, які сприяють підвищенню мотивації студентів, розвивають їхню комунікативну компетентність і готують до практичного застосування мовних навичок у професійному середовищі.

Інтерактивне навчання не є новим явищем у педагогічній практиці, але його активне застосування стало можливим завдяки розвитку цифрових технологій, мультимедійних ресурсів та нових методичних підходів. Від традиційних лекцій і практичних занять навчальний процес еволюціонував до таких форм, як онлайн-курси, симуляційні тренінги, рольові ігри, навчальні платформи з доповненою реальністю та адаптивні системи оцінювання знань.

Використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням значно змінює роль викладача, який перестає бути єдиним джерелом інформації і перетворюється на фасилітатора навчального процесу. Основний акцент зміщується на активну участь студентів, взаємодію між ними, аналіз ситуацій, проблемне навчання та роботу над практичними кейсами.

Розвиток інтерактивного навчання також пов'язаний із глобальними викликами сучасності, такими як необхідність адаптації освітніх програм до вимог ринку праці, цифровізація освіти та міжнародна співпраця у сфері підготовки фахівців. В умовах інтеграції вищої освіти до світового освітнього простору та розширення можливостей дистанційного навчання інтерактивні технології відкривають нові

перспективи для вдосконалення мовної підготовки студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні засади застосування сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І.Богданової, В.Матірко, Е.Михайлова, В.Полякова, О.Сидоренка, Ю.Сурміна, Ю.Ткаченка. Дослідження інтерактивного навчання також представлені у роботах В.Костенка, І.Сологор та І.Знаменської, які розглядають впровадження інтерактивних методик у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням та їхній вплив на якість засвоєння матеріалу [1, с.154]. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені-психологи, як Л.Асімова, Н.Богомоллова, Ю.Ємельянов, Д.Кавтарадзе, А.Смолкін. Особливості використання інтерактивних методів у викладанні іноземної мови для майбутніх фахівців аналізуються у дослідженнях Н.Машики [3]. Значний внесок у дослідження інтерактивного навчання зробила Т.Ларіна, яка розглядає застосування інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов, аналізуючи їхню ефективність та особливості впровадження [2]. Окрему увагу вивченню інтерактивних методів у викладанні англійської мови приділяє Т.Цепко, яка досліджує їхній вплив на якість освіти [6]. Також у дослідженнях І.Свириденко аналізується вплив інтерактивних технологій на навчальний процес на немовних факультетах, зокрема їхня роль у формуванні комунікативної компетентності та розвитку професійних навичок студентів [4].

Мета дослідження полягає у проведенні порівняльного аналізу використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням, визначенні їхньої ефективності та впливу на формування мовних компетенцій студен-

тів. Дослідження спрямоване на виявлення оптимальних методів впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес, а також аналіз їхньої ролі у підготовці фахівців до професійного використання іноземної мови. Основними методами дослідження стали аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дозволило виокремити найбільш ефективні технології інтерактивного навчання у сфері викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Під інтерактивним навчанням ми розуміємо таку форму організації

пізнавальної діяльності, яка має на меті створити для здобувачів освіти сприятливі умови навчання, що даватимуть змогу здобувачам відчувати свою всебічну спроможність (професійну, творчу, інтелектуальну). Визначною рисою інтерактивного навчання виступає те, що навчальний процес відбувається під час постійної та активної взаємодії всіх його учасників [1, с.154].

Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням передбачає використання різноманітних інтерактивних методів, серед яких (рис.1):

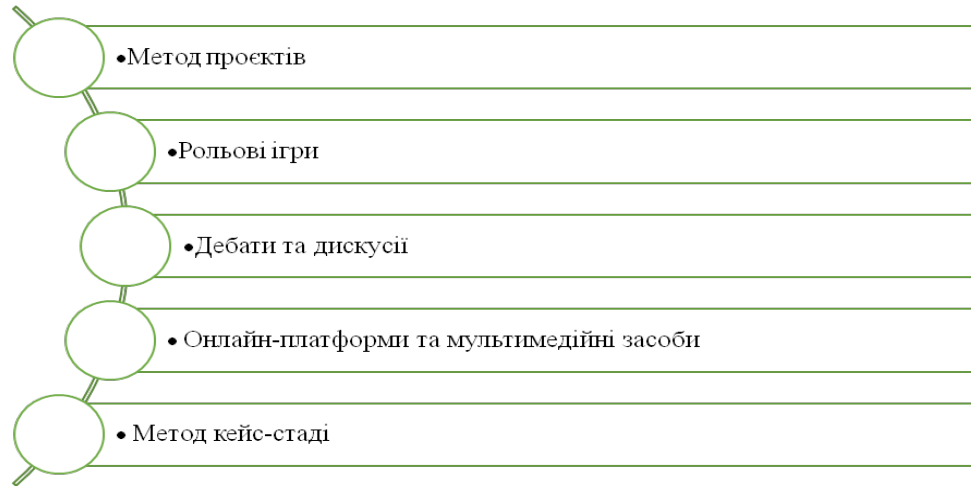


Рис.1. Інтерактивні методи викладання іноземної мови за професійним спрямуванням

Метод проєктів передбачає виконання студентами дослідницьких або творчих завдань, які моделюють реальні професійні ситуації. Це дозволяє майбутнім фахівцям розвивати навички критичного мислення, самостійності та командної роботи. Наприклад, у рамках курсу ділової іноземної мови студенти працюють над проєктом «Запуск міжнародної компанії». Вони створюють бізнес-план, аналізують ринок, складають презентації та захищають свої ідеї перед викладачем у форматі пітчінг-сесії.

Метод проєктів є особливо ефективним у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням, оскільки студенти не лише вчаться працювати з автентичними матеріалами, а й застосовують здобуті мовні навички в реальних контекстах.

Рольові ігри створюють ситуації професійного спілкування, що сприяє засвоєнню термінології та розвитку мовної компетентності. Рольові ігри дозволяють студентам адаптуватися до реальних умов професійного спілкування та застосовувати отримані знання в безпечному навчальному середовищі.

Дебати та дискусії сприяють розвитку критичного мислення, вміння аргументувати свою позицію та переконувати співрозмовника. Прикладом може бути: під час вивчення курсу "Англійська для юристів" студенти проводять моделювання судового засідання за міжнародною справою, пов'язаною із захистом прав інтелектуальної власності. Вони виконують ролі адвокатів, прокурорів, суддів та експертів, готують аргументи сторін, аналізують правові документи, а також вивчають ключову термінологію. Такі завдання допомагають студентам вдосконалити вміння складати аргументовані виступи, оцінювати докази та дискутувати з юридичних питань англійською мовою, що є критично важливим для професійного середовища.

Сучасні технології надають широкі можливості для інтерактивного навчання іноземної мови за про-

фесійним спрямуванням. Онлайн-платформи, відеоуроки та симулятори дозволяють зробити навчання більш цікавим, гнучким і доступним. Використання платформи Coursera у курсі «Англійська для міжнародного менеджменту». Студенти проходять сертифікований онлайн-курс, де вивчають ключову лексику та граматику, пов'язану з управлінськими процесами. Вони виконують практичні завдання, такі як аналіз бізнес-кейсів, складання звітів англійською мовою та моделювання ситуацій кризового менеджменту. Завдяки цьому студенти отримують не лише мовні навички, а й розуміння специфіки використання англійської в міжнародному управлінні. Використання відеоуроків на YouTube від носіїв мови, наприклад, «English addict with mr steve», дозволяє студентам зануритися в мовне середовище та вивчати професійну лексику у природному контексті.

Мультимедійні засоби та онлайн-інструменти значно підвищують ефективність навчання, роблять його динамічним і більш наближеним до реальних умов професійного спілкування [5, с.162].

Метод кейс-стаді – аналіз конкретних професійних ситуацій для знаходження оптимальних рішень. Технологія кейс-стаді передбачає роботу над проблемними ситуаціями: викладач пропонує проблемну ситуацію, студенти розглядають, аналізують, пропонують свої варіанти розв'язання проблеми. Наприклад, можна запропонувати такі теми для дискусії: «Leadership as a political phenomenon», «Conflicts in world politics», «Global and regional political processes» [6, с.118].

Інтерактивне навчання має значні переваги перед традиційними методами, зокрема: у роботі задіяні усі учні класу; учні навчаються працювати у команді; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується велика кількість матеріалу; фор-

муються навички толерантного спілкування; вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми [2].

Попри численні переваги інтерактивного навчання, існують певні недоліки, які можуть впливати на ефективність його впровадження у процес викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Одним із ключових недоліків є висока витрата ресурсів. Використання інтерактивних методів вимагає значних технічних, часових та організаційних ресурсів. Для ефективного впровадження таких технологій потрібне якісне технічне забезпечення: мультимедійні дошки, комп'ютери, програмне забезпечення, доступ до інтернет-ресурсів. Крім того, викладачі повинні витрачати більше часу на підготовку навчальних матеріалів, що може створювати додаткове навантаження.

Ще однією проблемою є можливе зниження рівня академічної дисципліни. Через те, що інтерактивне навчання передбачає активну участь студентів, деякі з них можуть ставитися до процесу менш серйозно, розглядати його як розважальний елемент, а не як освітній інструмент. Це особливо актуально у випадках, коли викладач не має достатньої педагогічної майстерності для правильного управління процесом взаємодії в аудиторії.

Крім того, інтерактивні технології можуть створювати труднощі для студентів з низьким рівнем володіння мовою. Деякі методи, такі як дебати, рольові ігри та групові проекти, передбачають активне використання мовних навичок. Якщо студент не володіє мовою на достатньому рівні, він може відчувати труднощі у висловленні своїх думок і брати пасивну участь у занятті. Це може призвести до зниження його мотивації та ефективності навчання.

Ще одним викликом є можливі технічні проблеми. Використання інтерактивних платформ, онлайн-сервісів та мультимедійних засобів залежить від стабільного доступу до інтернету та справності обладнання. Будь-які технічні несправності можуть переривати заняття та негативно впливати на навчальний процес.

Також важливо зазначити, що не всі викладачі мають необхідні навички для ефективного застосування інтерактивних технологій. Для успішного використання таких методів необхідне додаткове навчання педагогів, що може вимагати значних фінансових і часових ресурсів з боку навчального закладу.

Однією з головних цілей викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є підготовка здобувачів освіти до ефективного спілкування у професійній сфері. Для цього необхідно не лише передати студентам знання про граматичні та лексичні особливості мови, а й навчити їх активно використовувати її у реальних робочих ситуаціях. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у цьому процесі, оскільки вони створюють умови для активної взаємодії студентів, наближаючи навчальний процес до реального професійного середовища.

Серед основних компетенцій, що формуються завдяки інтерактивному навчанню, можна виділити [5, с.455]:

Розширення професійного словникового запасу. Інтерактивні методи, такі як рольові ігри, дебати, кейс-методи та симуляції, дозволяють студентам вивчати професійну лексику в контексті її реального використання. Наприклад, студенти, які навчаються за спеціальністю «Підприємництво та торгівля», можуть брати участь у симуляції переговорів з потенційними інвесторами, де вони мають використовувати відповідну термінологію.

Покращення навичок усного та письмового мовлення. Використання інтерактивних платформ, чатів, форумів та проектної роботи сприяє розвитку як письмового, так і усного мовлення. Наприклад, студенти юридичних спеціальностей можуть готувати юридичні висновки іноземною мовою та представляти їх у форматі судового засідання.

Розвиток здатності швидко адаптуватися до мовного середовища. В реальних умовах професійного спілкування часто виникають ситуації, коли необхідно швидко реагувати та відповідати іноземною мовою. Інтерактивні методи, такі як дебати, командні ігри та кейс-методи, допомагають студентам покращити здатність до швидкого прийняття рішень і комунікації в іноземному середовищі.

Підвищення рівня мотивації до навчання. Використання технологій в освіті робить процес навчання цікавим і захопливим. Студенти беруть активну участь у процесі, що підвищує рівень зацікавленості та ефективності навчання. Наприклад, завдяки платформам з віртуальною реальністю студенти-медики можуть практикувати англійську мову під час віртуальних консультацій з пацієнтами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням значно підвищує ефективність навчального процесу. Інтерактивні методи, такі як метод проектів, рольові ігри, дебати, кейс-стаді та мультимедійні технології, сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів, активізують їхню участь у навчальному процесі та наближають навчання до реальних професійних ситуацій. Крім того, інтерактивне навчання позитивно впливає на мотивацію студентів, допомагаючи їм швидше адаптуватися до професійного мовного середовища. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розширення використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов. Особливий інтерес становлять можливості застосування штучного інтелекту, доповненої та віртуальної реальності для моделювання професійних ситуацій та покращення інтерактивного навчання. Також важливим напрямом є дослідження адаптації інтерактивних методів для дистанційної освіти та їх вплив на рівень засвоєння навчального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Костенко В.Г., Сологор І.М., Знаменська І.В. Інтерактивне навчання іноземній мові за професійним спрямуванням. Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Полтава, 24 березня 2022 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», С.154-155.
2. Ларіна Т.О. Використання інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktivnih-tehnologiy-u-navchanni-inozemnih-mov-z-dosvidu-roboti-vchitelya-angl-movi-larino-t-o-3088.html> (дата звернення: 09.01.2025).
3. Машика Н.В. Використання інтерактивних методів викладання іноземної мови для майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Матеріали щорічної підсумкової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземної філології ДВНЗ «УжНУ» (Ужгород, 26.02.2019 р.). URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/26555/1/ВИКОРИСТАННЯ%20ІНТЕРАКТИВНИХ%20МЕТОДІВ.pdf> (дата звернення: 09.01.2025).
4. Свириденко І.М. Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2016. № 144. С.455-458.
5. Супрун О.М. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні іноземної мови студентам немовних

спеціальностей. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2019. № 1 (22). С.162-169.

6. Цепко Т. Застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови. Молодь і ринок. 2018. № 12 (167). С.116-120

References

1. Kostenko, V., Solohor, I., & Znamenska, I. (2022) Interaktywne навчання іноземній мові за професійним спрямуванням [Interactive learning of a foreign language for professional purposes]. Proceedings of the conference – *Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i здобутky* [Modern trends in the development of medical education: Prospects and achievements] (pp.154-155). [in Ukrainian].
2. Larina, T. (2018). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov [Use of interactive technologies in foreign language teaching]. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktyvni-tehnolohiy-u-navchanni-inozemnykh-mov-z-dosvidu-roboti-vchitelya-angl-movi-larino-t-o-3088.html> [in Ukrainian].
3. Mashyka, N. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv vykladannia inozemnoi movy dla maibutnikh fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Using interactive teaching methods for foreign language instruction in higher education institutions]. *Proceedings of the annual conference of the teaching staff of the Faculty of Foreign Philology of Uzhhorod National University*. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/26555/1/ВИКОРИСТАННЯ%20ІНТЕРАКТИВНИХ%20МЕТОДІВ.pdf> [in Ukrainian].
4. Svyrydenko, I. (2016). Interaktyvni tekhnolohii i metody navchannia inozemnykh mov na nemovnykh fakultetakh [Interactive technologies and methods of teaching foreign languages at non-linguistic faculties]. *Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, 144, 455-458. [in Ukrainian].
5. Suprun, O. (2019). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia pry vykladanni inozemnoi movy studentam nemovnykh spetsialnostei [Application of interactive teaching methods in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (22), 162-169 [in Ukrainian].
6. Tsepko, T. (2018). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u vykladanni anhliskoi movy [Application of interactive technologies in teaching English]. *Youth and Market*, 12 (167), 116-120 [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 14.01.2025 Прорецензовано: 20.01.2025 Прийнято: 15.04.2025

Kanyuk Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Foreign Languages
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Kish Nadiia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The article explores the use of interactive technologies in teaching a foreign language for professional purposes, which is particularly relevant in the context of modernizing the educational process and adapting to contemporary labor market demands. The study analyzes key interactive methods, including the project-based method, role-playing, debates, case studies, and the use of multimedia tools, as well as their effectiveness in developing the communicative competencies of future professionals. Special attention is given to the theoretical foundations of interactive learning, reviewing key concepts and studies by both domestic and foreign scholars in this field. The advantages of interactive methods over traditional ones are analyzed, particularly their role in increasing student motivation, enhancing the learning process, and developing profession-oriented language skills. The article aims to investigate the impact of interactive technologies on the effectiveness of foreign language teaching in professional education, as well as to identify prospects for their further development and application. Research methods applied: analysis of scientific sources, comparative approach, synthesis method, and generalization method. The practical significance of the study lies in the possibility of adapting interactive technologies into the curricula of higher education institutions to improve students' language training. Further research in this area may be aimed at expanding the use of digital technologies in teaching foreign languages. Of particular interest are the possibilities of using artificial intelligence, augmented and virtual reality to simulate professional situations and improve interactive learning. Another important area is the study of the adaptation of interactive methods for distance education and their impact on the level of learning material.

Keywords: interactive technologies, foreign language for professional direction, teaching methods, communicative competence.

УДК 316: 331.25

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.69-72

Кацьора Олександр Валентинович

кандидат соціологічних наук, доцент

кафедра соціології та соціальної роботи

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

oleksandr.katsora@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-9544-9297>

Штефан Іван Сергійович

аспірант 2-го року навчання спеціальності «Соціальна робота»

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

ivan.shtefan@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0009-0005-3894-3631>

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАКОПИЧУВАЛЬНОГО РІВНЯ ПЕНСІЙНОГО СТРАХУВАННЯ В УКРАЇНІ

Анотація. Пенсійна система України стикається з серйозними викликами, зокрема демографічними змінами, дефіцитом Пенсійного фонду України та низьким рівнем довіри громадян до державних пенсійних програм. Запровадження накопичувального рівня пенсійного страхування є важливим кроком для забезпечення фінансової стабільності пенсіонерів та зменшення навантаження на солідарну систему. Водночас, ефективність такого впровадження залежить від законодавчих змін, інституційних механізмів управління та рівня фінансової грамотності населення. Стаття спрямована на аналіз перспектив впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування в Україні з урахуванням економічних, соціальних та законодавчих аспектів. Розглядаються основні переваги та ризики цієї системи, а також механізми її регулювання та інтеграції в загальну модель пенсійного забезпечення країни. Використано структурний аналіз для оцінки існуючих моделей пенсійного страхування, метод узагальнення для систематизації наукових і практичних підходів до реформування пенсійної системи, а також прогностичний метод для оцінки потенційних соціально-економічних наслідків запровадження накопичувального рівня. Впровадження змішаної моделі пенсійного страхування дозволить диверсифікувати ризики, підвищити фінансову стійкість системи та сприятиме економічному розвитку країни завдяки залученню довгострокових інвестицій.

Ключові слова: пенсійне забезпечення, пенсійне страхування, солідарна система, накопичувальна система, недержавне пенсійне страхування.

Вступ. Пенсійна система України потребує глибокого реформування для забезпечення гідного рівня життя людей похилого віку. Чинна солідарна система, що базується на виплатах пенсій за рахунок внесків працюючого населення, стикається з численними викликами, зокрема демографічними змінами, високим рівнем тіньової зайнятості та економічною нестабільністю. У зв'язку з цим виникає необхідність запровадження накопичувального рівня пенсійного страхування, який дозволить громадянам самостійно формувати власні пенсійні заощадження.

Впровадження накопичувальної пенсійної системи має як потенційні переваги, так і певні ризики. З одного боку, вона сприятиме диверсифікації джерел пенсійних виплат, зменшенню навантаження на державний бюджет і стимулюванню економічного розвитку через залучення довгострокових інвестицій. З іншого боку, для ефективного функціонування такої системи необхідно створити надійні механізми регулювання, гарантувати захист внесків громадян і забезпечити високу фінансову грамотність населення.

Запровадження накопичувального рівня пенсійного страхування є важливим кроком для забезпечення фінансової стабільності громадян у майбутньому. В умовах демографічних змін та економічних викликів пошук ефективних механізмів пенсійного забезпечення стає нагальною потребою. Від рішень, ухвалених сьогодні, залежатиме добробут майбутніх поколінь та стійкість соціальної системи України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання пенсійного страхування, зокрема накопичувальної системи в Україні, розкрито у колективній монографії за загальною редакцією Н. Шелудько, де розглянуто значення накопичувальної складової пенсійної

системи у соціальному та економічному вимірах [4]. Проблеми правового регулювання пенсійного забезпечення розкрито у праці Ю. Сокоринського [5], де автор аналізує їх зміст та пропонує шляхи вирішення. Також проблемами пенсійного страхування займалися низка інших українських та зарубіжних науковців. Ці дослідження сприяють глибшому розумінню особливостей пенсійної системи та окреслюють можливі напрями її вдосконалення в контексті сучасних соціально-економічних викликів.

Метою статті є аналіз перспектив впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування в Україні з урахуванням економічних, соціальних та законодавчих факторів. **Методи дослідження:** структурний аналіз (для вивчення існуючих моделей пенсійного забезпечення та їх адаптації до умов України), узагальнення (для систематизації наукових і практичних даних з метою визначення оптимальних шляхів реалізації реформи); прогностичний метод (для оцінки потенційних соціально-економічних наслідків впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування в Україні).

Виклад основного матеріалу. Пенсійна система України ґрунтується на трирівневій моделі, що включає солідарну систему, обов'язковий накопичувальний рівень (поки не впроваджений) і систему недержавного пенсійного забезпечення. Для цілісного викладу матеріалу, опишемо сутність трьох рівнів відповідно до Закону України «Про загальнообов'язкове пенсійного страхування» [1].

Солідарна система пенсійного страхування є основою пенсійного забезпечення в Україні. Вона базується на принципі міжпоколіннєвої солідарності: працюючі громадяни сплачують єдиний соціальний

внесок (ЄСВ), з якого формуються виплати пенсіонерам. Розмір пенсії залежить від страхового стажу та середньої заробітної плати особи. Основним викликом для цієї системи є демографічні зміни, зокрема старіння населення та зменшення кількості працюючих, що призводить до дефіциту Пенсійного фонду України.

Накопичувальна система передбачає, що кожен працівник робить внески на свій індивідуальний пенсійний рахунок у державному фонді (пропонується створити Накопичувальний фонд або покласти ці функції на Пенсійний фонд). Ці кошти інвестуються з метою примноження і в майбутньому використовуються для виплати пенсій. Така система дозволяє людині самостійно накопичувати кошти на старість і зменшує навантаження на солідарний рівень. В Україні запровадження обов'язкової накопичувальної системи неодноразово відкладалося, хоча її створення є важливим для стабільного пенсійного забезпечення.

Третій рівень пенсійного страхування – це система добровільних пенсійних внесків, які громадяни чи роботодавці можуть перераховувати до недержавних пенсійних фондів, страхових компаній або банківських накопичувальних програм. Вона дозволяє людям самостійно формувати додатковий фінансовий резерв для забезпеченої старості. Однак, низький рівень довіри до фінансових установ та недостатня фінансова грамотність населення гальмують активний розвиток цього рівня в Україні.

Становлення діючої системи пенсійного забезпечення пройшов декілька етапів. Перший період (1991–2003 рр.) характеризувався збереженням радянських норм без реформ, розширенням пільг та збільшенням нерівності між пенсіонерами. У 2004 році була спроба запровадити трирівневу систему, але другий рівень накопичувального страхування так і не був реалізований через дефіцит Пенсійного фонду. У 2011 році почали поступове підвищення пенсійного віку для жінок та посилення вимог до страхового стажу. У 2014–2017 роках через економічну кризу та війну на сході України були введені жорсткі обмеження щодо дострокового виходу на пенсію та скорочено перелік професій, що давали право на пільгові пенсії. Пенсійна реформа 2017 року передбачала осучаснення пенсій, відновлення виплат працюючим пенсіонерам, новий порядок виходу на пенсію та зміну системи індексації виплат. Щорічний перерахунок пенсій почав враховувати середню заробітну плату за останні три роки та рівень інфляції. Ці зміни спрямовані на забезпечення більшої справедливості у пенсійному забезпеченні, але виклики, пов'язані з дефіцитом Пенсійного фонду та старінням населення, залишаються актуальними [2, с.107].

Солідарна пенсійна система України стикається з низкою серйозних викликів. Передусім це негативні демографічні тенденції: зростання частки пенсіонерів у загальній структурі населення та зменшення кількості працюючих громадян. Це призводить до дефіциту бюджету Пенсійного фонду України. Додатковими проблемами є високий рівень тіньової зайнятості та низькі зарплати, через що надходження до Пенсійного фонду є недостатніми. Відсутність довіри громадян до пенсійної системи також є важливим бар'єром для її реформування. Саме тому, впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування є вимогою часу. Цей рівень дозволить громадянам накопичувати власні пенсійні кошти, що зменшить залежність від державних виплат та забезпечить більшу фінансову стабільність пенсійної системи в майбутньому. Однак для успішного

впровадження накопичувальної системи необхідно забезпечити прозорість, надійність і ефективність управління цими фондами, а також провести серйозну інформаційну кампанію для підвищення довіри населення до нової моделі пенсійного забезпечення.

Основною нормативно-правовою підставою впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування є проєкт Закону України «Про загальнообов'язкове накопичувальне пенсійне забезпечення», який розміщений на сайті Міністерства соціальної політики України [3]. Проаналізувавши проєкт Закону, можемо зробити кілька висновків.

По-перше, цей законопроєкт закладає правові та організаційні основи функціонування накопичувальної пенсійної системи в Україні. Він спрямований на створення додаткового рівня пенсійного забезпечення, що дозволить громадянам отримувати пенсійні виплати не лише за рахунок солідарної системи, а й накопичених коштів. Закон передбачає механізм обов'язкових і добровільних внесків, а також регламентує діяльність установ, що керують цими коштами.

По-друге, документ чітко визначає коло учасників системи, включаючи працівників, роботодавців, самозайнятих осіб, пенсійні фонди, страхові компанії, адміністраторів та наглядові органи. Основний акцент робиться на персоніфікованому обліку пенсійних внесків кожного учасника та забезпеченні прозорості їхнього розподілу. Особливу увагу приділено питанням безпеки та контролю за рухом коштів, а також відповідальності за їхнє неналежне адміністрування.

По-третє, система передбачає можливість учасників самостійно обирати пенсійний фонд або страхову компанію для накопичення коштів. У разі відсутності такого вибору кошти автоматично спрямовуватимуться до державного Накопичувального фонду. Передбачено механізм переходу між фондами, що сприяє конкуренції та підвищенню якості послуг. Також законопроєкт містить положення щодо спадкування пенсійних активів, що підсилює довіру до накопичувальної системи.

По-четверте, законопроєкт визначає державний контроль та регулювання системи через Національну комісію з цінних паперів та фондового ринку. Впроваджуються заходи щодо захисту інтересів учасників, включаючи обов'язкове збереження внесків та відповідальність установ за порушення. Загалом, реалізація цього закону може значно покращити фінансову стабільність пенсійної системи України та забезпечити громадянам більш прогнозоване пенсійне майбутнє.

Окрім зазначених аспектів, законопроєкт передбачає стимулювання добровільних накопичень шляхом надання можливості учасникам вносити додаткові внески. Це дозволить збільшити розмір майбутніх пенсійних виплат і зробить систему більш гнучкою відповідно до фінансових можливостей кожного громадянина. Також передбачено, що роботодавці відіграватимуть важливу роль у фінансуванні пенсійних накопичень своїх працівників, що сприятиме підвищенню соціальної відповідальності бізнесу.

Водночас законопроєкт ставить перед державою завдання щодо ефективного контролю та захисту пенсійних активів. Запровадження обачливого інвестування пенсійних коштів та державного нагляду за діяльністю авторизованих суб'єктів має гарантувати стабільність системи. Враховуючи міжнародний досвід, успішна реалізація цієї реформи може суттєво знизити навантаження на солідарну пенсійну систему та сприяти фінансовій незалежності майбутніх пенсіонерів.

Законопроект «Про загальнообов'язкове накопичувальне пенсійне забезпечення» спрямований на створення додаткового рівня пенсійного забезпечення, що дозволить громадянам накопичувати кошти для майбутніх виплат поряд із солідарною системою. Він запроваджує механізм обов'язкових і добровільних внесків, забезпечує прозорість та персоніфікований облік коштів, а також передбачає державний контроль і нагляд для гарантування стабільності системи. Запропоновані заходи сприятимуть підвищенню соціальної відповідальності роботодавців, фінансовій незалежності пенсіонерів і зменшенню навантаження на державний бюджет. Успішна реалізація цієї реформи може значно покращити рівень пенсійного забезпечення в Україні, забезпечуючи громадянам стабільне та прогнозоване майбутнє. Важливо зазначити, що набрання чинності законодавством про накопичувальне пенсійне забезпечення планується з 1 січня 2026 року, а початок здійснення накопичень – через рік після завершення військового стану, але не раніше, ніж буде впроваджено всю необхідну нормативну базу і необхідну інфраструктуру.

Запровадження накопичувальної пенсійної системи має ряд важливих переваг, що можуть суттєво покращити рівень пенсійного забезпечення громадян. На нашу думку, можна виокремити наступні переваги:

1. **Фінансова незалежність майбутніх пенсіонерів.** Учасники системи можуть самостійно накопичувати кошти на пенсію, що зменшує їхню залежність від державного пенсійного забезпечення. Це дає змогу формувати стабільне фінансове майбутнє та отримувати вищі виплати після виходу на пенсію.
2. **Можливість інвестування та зростання капіталу.** Накопичені кошти розміщуються в інвестиційні інструменти, що може забезпечити додатковий дохід. Якщо інвестиції керуються професійно, пенсійні активи можуть суттєво зрости, збільшуючи розмір майбутніх виплат.
3. **Прозорість та персоніфікований облік.** Кожен учасник має власний індивідуальний рахунок, де накопичуються його внески. Це унеможливує перерозподіл коштів між поколіннями, як у солідарній системі, і гарантує, що накопичені кошти належать конкретній особі.
4. **Спадкування пенсійних накопичень.** На відміну від солідарної системи, де виплати припиняються після смерті пенсіонера, накопичувані кошти можуть бути передані спадкоємцям. Це забезпечує збереження фінансового ресурсу в межах сім'ї.
5. **Стимулювання економіки.** Пенсійні фонди інвестують у фінансові ринки, підтримуючи розвиток підприємств, інфраструктури та державних проєктів. Це сприяє зростанню економіки та створенню нових робочих місць.
6. **Залучення роботодавців до пенсійного забезпечення.** Передбачено, що роботодавці також робитимуть внески до накопичувальної системи своїх працівників. Це підвищує соціальну відповідальність бізнесу та створює додаткову фінансову підтримку для працівників у майбутньому.

Однак, накопичувальна пенсійна система має і певні недоліки та ризики:

1. **Інвестиційні ризики.** Ефективність накопичувальної системи залежить від фінансового ринку. У разі криз або невдалих інвестицій пенсійні кошти можуть втратити частину вартості, що негативно позначиться на виплатах у майбутньому.
2. **Ризик інфляції.** Якщо інфляція випереджає дохідність інвестицій, реальна купівельна спроможність накопичених коштів може знижуватися. Необхідні механізми захисту пенсійних активів від знецінення.

3. **Високі адміністративні витрати.** Управління пенсійними фондами вимагає значних коштів на адміністрування, аудит, забезпечення прозорості та захисту даних. Якщо витрати будуть надмірними, це може суттєво зменшити реальні пенсійні накопичення.

4. **Корупційні та управлінські ризики.** Недостатній контроль з боку держави або слабе регулювання можуть призвести до зловживань, шахрайства або неефективного управління пенсійними активами. Це може поставити під загрозу довіру громадян до системи.

5. **Складність перехідного періоду.** Впровадження накопичувальної системи вимагає значних фінансових ресурсів і часу. Одночасне функціонування двох систем – солідарної та накопичувальної – може створити додаткове навантаження на державний бюджет.

6. **Проблема довіри населення.** Багато громадян можуть скептично ставитися до накопичувальної системи через попередній досвід фінансових криз, нестабільність ринків або побоювання щодо можливих зловживань. Це може призвести до низької участі в системі, що зменшить її ефективність.

Накопичувальна пенсійна система має значний потенціал для покращення рівня пенсійного забезпечення, але її успіх залежатиме від якісного державного регулювання, стабільності економіки та довіри населення. Ефективне управління активами, захист від фінансових ризиків та прозорість адміністрування є ключовими факторами, які визначають її довгострокову ефективність.

Проаналізувавши сучасний стан пенсійного забезпечення в Україні, на наше переконання, доцільним є забезпечення функціонування змішаної моделі пенсійного страхування, яка поєднує всі три рівні такого страхування. Змішана система пенсійного страхування, що поєднує елементи солідарної та накопичувальної систем, є доцільним підходом для забезпечення фінансової стабільності пенсіонерів. Солідарна система гарантує мінімальні соціальні виплати, що забезпечують базовий рівень життя, навіть для громадян, які мали низькі доходи або не могли накопичити достатньо коштів. Натомість накопичувальна складова дає можливість формувати додаткові пенсійні виплати, залежно від рівня внесків і успішності інвестицій. Така комбінація дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет, водночас надаючи громадянам більше можливостей для формування власної пенсійної подушки.

Запровадження змішаної пенсійної системи сприяє диверсифікації ризиків та підвищенню фінансової стійкості пенсійного забезпечення. Поєднання солідарного механізму, який підтримується за рахунок працюючого населення, та особистих накопичень дозволяє уникнути значних коливань пенсійних виплат у разі економічних криз. Крім того, така система стимулює громадян до відповідального фінансового планування та дає можливість використовувати накопичені кошти для інвестицій у розвиток економіки. У результаті, змішана модель забезпечує оптимальний баланс між державним захистом та особистою відповідальністю громадян за своє майбутнє.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз перспектив впровадження накопичувального рівня пенсійного страхування в Україні показав, що його реалізація є необхідним кроком для забезпечення стабільності пенсійної системи в умовах демографічних змін та економічної нестабільності. Поєднання солідарного та накопичувального рівнів дозволить створити більш стійку та збалансовану мо-

дель пенсійного забезпечення, яка сприятиме фінансовій незалежності майбутніх пенсіонерів. Водночас, успіх цієї реформи залежить від ефективного державного регулювання, прозорості системи та рівня фінансової грамотності населення. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку механізмів мінімізації ризиків накопичувальної системи, зокрема захис-

ту внесків від інфляції та фінансових криз. Важливим напрямом є аналіз міжнародного досвіду для адаптації найкращих практик до українських реалій. Також доцільно приділити увагу методам підвищення довіри громадян до нової пенсійної моделі, включаючи інформаційні кампанії, стимулювання добровільних внесків та покращення фінансової грамотності населення.

Список використаної літератури

1. Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування: Закон України від 01.01.2025 р. № 1058-IV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-15> (дата звернення: 20.03.2025).
2. Проект Закону України «Про загальнообов'язкове накопичувальне пенсійне забезпечення». URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/934/> (дата звернення: 20.03.2025).
3. Кацьора О.В. Пенсійне страхування та пенсійна реформа в Україні. Науковий вісник УжНУ. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. Вип.2 (43). С.107-110.
4. Система накопичувального пенсійного забезпечення в Україні: соціально-економічний вимір і захист пенсійних накопичень. За заг. ред. Н. Шелудько, НАН України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М.В.Птухи. Київ: Академперіодика, 2023. 122 с.
5. Сокоринський Ю.В. Проблеми правового регулювання пенсійного забезпечення. Науковий вісник Херсонського державного університету Серія: «Юридичні науки». 2018. Вип.2. С.31-34.

References

1. Pro zahalnooboviazkove derzhavne pensiine strakhuvannya: Zakon Ukrainy, 01.01.2025 r. №1058-IV [On Compulsory State Pension Insurance: Law of Ukraine, 01.01.2025 No.1058-IV]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-15>
2. Proiekt Zakonu Ukrainy «Pro zahalnooboviazkove nakopychuvalne pensiine zabezpechennia» [Draft Law of Ukraine «On Mandatory Funded Pension Provision»]. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/934/>.
3. Katsora, O. (2018). Pensiine strakhuvannya ta pensiina reforma v Ukraini [Pension insurance and pension reform in Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (43), 107-110. [in Ukrainian]
4. Sheludko, N. (Ed.). (2023). *Systema nakopychuvalnogo pensiinoho zabezpechennia v Ukraini: sotsialno-ekonomichniy vymir i zakhyst pensiinykh nakopychen* [The funded pension system in Ukraine: socio-economic dimension and protection of pension savings]. Akademperiodyka. [in Ukrainian]
5. Sokorynskyi, Yu. (2018). Problemy pravovoho rehulivuvannya pensiinoho zabezpechennia. *Scientific Herald of Kherson University. Series: Law science*, 2, 31-34. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 27.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Katsora Oleksandr

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

Shtefan Ivan

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

PROSPECTS OF IMPLEMENTING THE ACCUMULATED LEVEL OF PENSION INSURANCE IN UKRAINE

Abstract. The pension system of Ukraine faces serious challenges, including demographic changes, the deficit of the Pension Fund of Ukraine, and the low level of citizens' trust in state pension programs. The introduction of a funded level of pension insurance is an important step to ensure the financial stability of pensioners and reduce the burden on the solidarity system. At the same time, the effectiveness of such an introduction depends on legislative changes, institutional mechanisms of management, and the level of financial literacy of the population. The article is aimed at analyzing the prospects for the introduction of a funded level of pension insurance in Ukraine, taking into account economic, social, and legislative aspects. The main advantages and risks of this system are considered, as well as the mechanisms for its regulation and integration into the general model of pension provision of the country. The paper uses structural analysis to assess existing models of pension insurance, a generalization method to systematize scientific and practical approaches to reforming the pension system, as well as a predictive method to assess the potential socio-economic consequences of the introduction of a funded level. The analysis showed that the introduction of a mixed pension insurance model will allow diversifying risks, increasing the financial stability of the system, and contributing to the country's economic development by attracting long-term investments.

Keywords: pension provision, pension insurance, solidarity system, accumulative system, non-state pension insurance.

УДК 371.011
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.73-76

Клепар Марія Василівна

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

Матвєєва Наталія Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій
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>

ДО ПИТАННЯ АЛЬТРУЇЗМУ УЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Анотація. Сьогодення висуває нові вимоги до педагогічної діяльності, виокремлює завдання різної складності, які повинен вирішити учитель, як-от: організація навчання в умовах воєнних дій, поєднання дистанційної та очної форми, впровадження інновацій, здійснення педагогічного всеобучу, інтегрування дітей з особливими освітніми потребами та надання їм освітніх послуг. Підвищення ефективності інклюзивного навчання передбачає не лише обізнаність педагога, а й наявність важливих професійних й особистих якостей, чільне місце з-поміж яких посідає альтруїзм, що базується на визнанні особистості найвищою цінністю на Землі. Мета статті: розкрити функціонально-змістові складові альтруїзму сучасного учителя інклюзивного класу. Основними методами дослідження є: порівняльний аналіз наукових, навчально-методичних джерел, нормативно-правової бази; теоретичні та емпіричні, методи узагальнення. У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку про потребу подальшого вивчення функціонально-змістових характеристик альтруїзму учителя інклюзивного закладу освіти та його трансформацій на різних етапах професійної його діяльності.

Ключові слова: альтруїзм, відданість, спрямованість, безкорисливість, особливі потреби.

Вступ. Освіта в демократичному суспільстві покликана сформувати гідного громадянина – носія творчої спадщини минулого, активного, самодостатнього учасника суспільного розвитку держави. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентність, з одного боку, сприяє особистісному культурному розвитку, а з іншого – подоланню невідповідності між фактичними вимогами ринку праці та професійними компетентностями людини. Вирішити ці завдання покликана саме освіта – відкрита, доступна, особистісно орієнтована, яка розкриває нові можливості прояву природних задатків та здібностей здобувача й сприяє подальшій його самореалізації в процесі життєдіяльності. Сьогодні освіта виступає гарантом забезпечення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях, з одного боку, та є засобом розвитку індивідуального, особистісного в людині – з іншого. Натомість особливого значення набуває питання її ефективності розвитку, шляхів підвищення рівня та якості надання послуг, створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача. Суспільні вимоги у XXI ст. вказують на нову роль та функції сучасного учителя, який повинен бути організатором, порадиником, фасилітатором, тьютором, коучем тощо. Йому належить вирішення низки актуальних завдань різної складності, як-от: організація навчання в умовах воєнних дій, поєднання дистанційної та очної форми, здійснення інноваційної діяльності та педагогічного

всеобучу, інтегрування дітей з особливими освітніми потребами та надання їм освітніх послуг тощо. Як показує практика, ці та інші важливі завдання щодо розвитку нової української школи здатен вирішити лише той педагог, який добре підготовлений, готовий систематично упродовж усього життя підвищувати свій професійний рівень, удосконалювати педагогічну майстерність, формувати нові уміння та навички, особистісно зростати. Сучасний освітній заклад потребує педагога, зорієнтованого на інновації та нові наукові досягнення, моніторинг власної системи роботи, конструктивне сприйняття нових ідей та досягнень, здатного визначати перспективу подальшого професійного і загального свого розвитку. А тому сьогодні актуалізуємо прагнення учителя до самоосвіти, самовдосконалення та самоактуалізації, самовідданої праці на благо українського народу та держави в цілому. Професійне зростання учителя в сучасних умовах – складний процес, який відбувається упродовж усієї діяльності та потребує системного підходу й концептуального осмислення. Професійні та особистісні якості, спрямованість практичної діяльності учителя сьогодні є визначальними щодо підвищення рівня та якості освіти й заслуговують, на наш погляд, на особливу увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що проблема професійного рівня, майстерності, профілю учителя інклюзивного класу не нова й неодноразово розглядалась вітчизняними дослідниками.

Цінними для нашого дослідження як наукові праці Г.Васяновича, Т.Гордієнко, І.Демченко, А.Доценко, А.Колупасової, І.Кузави, І.Луценко, І.Малишевської, О.Мартинчук, Н.Пахомського, Н.Подлевської та інших. Питання альтруїзму педагога висвітлювали такі зарубіжні дослідники, як: А.Гоулднер, А.Фрейд, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Хорні, Д.Майєрс, С.Шварцт та інші.

Метою статті є розкрити функціонально-змістові складові альтруїзму сучасного учителя інклюзивного класу. Методологічною основою дослідження є системний підхід до аналізу складових профілю учителя інклюзивного класу. 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. Складне й багатогранне питання професійного рівня та практичної спрямованості педагога нової української школи є ключовим у прогнозуванні та проектуванні майбутнього нашої держави. На цьому наголошують стрижневі нормативно-правові документи про освіту, як-от: Закон України «Про освіту», «Про загальносередню освіту», «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», Концепція Нової української школи, Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні тощо. Сьогодні освіта, з одного боку, гарантує освіченість громадян, чим забезпечує сталий розвиток, а з іншого – потребує відповідності вимогам часу та запитам здобувачів, підвищення професійного рівня педагогічних кадрів. Цікавими, на наш погляд, є твердження К.Роджерса («Freedom to learn for the 80's») про те, що основою змін у поведінці людини є її спроможність рости, розвиватись і навчатися з опорою на власний досвід. Як зазначає дослідник, неможливо змінити особистість лише шляхом передачі їй готового досвіду, а потрібно створити сприятливі умови її гармонійного розвитку. Запропонована модель *Person Centered Approach* акцентує увагу на особистості й визначає її головною постаттю в усіх сферах життєдіяльності. Ця ідея знайшла відображення в освіті, про що, зокрема, наголошує вчений А.Маслоу, вказуючи на те, що школа повинна допомогти дитині пізнати себе, визначити цінності, які узгоджуються з її «неповторною сутністю». Безумовно, це вказує на вимоги до діяльності учителя, досягнення ним високих щаблів свого розвитку, завоювання авторитету серед здобувачів та напрацювання власного іміджу. Педагог та організований ним освітній процес покликані озброїти базовими знаннями, ключовими вміннями та навичками, що дозволяють успішно подолати різні проблеми, попередити здобувачів про небезпеки життя.

Особливо гостро це стосується учнів з порушеннями розвитку, у яких слід формувати життєво важливі навички, уміння самообслуговування, підвищувати рівень готовності до життєвого самовизначення, соціалізації. Шлях розвитку кожної дитини – індивідуальний. Саме тому педагог нової української школи має відкрити індивідуальну сферу діяльності, у якій здобувач здатний досягти найвищих щаблів, проявити та реалізувати свій природний потенціал: «...кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку – стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант...» [5, с.290]. Заслугує на увагу не лише питання професійних

якостей та умінь педагога, а й особистісних його рис, як-от: доброта, самовідданість, готовність до самопожертви, емпатія, альтруїзм, що підтримують здобувачів у процесі навчання, створюють сприятливе безпечне розвивальне середовище й нові можливості, мотивують до розвитку.

Вперше поняття «альтруїзм» було згадано у працях філософа О.Конта, який, протиставляв його людському егоїзму й визначав на кшталт принципу «Живи для інших». Надалі поняття альтруїзму розглядалось й іншими філософами, соціологами та науковцями та набуло розвитку у світоглядних системах, що розкривали проблеми суспільної моралі. Так, «альтруїзм» трактувався як обмеження власних інтересів людини на користь суспільного інтересу й визначався моральною чеснотою особистості. У XX ст. феномен альтруїстичної поведінки людини досліджувався у психоаналітичних дослідженнях А.Фрейда, З.Фрейда, Е.Фрома, К.Хорні, які вважали його не чим іншим, як компенсаторним явищем захисту та «збереження слабкого Его від невротичної особистості» [2, с.167].

Досвід доводить, що виховання альтруїзму як моральної якості особистості здійснювалось на теренах України нашими пращурами, позаяк лежало в основі національних традицій, про що свідчить культурна спадщина нашого народу. Інтерес до цього питання відображений у низці праць вітчизняних педагогів-гуманістів та філософів, а саме: Г.Ващенко, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, Т.Шевченка, Я.Чепіги, П.Юркевича. Донедавна у дослідженнях вітчизняних психологів та педагогів явище альтруїзму розглядалось через призму поведінкових дій та особистої спрямованості (Л.Божович), аксіологічного підходу до особистості (З.Карпенко), морально-етичних якостей особистості (І.Бех, Ш.Амонашвілі) тощо. На сучасному етапі побутують різні наукові підходи й теорії щодо походження альтруїзму, як-от: соціальна (Д.Маєрс), особистісна (психологічна) (Дж.Аронфрід, В.Паскаль, М.Хоффман); еволюційна (У.Гамільтон), етико-філософська тощо. Вони акцентують увагу на нормах взаємодії між людьми, емпатії, безкорисливому служінні, справедливості, повазі та співпраці як важливих складових морально свідомої особистості.

Отже, *альтруїзм* (від лат. *alter* – інший) – це моральний принцип, що базується на безкорисливому прагненні до діяльності на благо інших, готовності до самозречення; система ціннісних орієнтацій, стрижневим мотивом і критерієм моральної оцінки якої виступають інтереси іншої людини або соціальної спільноти. Сучасний вітчизняний науковець В.Малиношевський зазначає, що альтруїзм є «назрілою проблемою у соціально-педагогічній площині...Ідея безкорисливого вчинку трансформується в тезу, що безкорисливість і альтруїзм – це не що інше як обов'язкова необхідність віддати Іншому все. І це все розуміється як: гроші, матеріальні цінності, зусилля, власний час...» [1, с.120]. Науковець характеризує основні стереотипи сучасності щодо альтруїзму, вказує на те, що в епоху наукового прогресу, швидкоплинності інформації й ринкових відносин альтруїзм немає місця. Однак, на думку дослідника «...для того щоб бути альтруїстом, суб'єкт має володіти специфічною визначеністю, тотожністю з його буттям, яка обумовлює його світосприйняття, в тому числі сприйняття «Іншого», і предметно перетворювальну діяльність, в тому числі і по відношенню до «Іншого». Тобто мова про наявність специфічної визначеності, яка виступає для нього як внутрішня потреба і як початок причинно-на-

слідкового ряду у соціумі...Такою визначеністю, що має силу необхідності по відношенню до «Іншого», альтруїзм стає лише в тому разі, якщо постає як особистісна якість, яка має інтенційний, антиципований і суб'єктивно необхідний характер та діяльнісно виражається у вчинку...» [1, с.122]. Зарубіжні науковці Д.Клері, А.Омото, М.Снайдер виокремлюють основні чинники впливу на прояви альтруїстичної поведінки, до яких відносять: когнітивні (бажання краще пізнати інших людей, особливості взаємодії із ними); морально-етичні (прагнення діяти відповідно до усталених норм і правил, цінностей; небайдуже ставлення до інших); особистісні (уникнення у такий спосіб проблем, бажання позбутися відчуття провини, потреба підвищення власної самооцінки); соціальні (прагнення бути активним членом суспільства, приймати участь у громадських справах, впливати на суспільний розвиток); кар'єрні (прагнення налагодити зв'язки, необхідні для подальшого кар'єрного зростання) [3, с.138].

Альтруїзм педагога інклюзивного класу виступає моральною чеснотою, соціально-значущою його

якістю й характеризується наступними складовими: а) гуманістичний світогляд та переконання, визнання цінності іншої людини (принцип дитиноцентризму в освіті), наслідування загальнолюдських цінностей; б) готовність до здійснення безкорисливої діяльності, спрямованої на іншого; в) усвідомленість себе як суб'єкта взаємодії, здатного змінювати життя іншої людини та соціуму на краще; г) вмотивованість (мотиви співчуття, співпереживання, надання допомоги). Характерно, що співчуття виступає особистою детермінантою педагога, своєрідним джерелом співпереживання його за долю здобувача освіти, що обумовлює прагнення йому допомогти, підтримати, посприяти у вирішенні завдань чи подоланні певних труднощів у процесі навчання [4, с.56].

Характерними ознаками альтруїстичної поведінки особистості вважають: добровільність дій, безкорисливість, прагнення створення благ для інших, емоційність сприйняття інших через співчуття, симпатію, готовність допомогти тощо. У цілому виокремлюють наступні основні компоненти структури педагогічного альтруїзму (рис.1):



Рис.1. Складові педагогічного альтруїзму в умовах інклюзії

Як правило ці та інші риси особистості педагога, готового до альтруїзму, визначаються способом його життя та світоглядом й водночас формуються у ході професійної діяльності. З одного боку, альтруїзм педагога розвивається і видозмінюється в процесі його взаємодії та співпраці з іншими фахівцями, здобувачами освіти, батьками, а з іншого – включення інших учасників освітнього процесу у систему добročинної діяльності слугує формуванню у них цієї ж значущої якості. Характерними показниками діяльності учителя, якому властивий альтруїзм, є особистісна спрямованість на задоволення потреб учнів з різними нозологіями, відсутність егоцентричних інтересів, готовність діяти безкорисливо заради досягнення високих результатів гармонійного їхнього розвитку, наближення до якомога вищого рівня розвитку однолітків, підвищення якості життя. Ці та інші аспекти є свідченням своєрідного домінування у системі ціннісних орієнтацій учителя, наявності ідеалів вищого гатунку, які спрямовують й визначають його існування у цілому, надають нового змісту професійній діяльності, сприяють становленню педагога у соціальному, творчому та духовному вимірах.

У цілому альтруїзм педагога інклюзивного класу базується на гуманістичній філософії інклюзивної освіти й втілюється у практичній його діяльності. Це передбачає вирішення стрижневих завдань інклюзивного навчання з урахуванням цінності особистості здобувача, його навчальних можливостей та специфіки розвитку, виду й складності порушення, індивідуальних і вікових особливостей, природного потенціалу, потреб та інтересів. Важливо зауважити, що альтруїзм сучасного вчителя інклюзивного закладу освіти неможливий лише у площині спілкування

та взаємодії, споглядання за фізичними «стражданнями» чи різного роду труднощами учнів з особливими освітніми потребами. Як особистісна якість учителя, він повинен відображатися в конкретних вчинках та діях, цілісній системі суб'єкт-суб'єктних відносин. Практична робота учителя в умовах інклюзивного освітнього середовища повинна мати соціально ціннісний зміст, бути спрямована на якісні зміни в усіх структурних компонентах освітнього процесу, як-от: спілкування, взаємодія, психолого-педагогічний супровід, підтримка й допомога, сприяння соціалізації, співпраця тощо.

Цікаво, альтруїзм, що формується у процесі роботи з дітьми з різними нозологіями, має певні переваги по відношенню до його носія, тобто учителя. У контексті означеного цінними є філософські погляди Ж.Сартра про те, що індивідуальна свобода людини на пряму залежить від свободи інших, так само як свобода інших – від нашої. Це дозволяє стверджувати, що цінність власного буття залежить від того, чи є буття інших людей для нас важливим так само, як знецінення буття інших впливає на знецінення власного буття. Необхідність робити добрі справи (підтримувати здобувачів з особливими освітніми потребами у подоланні ними різного роду труднощів, надавати допомогу у організації комунікації з однолітками, пізнанні себе, підвищенні самооцінки, самореалізації та соціалізації) наповнює зміст професійної та особистої життєдіяльності педагога усвідомленням власної значущості, долає відчуття самотності (особливо в учителів похилого віку), відволікає від негативних впливів та стресових ситуацій, удосконалює соціальну компетентність та формує інше, ціннісне ставлення до себе, власної ро-

дини, професійної діяльності, життя у цілому. Альтруїзм учителя інклюзивного класу розвиває його гуманістичну свідомість, прищеплює мотивацію до безкорисливих справ, доброчинності, підтримки всіх без винятку здобувачів, реалізації педагогіки «ненасилля», втілення в життя загальнолюдських цінностей і пріоритетів, що популяризують особистість та її роль.

Висновки. Досі частково дослідженими у наукових колах є проблеми механізмів формування

альтруїзму, психолого-педагогічних засобів та умов його розвитку як моральної та соціально значущої якості, чинників впливу на його появу в структурі ціннісних орієнтацій особистості педагога, емпіричний аспект питання. Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні функціонально-змістових характеристик, спрямованості трансформацій та модифікацій альтруїзму педагога з урахуванням впливу основних завдань освіти й суспільних вимог, особистісного та професійного його розвитку.

Список використаної літератури

1. Малиношевський В.Р. Соціально-педагогічні орієнтири виховання альтруїзму. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С.119-124.
2. Малиношевський В.Р. Феномен альтруїзму у соціально-педагогічному дискурсі. *Збірник наукових праць*. 2012. Вип.16. № 1. С.165-173.
3. Рідкодубська А. Альтруїзм як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип.17. С.136-140.
4. Стойко К. Динаміка проблеми альтруїзму як психолого-педагогічної категорії. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4 (22-23). С.56-64.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. Київ: Рад. Школа, 1977. Т.3. 670 с.

References

1. Malynoshevskiy, V.R. (2014). Sotsialno-pedahohichni oriientyry vykhovannia altruizmu. [Socio-pedagogical guidelines for educating altruism]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*, 2, 119-124. [in Ukrainian]
2. Malynoshevskiy, V.R. (2012). Fenomen altruizmu u sotsialno-pedahohichnomu dyskursi. [The phenomenon of altruism in socio-pedagogical discourse]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 16 (1), 165-173. [in Ukrainian]
3. Ridkodubskaya, A. (2014). Altruizm yak pedahohichna katehoriia. [Altruism as a pedagogical category]. *Pedahohichniy dyskurs*, 17, 136-140. [in Ukrainian]
4. Stoiko, K. (2018). Dynamika problemy altruizmu yak psykhologo-pedahohichnoi katehorii. [Dynamics of altruism issue as a psychological and pedagogical category]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3-4 (22-23), 56-64. [in Ukrainian]
5. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Vybrani tvory u 5-ty t* [Selected works]. Radyanska Shkola. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 21.03.2025 Прорецензовано: 30.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Klepar Maria

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Matveieva Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Chinchoy Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Natural Sciences and Their Teaching Methods

Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine

ON THE ISSUE OF ALTRUISM OF THE INCLUSIVE CLASSROOM TEACHER

Abstract. The present day puts forward new requirements for pedagogical activity, identifies tasks of varying complexity that a teacher must solve, e.g.: organizing training in conditions of military operations, combining distance and face-to-face forms, introducing innovations, implementing pedagogical universal education, integrating children with special educational needs and providing them with educational services in a general secondary education institution. Increasing the effectiveness of inclusive education requires not only a high level of knowledge of the teacher, the presence of inclusive competence but also important professional and personal qualities with altruism based on recognizing an individual as the highest value. The article aims to reveal the functional and substantive components of the altruism of a modern inclusive classroom teacher. Research methods: comparative analysis of scientific, educational, and methodological sources, regulatory and legal framework, theoretical and empirical, generalization methods. The essence of the concept of «altruism» as a moral principle is based on a selfless desire to act for the benefit of others, readiness for self-denial, a system of value orientations, the main motive and criterion of moral assessment of which are the interests of another person or social community. The main characteristics and signs of altruistic activity of a teacher of an educational institution with inclusive education are highlighted. The cognitive, moral, personal, social, and other characteristic motives of the teacher that encourage selfless activity for the benefit of students with special educational needs are identified. Humanistic worldview, readiness for selfless action, awareness of the value of another person, and motivation lie at the basis of the altruism of an inclusive class teacher. The altruism of an inclusive class teacher develops humanistic consciousness, motivates selfless deeds and charity, supports all applicants without exception, implements the pedagogy of «non-violence», embodies in life universal human values and priorities, popularises an individual and role in the life of society.

Keywords: altruism, devotion, direction, selflessness, special needs.

УДК 37.016:81

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.77-80

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

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

kozub@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5562-0472>

Бабинець Мирослава Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра фінансів, обліку та оподаткування

Ужгородський торговельно-економічний інститут, м.Ужгород, Україна

miroslava-babinets@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-2498-2419>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В статті розглядаються питання формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців. Підкреслюється, що сучасні широкі міжнаціональні зв'язки обумовили життєву необхідність володіння випускниками немовних ЗВО вміннями міжкультурного ділового спілкування. Мета статті – проаналізувати деякі особливості формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців. Методи дослідження: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення. Відзначається, що ефективне міжкультурне ділове спілкування передбачає, насамперед, вільне володіння іноземною мовою. У процесі навчання діловій іноземній мові вирішуються наступні завдання: 1) навчальні: формування лінгвістичної компетентності: оволодіння лексикою ділового спілкування найбільш загального призначення, специфічними лексико-граматичними зворотами й конструкціями, характерними для найбільш затребуваних у діловому світі й тому пріоритетних у навчальному процесі реєстрів ділового спілкування, які забезпечать письмову й усну комунікацію; соціолінгвістичної компетентності: здатності використовувати й перетворювати мовні одиниці відповідно до ситуації ділового спілкування, уміння монологічного і діалогічного мовлення; міжкультурної компетентності: розуміння й застосування прийнятих у країні конкретної іноземної мови, яка вивчається, культурних реалій, етики ділового спілкування; 2) розвиваючі: розвиток творчих здібностей, ініціативи, самостійності студентів, їх індивідуальності; розвиток комунікативних здібностей, уміння працювати в команді, здатності формувати й аргументувати власну позицію по темі або інших проблемах; 3) виховні: розвиток міжкультурної сприйнятливості й такту, культури спілкування, самоповаги і поваги до людей інших національностей; формування адекватної оцінки студентом своїх вчинків, результатів діяльності; розвиток самоосвітнього потенціалу студентів. Провідною умовою оптимізації навчання студентів вмінням іншомовного ділового спілкування є використання інтерактивних форм і методів роботи (мозкова атака, дискусія, бесіда, ділова гра, кейс-метод).

Ключові слова: іншомовне спілкування; уміння; формування; метод.

Вступ. Сучасні широкі міжнаціональні зв'язки обумовили життєву необхідність володіння випускниками немовних ЗВО вміннями міжкультурного ділового спілкування. Затребуваність таких умінь пов'язана з різними обставинами, у першу чергу, з економічною глобалізацією, культурною й освітньою інтеграцією, які привели до активного розвитку міжнародних економічних відносин, бізнесу й підприємництва. Ділове спілкування, яке сьогодні широко здійснюється в галузі міжнаціонального співробітництва, є невід'ємною частиною трудової діяльності як компонента певного аспекту способу життя тієї або іншої нації. Це спілкування опосередковує спільну виробничу діяльність людей професійній сфері [1-3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти ділової комунікації досліджуються багатьма вітчизняними вченими (І.Кулініч, З.Мацюк, Н.Станкевіч, І.Хміль та ін.). На важливість формування вмінь іншомовної ділової комунікації вказують українські науковці І.Кульчицька, Л.Морська, Н.Микитенко. Особливості культури іншомовного ділового спілкування розглядають Г.Бикова, М.Вороніна, Л.Цвяк та інші.

Мета статті – проаналізувати деякі особливості формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців. **Методи дослідження** – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з ме-

тою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених (С.Шевчук, Ф.Хміль, К.Бартел, Л.Олсен, М.Хатчінсон) дає можливість визначити ділове спілкування як багатоплановий регламентований процес взаємодії рівноправних партнерів у різних сферах діяльності, спрямований на спільне досягнення предметної мети спілкування з дотриманням формально-рольових принципів взаємодії й з урахуванням конвенціональних обмежень, це обмін думками, інформацією, що включає в себе вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнера по спілкуванню.

З аналізу даного визначення, ділова комунікація передбачає реалізацію наступних умов: обов'язковість контактів усіх учасників спілкування, незалежно від їхніх симпатій і антипатій; предметно-цільовий зміст комунікації; дотримання формально-рольових принципів взаємодії, ділового етикету; взаємозалежність усіх учасників ділової комунікації у досягненні кінцевого результату і при реалізації особистих намірів; комунікативний контроль учасників взаємодії; формальні обмеження: а) конвенціональні обмеження, тобто дотримання правових, соціальних норм, проходження регламентації (наприклад, протокол, традиції підприємства; б) ситуативні, тобто використання комунікативних засобів, адекватних ситуації ділового спілкування (наприклад, ділова

бесіда, переговори); в) емоційні, тобто прояв стресостійкості, незалежно від ступеня напруженості ділової атмосфери – демонстрація емоційної культури;

Ділова комунікація реалізується в трьох основних формах: монологічній, де переважають комунікативні дії – висловлення особистості як суб'єкта – організатора процесу слухання інших суб'єктів – учасників спілкування; діалогічній, у якій суб'єкти взаємодіють і взаємно активні; полілогічній, що організує багатостороннє спілкування, яке найчастіше носить характер своєрідної боротьби за оволодіння комунікативною ініціативою і зв'язане із прагненням максимально ефективно її реалізації.

Під *уміннями ділового спілкування* розуміємо сукупність норм, способів і форм в сфері організації взаємодії людей і властиво взаємодії в діловій сфері, що дозволяють установлювати психологічний контакт із діловими партнерами, домагатися точного сприйняття й розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку ділових партнерів і досягати бажаного результату.

Ефективне міжкультурне ділове спілкування передбачає, насамперед, вільне володіння іноземною мовою. Оскільки на сьогодні найбільш поширеною мовою ділового спілкування є англійська, ЗВО надають перевагу вивченню саме англійської мови, в тому числі, англійської мови ділового спілкування [4; 5; 6]. У процесі навчання діловій англійській мові вирішуються завдання:

1) навчальні: формування лінгвістичної компетентності: оволодіння лексикою ділового спілкування найбільш загального призначення й спеціалізованого характеру по досліджуваних темах, специфічними лексико-граматичними зворотами й конструкціями (у тому числі й ідіоматичними), характерними для найбільш затребуваних у діловому світі й тому пріоритетних у навчальному процесі регістрів ділового спілкування, які забезпечать письмову й усну комунікацію; соціолінгвістичної компетентності: здатності використовувати й перетворювати мовні одиниці відповідно до ситуації ділового спілкування, умінь монологічного і діалогічного мовлення; міжкультурної компетентності: розуміння й застосування прийнятих у країні конкретної іноземної мови, культурних реалій, етики ділового спілкування.

2) розвиваючі: розвиток творчих здібностей, ініціативи, самостійності студентів, їх індивідуальності; розвиток комунікативних здібностей, умінь працювати в команді, здатності формувати й аргументувати власну позицію по темі або інших проблемах.

3) виховні: розвиток міжкультурної сприйнятливості й такту, культури спілкування, самоповаги і поваги до людей інших національностей; формування адекватної оцінки студентом своїх вчинків, результатів діяльності; розвиток самоосвітнього потенціалу студентів.

Отже, навчання діловій англійській мові, спрямоване на формування всіх складових комунікативної компетентності, базується на індивідуально-орієнтованій, комунікативно-діяльнісній і діалогічній концепціях, які передбачають: відмову від авторитарного стилю викладання, партнерські відносини між викладачем і студентами; орієнтацію на особистісні якості студентів й уже наявні у них знання основ англійської мови; інтерактивність (переважання активних форм і методів навчання); ситуативну обумовленість освітнього процесу; застосування методики функціональної спрямованості [7].

Провідною умовою оптимізації навчання студентів немовних спеціальностей продуктивним умінням іноземного ділового спілкування є використання

інтерактивних форм і методів роботи.

Метод «мозкової атаки» – спосіб генерації якомога більшої кількості нових ідей в організації колективної розумової діяльності з пошуку нетрадиційних вирішень проблем. Ми вважаємо, що даний метод містить фази:

1-ша фаза – входження індивіда в психологічну розкутість, відмову від стереотипів остраху пократися смішним і невдахою. Досягається створенням сприятливої психологічної обстановки і взаємної довіри, коли ідеї втрачають авторство, стають загальними. Основне завдання цієї фази – почуватися спокійно, вільно, впевнено.

2-га фаза – сама атака. Вона повинна породити потік ідей, які обговорюються. Базується на наступних принципах: 1. Є ідея – висловлюю, немає ідеї, не мовчу, беру участь в обговоренні ідей інших. 2. Заохочується оригінальне асоціювання: чим більш дивною здається ідея, тем краще. 3. Кількість запропонованих ідей повинна бути як можна більшою. 4. Висловлені ідеї дозволяється запозичити і як завгодно комбінувати, а також видозмінювати, поліпшувати. 5. Виключається критика, можна висловлювати будь-які думки без остраху, що їх визнають нікчемними, позбавляють слова. 6. Усі ідеї записуються в протокольний список ідей. 7. Час для висловлення не більш 1-2 хвилин.

3-тя фаза – творчий аналіз ідей з метою пошуку конструктивного розв'язку проблеми за правилами: 1. Аналізувати всі ідеї без дискримінації будь-якої з них. 2. Не повинна порушуватися оригінальність ідеї. 3. Повинно бути принципово нове бачення.

Застосування «мозкового штурму» зазвичай підвищує інтерес і розкутість навіть найбільш пасивних студентів, сприяє розвитку їх ініціативності, терпимості до думок інших, формуванню етики спілкування.

Метод «мозкової атаки» часто поєднується з *груповою дискусією*, яка полягає в колективному обговоренні якого-небудь питання або проблеми. За результатами опитування студентів, різноманітні дискусії є найбільш популярною формою прояву їх творчості. При організації дискусії в навчальному процесі ставляться й пізнавальні, і комунікативні цілі. Доцільною є організація обговорення тем дискусій у групах по 2-3 студенти, потім для всієї аудиторії представляється колективна думка однієї із груп або кілька індивідуальних думок, якщо студенти не змогли виробити загальне бачення проблеми.. Такі дискусії дають можливість студентам розвинути навички як діалогічного, так і монологічного мовлення, здобути вміння логічно формулювати свої думки. Для цілей навчання іноземному спілкуванню ключовою стає процедура питань і відповідей. Уміння коректно і правильно в мовному відношенні поставити питання дозволяє одержати додаткову інформацію, уточнити позиції й тим самим визначити подальшу тактику. Важливим тут є те, що в ході дискусії студенти здобувають безцінний досвід реального іноземного спілкування, який характеризується непередбачуваністю висловлень співрозмовників.

Метод дискусії доцільно використовувати в тому випадку, коли студенти мають значний ступінь зрілості й самостійності мислення, уміють аргументувати, доводити й обґрунтовувати свою точку зору. Ефективність дискусії, на відміну від спонтанного характеру «мозкової атаки», залежить від такого фактора як підготовленість до неї студентів. В іншому випадку дискусія перетворюється в процес отримання студентами інформації у викладача, а не самостійного її добування.

Метою використання різноманітних дискусій є

розвиток когнітивного й емоційного залучення студентів у навчальний процес, що веде до розвитку їх інтелектуального поля як критерію майбутньої конкурентоспроможності.

Розвитку іншомовної комунікативної компетентності й творчості сприяє також використання *ігрових форми діяльності*. Під грою звичайно розуміють заняття з метою розваги, засноване на відповідних умовах, що передбачає підпорядкування певним правилам [8]. Соціальний зміст гри полягає в тому, що вона готує суб'єкта до соціальної діяльності, до перетворення суспільства.

Навчальні ігри мають багато різновидів: імітаційні, рольові, ділові. На думку сучасних дослідників, необхідною умовою ефективності ігор у навчальному процесі є створення проблемної ситуації, яка може містити суперечливі, надлишкові або недостатні, чи неправильні дані. Створення такої ситуації спонукає студентів робити порівняння, узагальнення, висновки, ставити конкретні питання.

Навчальні й розвиваючі можливості рольової гри полягають у тому, що вона представляє точну модель спілкування. Вона передбачає наслідування дійсності в її найбільш істотних аспектах, що особливо важливо для оволодіння іноземною мовою в умовах штучного мовного середовища. Ігрова роль допомагає відтворювати багатогранні людські відносини. Властиво рольова гра має на увазі наявність рольових приписів кожному учасникові, оформлених у вигляді карток, які також можуть містити необхідну мовну підказку. Різноманітність привабливих для студентів навчальних ролей – це один із шляхів їх творчого самовизначення.

Ділові ігри дають можливість задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності й тим самим змодельовати властиві їй відносини. Таким чином, у діловій грі, в умовах спільної діяльності кожний студент здобуває навички соціальної взаємодії, формує ціннісні орієнтації й установки, властиві фахівцям. Ігрові технології стимулюють розвиток емоцій, мотивації й етики, оскільки колективна діяльність із вирішення певної ігрової ситуації створює реальні труднощі для емоційної, мотиваційної й етичної підсистем особистості як студента, так і викладача. Наявність у структурі гри суперечок, дискусій, аргументації мобілізує її учасників, навчає дотриманню норм і правил спілкування. Слід підкреслити й те, що гра дозволяє вирішувати освітні завдання, а саме: закладає навички поведінки в ситуаціях зміни, виробляє динаміку рольової поведінки. І оскільки гра акцентує увагу на вміннях, навичках, вона виступає істотною сходинкою при переході до практики.

«Кейс-Метод» (аналіз конкретних ситуацій) — представляє такий метод активного навчання, при якому відбувається розуміння досліджуваного предмета, що містить неоднозначне, ймовірнісне знання, що виявляється при аналізі практичної ситуації. Використання його в процесі навчання діловій англійській мові студентів немовних спеціальностей сприяє інтеграції комунікативних умінь і розвитку навичок аналізу й систематизації інформації. Цей метод передбачає кілька етапів: вивчення студентами суті проблеми по заданій ситуації й визначення власної позиції; обговорення в міні-групах, обмін думками, знаходження можливого розв'язку; загальне групове обговорення під керівництвом викладача при відсутності критичних оцінок.

Гносеологічними особливостями «кейс-методу» є: неоднозначність одержуваного знання, тому що знання, що добувається студентом представляється одним з варіантів ситуативного знання; різноманіття джерел знання; творчий процес пізнання; колективний характер пізнавальної діяльності, що передбачає різноманітні форми (обмін думками, обговорення, мозкову атаку, виділення підгруп, ігрова взаємодія); форсований процес одержання знання, коли включаються механізми образного, «інсайт пізнання». Прикладами використання цього методу є обговорення конкретних тем з життя міста, наприклад проблеми, зв'язані з будівництвом нової автостоянки в зоні відпочинку, проблеми працевлаштування тощо.

Слід відзначити, що перераховані методи активного навчання досить рідко використовуються в «чистому» вигляді. Зазвичай вони тісно зв'язані, взаємозалежні. Так, у кейс-методі мозкова атака застосовується при виникненні в групі реальних труднощів при осмисленні ситуації і представляється засобом підвищення активності студентів.

На нашу думку, ділова гра й кейс-метод, як принципово близькі методи, можуть поєднуватися в процесі навчання в такий спосіб: 1) ділова гра включається в опис кейса, розв'язок якого передбачає попереднє програвання ситуації з метою одержання додаткової інформації; 2) у ділову гру обов'язково включений кейс-метод, коли в процесі її розігрування виникає необхідність формування ситуації. Заздалегідь підготовлений кейс можна використовувати в якості способу введення учасників у ділову гру, при цьому створюється своєрідне проблемне тло ділової гри. Інтеграція методів позитивно позначається на змісті навчального процесу, надає йому новий потенціал.

Ефективність занять багато в чому залежить від умінь викладача організовувати різні форми роботи (індивідуальну, групову, колективну) і коректний зворотний зв'язок.

Як відзначалося раніше, в ситуаціях ділового спілкування передбачається оволодіння студентами як уміннями усної, так і письмової ділової комунікації. При навчанні письмової мови слід керуватися цілями розвитку комунікативної компетентності, творчості, рефлексії й самостійності. Особливу увагу варто звернути на складання письмових документів, необхідних для працевлаштування: резюме, лист-заяви, рекомендації. У рамках певних ситуацій ділової комунікації в студентів формуються вміння складання плану виступу, тез, презентацій; резюмування статті, короткої передачі змісту тексту.

Висновки. Отже, формування вмінь іншомовного ділового спілкування є важливою складовою професійної підготовки сучасного фахівця. Прийоми й методи, що лежать в основі навчання студентів немовних спеціальностей вмінням ділового спілкування засобами англійської мови, сприяють формуванню в них таких якостей майбутнього фахівця, без яких неможлива ефективна ділова взаємодія: здатність приймати рішення, самостійність і ініціативність, готовність до змін і гнучкості, уміння працювати з інформацією, завзятість і цілеспрямованість, критичність і системність мислення. Постійне висловлення своєї позиції, уміння слухати й розуміти співрозмовника, а також володіння етичними нормами й навичками моральної поведінки в умовах колективної взаємодії, формують комунікативну компетентність і здатність до міжособистісних контактів.

Список використаної літератури

1. Nieto S. We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education. Washington, DC: National Education Association, 2002. 389 p.
2. Nelson P. Cross cultural communication. International Journal of Cross Cultural Management. 2004. No.4 (2). P.253-270.
3. Weed K Diaz-Rico L.T. The Crosscultural Language and Academic Development. New York: Allyn & Bacon, 2005. 334 p.
4. Olsen L. Learning English and Learning America. Theory into Practice. 2000. No.39. P.196-202.
5. Bartell K.H. American Business English. Michigan: The University Michigan Press, 2003. 147 p.
6. Bartosh O., Zynych T., Sadova A. Skills of foreign language business communication as an important factor of being a part of a global community. Proceedings of international conference – Problems and perspectives of development of territorial communities in social sphere (Uzhhorod, 24.09.2021). Uzhhorod. RIK-Y, 2021. P.9-13.
7. Hutchinson M. English for Special purposes. London: CUP, 2009. 246 p.
8. Byrn D. Communication Games. London: The British Council, 2008. 122 p.

References

1. Nieto, S. (2002). We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education. National Education Association.
2. Nelson, P. (2004). Cross cultural communication. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4 (2), 253-270.
3. Weed, K., & Diaz-Rico, L.T. (2005). The Crosscultural Language and Academic Development. Allyn & Bacon.
4. Olsen, L. (2000). Learning English and Learning America. *Theory into Practice*, 39, 196-202.
5. Bartell, K.H. (2003). American Business English. The University Michigan Press.
6. Bartosh, O., Zynych, T., & Sadova, A. (2021, September). Skills of foreign language business communication as an important factor of being a part of a global community. *Proceedings of international conference – Problems and perspectives of development of territorial communities in social sphere* (pp.9-13). RIK-Y.
7. Hutchinson, M. (2009). English for Special purposes. CUP.
8. Byrn, D. (2008). Communication Games. The British Council.

Статус статті:

Отримано: 26.03.2025 Прорецензовано: 03.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Kozubovska Iryna

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

Babynets Myroslava

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Department of Finance, Accounting and Taxation
Uzhhorod Institute of Trade and Economics, Uzhhorod, Ukraine

FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the issues of forming the foreign language business communication skills of future specialists. Today's wide international relations have led to the vital need for graduates of non-language higher education institutions to have intercultural business communication skills. The article aims to reveal the peculiarities of formation of future specialists' foreign language business communication skills. Research methods used: analysis, synthesis, specification, generalization. Effective intercultural business communication requires fluency in a foreign language. In the process of teaching a business foreign language, the following tasks are solved: 1) educational: formation of linguistic competence: mastering the most general business communication vocabulary, specific lexical and grammatical phrases and constructions characteristic of the most popular in the business world and therefore priority in the educational process of business communication registers that will ensure written and oral communication; sociolinguistic competence: the ability to use and transform language units following the situation of business communication, the ability to monologue 2) developmental: development of students' creativity, initiative, independence, individuality; development of communication skills, teamwork, ability to form and argue their position on a topic or other issues. 3) educational: development of intercultural sensitivity and tact, culture of communication, self-respect and respect for people of other nationalities; formation of an adequate assessment of students' actions and performance; development of students' self-educational potential. The main condition for optimizing students' learning of foreign language business communication skills is the use of interactive forms and methods of work (brainstorming, discussion, conversation, business game, case method, etc.).

Keywords: foreign language communication, skills, formation, method.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.81-85

Колодійчук Любомир Семенович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра електротехнологій та експлуатації енергообладнання
Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів та природокористування України
«Бережанський агротехнічний інститут»
м.Бережани, Україна
kollub@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-1172-8972>

Коваль Вадим Петрович

кандидат технічних наук, доцент
кафедра електричної інженерії
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя
м.Тернопіль, Україна
koval_vadym@tntu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-7427-6507>

Зінь Мирослав Михайлович

кандидат технічних наук, доцент
кафедра електричної інженерії
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя
м.Тернопіль, Україна
zinmm67@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3301-0216>

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Завданнями підвищення якості професійної підготовки фахівців в агротехнічному закладі вищої освіти визначається моделювання освітнього процесу. Мета дослідження: розкрити деякі аспекти моделювання процесу підготовки фахівців з електричної інженерії за допомогою смарт-технологій. За методологічну основу публікації взято такі загальнонаукові методи дослідження: аналіз власного досвіду роботи в галузі та науково-технічної літератури з метою з'ясування підходів до визначення сутності з проблем дослідження; вивчення офіційних сайтів виробників смарт-пристроїв; систематизації для упорядкування інформації щодо сучасних смарт-рішень; моделювання з метою формування програмних результатів навчання майбутнього фахівця електротехнічного профілю; практичне узагальнення для формування висновків роботи. У публікації розглядалися деякі аспекти моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців у контексті проектування професійної діяльності. Зокрема, досліджувалося питання моделювання електротехнічних установок у виробничих приміщеннях сільськогосподарського призначення за допомогою сучасних прикладних програмних продуктів. Особлива увага звернена на безкоштовне програмне забезпечення для студентів Cisco Packet Tracer, що має широкий набір пристроїв, он-лайн візуалізацію обміну даними, можливість імітації реальних процесів у системах відновлюваної енергетики та дослідження їх інтеграції у розумні будинки та мікромережі. Загалом, дослідження підкреслює, що моделювання відтворює виробничий процес здобуття знань і сприяє суттєвому наближенню освітнього процесу до виробничої діяльності.

Ключові слова: агротехнічний заклад вищої освіти, майбутні фахівці, моделювання, проектування, освітній процес.

Вступ. У сучасному суспільстві стрімкого розвитку технологій, цифровізація стає невід'ємною складовою різних галузей економіки, змінюючи виробничі умови діяльності майбутніх фахівців. Викладання дисциплін з електроенергетики, як базової галузі народного господарства країни, що впливає на розвиток держави, також піддається значним змінам. Нині виробничі умови потребують розробки моделі діяльності майбутніх фахівців з електричної інженерії із залученням цифрових технологій. За таких чинників, оновлений зміст освіти викликає потребу в інноваційних підходах до навчальних дисциплін фахової підготовки, що будуть відтворювати виробничий процес здобуття професійних знань. Вважаємо, що реалізація таких проєктів в процесі фахової підготовки, можлива за наявності проєктування та моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науково-педагогічній діяльності останніх років, для характеристики процесу дослідження дидактичних

явищ, використовуються поняття «проєктування» і «моделювання». Здійснений науковий пошук виявив, що проблему проєктування в освітній галузі досліджували провідні вітчизняні вчені та практики. Поділяючи позиції переважної більшості вчених зі сфери педагогічного проєктування, виокремимо монографію Н.Брюханової [2], яка розглянула не лише методологічні й дидактичні аспекти проєктувальної діяльності, але й організаційно-методичні основи проєктування підготовки майбутніх інженерів. Проблема моделювання освітнього процесу аналізувалося в працях педагогів М.Ковалю і А.Литвина [5], Р.Мартинової і С.Боднар [9]. Ці автори в основному розглядають теоретичні аспекти педагогічного моделювання і характеризують моделі та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців. Окремі сторони моделювання процесу підготовки фахівців за допомогою смарт-технологій досліджувалися в публікаціях С.Алексова [1], Л.Липської [7], Ю.Лучко [8]. Водночас, теоретичний аналіз наукових

джерел дає підстави констатувати, що моделювання підготовки майбутніх фахівців з електричної інженерії, в контексті проектування професійної діяльності ще є недостатньо розробленою. Загальна проблема полягає у відсутності ґрунтовних досліджень з проблем моделювання виробничих ситуацій та імітації майбутньої професійної діяльності в аграрному закладі вищої освіти за допомогою смарт-технологій, що й зумовило вибір теми статті.

Мета дослідження полягає в тому, щоби розкрити деякі аспекти моделювання процесу підготовки фахівців з електричної інженерії за допомогою смарт-технологій. Для досягнення мети, за методологічну основу публікації взято такі загальнонаукові **методи дослідження**: аналіз власного досвіду роботи в галузі та науково-технічної літератури з метою з'ясування підходів до визначення сутності з проблем дослідження; вивчення офіційних сайтів виробників смарт-пристроїв; систематизації для упорядкування інформації щодо сучасних смарт-рішень; моделювання з метою формування програмних результатів навчання майбутнього фахівця електротехнічного профілю; практичне узагальнення для формування висновків роботи.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальною базою проведеного дослідження послужив механізм педагогічного проектування освітнього процесу, тобто компоненти, які його утворюють і способи їх взаємодії через розкриття їх змісту. Під проектуванням ми розуміємо складання та розробку педагогічної або навчально-методичної документації, яка необхідна для створення новітніх або удосконалення існуючих педагогічних об'єктів чи систем. За результатами наших досліджень встановлено, що педагогічне проектування включає наступні етапи: пошуковий; моделювання; організаційно-управлінський і конструювання [6].

Вважаємо, що такий методологічний зв'язок із надсистемою (проектуванням) дозволяє глибше зрозуміти особливості моделювання освітнього процесу, як найбільш важливої складової процесу проектування. Адже властивості системи, в даному випадку моделювання, ширше проявляються у зв'язках із надсистемою – проектуванням.

У монографії С.Вітвицької [4, с.18] дефініція «моделювання» розглядається, як інтегроване поняття, що об'єднує емпіричне і теоретичне та дозволяє глибше проникати в сутність об'єкта пізнання. При цьому модель інтерпретується, як абстракція будь-якої системи, що відображає ключові її властивості. В цьому контексті А. Семенова вважає, що моделювання відображає чітку взаємодію компонентів, які формують уявлення про способи ефективного перетворення реальності з метою її максимального наближення до ідеалізованої узагальненої моделі [11].

Погоджуємось з науковцями [5], які підкреслюють думку відповідності підготовки майбутнього фахівця сучасним вимогам на ринку праці. Це передбачає постійне вдосконалення професійної кваліфікації в умовах інформаційного суспільства та формування системного стилю мислення. Зокрема, в площині моделювання виробничої діяльності з використанням smart-технологій.

Дослідження формування предметних компетентностей фахівців із електричної інженерії [3] свідчать, що використання модельного підходу в освітньому процесі сприяє наближенню до реальних умов виробництва: ФК1, ФК2, ФК14. У цьому контексті з метою створення виробничих сценаріїв та відтворення майбутньої професійної діяльності, ми інтегрували в освітній процес найсучасніші програмні розробки, такі як: безкоштовний для студентів і викладачів Cisco Networking Academy (навчальна дисципліна «Енергозбереження та використання поновлювальних джерел енергії»).

Програма Cisco Packet Tracer, основна мета якої полягає у моделюванні мережевих рішень [10], також може бути пристосована для відтворення електроенергетичних систем з використанням відновлюваних джерел енергії. Завдяки функціоналу модуля «Internet of Things» користувачі можуть додавати елементи, що імітують сонячні панелі, батарейні контролери та інші електричні пристрої (рис.1). Це дозволяє проводити симуляцію реальних процесів у відновлюваній енергетиці та вивчати інтеграцію цих систем у локальні мережі, включаючи смарт-будинки та мікромережі.



Рис.1. Вигляд фотоелектричної панелі, вітрового генератора і лічильника енергетичного споживання в Packet Tracer

Для відтворення роботи вітрових турбін у Cisco Packet Tracer, використовуються пристрої IoT, що моделюють виробництво енергії вітром. Як і у випадку з фотовольтаїчними панелями, їх параметри налаштовуються з урахуванням різних умов, що дає можливість аналізувати ефективність енергогенерації при змінному вітрі.

Такі симуляції сприяють глибшому розумінню взаємодії мережевих пристроїв із відновлюваними джерелами енергії, допомагають оцінити енергоспоживання та резерви енергії, що є важливим аспектом інтеграції таких систем у реальну енергетичну інфраструктуру.

Під час дослідження виявилось, що найефектив-

нішим є створення електромережі з різноманітними пристроями, де можна регулювати споживання електроенергії та обмежувати доступ до зовнішньої мережі. Це дозволяло імітувати роботу автономної системи, яка використовує фотоелектричні батареї або вітрогенератори. При цьому в програмі Packet Tracer можна задати умовні обмеження на споживання або виробництво електроенергії пристроями в певні години, що відтворює природні цикли відновлюваних джерел енергії, таких як сонце або вітер.

Також моделювання застосовувалося нами в емпіричних дослідженнях. Це стосується створення енергетичних систем для розумних будівель, які використовують гібридні технології, що об'єднують

традиційні та відновлювані джерела енергії. Застосовуючи Packet Tracer, можна спроектувати невелику гібридну систему, яка автоматично переключається між мережами залежно від заданих умов. Наприклад, така система може використовувати енергію акумуляторів, заряджених сонячними панелями, або переключатися на резервні джерела живлення в разі відсутності енергії сонця.

Тобто, Packet Tracer дає змогу візуалізувати поточне споживання енергії, контролювати потоки живлення між мережевими компонентами та оцінювати ефективність використання відновлюваних джерел. Це сприяло виявленню вузьких місць у структурі енергоспоживання та оптимізації їх функціонування.

При цьому моделювання фотоелектричної системи у Cisco Packet Tracer складається з трьох основних етапів: додавання сонячних панелей і контролерів; налаштування параметрів панелей для імітації реальних умов; підключення пристроїв-споживачів для оцінки ефективності системи.

Під час досліджень було визначено найвагоміші аргументи на користь використання Packet Tracer для моделювання з навчальної дисципліни «Енергозбереження та використання поновлювальних джерел енергії», а саме:

1. моделювання включає різні топології та підключення для розподілу енергії (Ethernet, Wi-Fi, Zigbee, Bluetooth), а також візуалізацію реакції мережі на зміни потужності, спричинені коливаннями сонячної радіації чи вітру;

2. автоматизація з використанням IoT-пристроїв для автоматичного керування споживанням та накопиченням енергії;

3. безпечне тестування з можливістю проводити досліди без ризику фізичних пошкоджень обладнання або втрати даних.

На сьогодні набувають актуальності й безпроводові автоматизовані системи, які розробляють і пропонують провідні світові компанії, такі як TP-Link, Samsung, Aqara, Shelly, Bosch, Tuya, ABB, Legrand, Netatmo тощо. Моделювання безпроводового керування (навчальна дисципліна «Безпроводні електротехнології») електричними пристроями виробничого устаткування зі смартфона здійснюємо за допомогою додатків «Mi Home» (фірма Xiaomi), «eWelink» (компанія Sonoff) тощо. Загальний вигляд розробленого стенду зображено на рисунку 2.

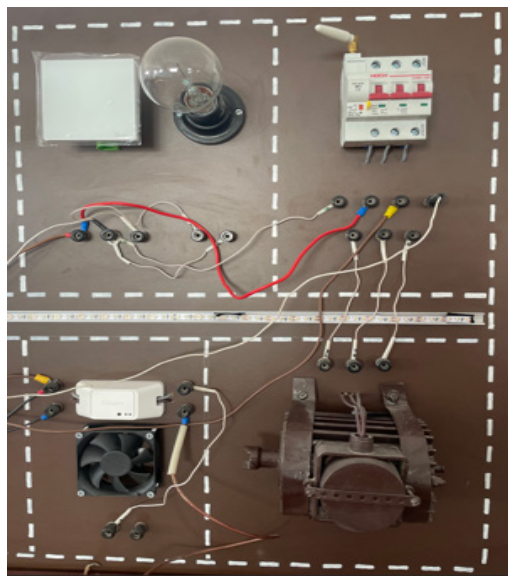


Рис.2. Фрагмент лабораторного стенду для моделювання безпроводових електричних апаратів

До особливостей такої взаємодії відносимо керування електричними апаратами з будь-якої локації через хмарний сервер. Це дозволяє інтегрувати різні смарт-пристрої до екосистем за допомогою поширених протоколів зв'язку, таких як Zigbee, Bluetooth та Wi-Fi. Зручність забезпечується мобільним додатком, що дає змогу керувати всіма підключеними пристроями зі смартфона або планшета. Додатковою перевагою є інтеграція з голосовими помічниками, зокрема Siri чи Google Assistant. Особливу цінність має можливість створення сценаріїв автоматизації та графіків роботи «розумних пристроїв» відповідно до заданих режимів, що дозволяє уникнути необхідності постійного знаходження біля електроустановки. Такий підхід сприяв перенесенню акценту виконання завдань за алгоритмом на самостійну пізнавальну діяльність студентів.

З метою централізованого керування через один інтерфейс та можливість автоматизації різних процесів у мережі LAN, застосовуємо потужну інтеграційну платформу Інтернету речей – «Home Assistant». Home Assistant підтримує безліч смарт-пристроїв та відкритих протоколів, що дає змогу зібрати всі пристрої в єдину екосистему для зручного управління та налаштувати сповіщення на через Notify.Events. Таке вільне програмне забезпечення можна розгорнути на спеціальному одноплатовому комп'ютері Raspberry Pi або на звичайному персональному комп'ютері, що ми і зробили. Приклад розробленої інтерфейсної панелі представлено на рисунку 3.

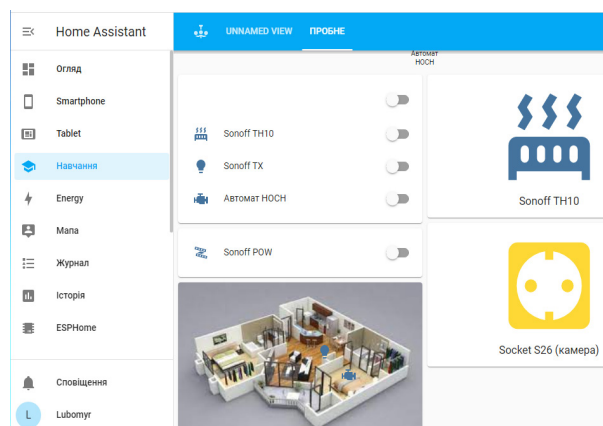


Рис.3. Зображення розробленого інтерфейсу в Home Assistant.

Для моделювання процесів керування водопостачанням, опаленням, вентиляцією у житлових та офісних будівлях застосовуємо провідні системи INELS та безпроводові системи RF Control під брендом компанії ELKO EP, яка спеціалізується на електронних реле та рішеннях для «розумного будинку». Ця система використовує RF зв'язок на 868 MHz. У цьому контексті, за використання сенсорної панелі, здійснюємо моделювання роботи радіочастотних апаратів керування та захисту (дисципліна «Електричні апарати»). Наприклад, для регулювання термоприводу використовуємо безпроводний елемент RFATV-1 (рис.4).

До особливостей системи iNELS RF Control відносимо модульну структуру, тобто складається з різних модулів: контролерів, реле, диммерів, датчиків руху, вимикачів тощо, а також можливість розширення та інтеграції нових пристроїв. При цьому центральний контролер (eLAN-RF) дозволяє керувати всією системою через мобільний застосунок «iNELS Home Control» або веб-інтерфейс.



Рис.4. Вигляд презентаційного стенду компанії ELKO EP

Для віртуального моделювання електротехнічних установок у приміщеннях сільськогосподарського призначення використовуємо графічне середовище програмування «Lab VIEW» (навчальні дисципліни «Автоматизовані системи управління й оптимізація режимів енергосистем», «Віртуальні управляючі пристрої»). Згаданий програмний продукт американської фірми National Instruments, характеризується повністю графічним інтерфейсом, що визначає зручність його застосування для користувачів, які не є програмістами в традиційному розумінні.

Проектування, моделювання та аналіз електрич-

ного освітлення в аграрних спорудах і на відкритих просторах проводимо з використанням програми DIALux, розробленої німецькою компанією DIAL, яка вважається міжнародним стандартом для світлотехнічних розрахунків. Засвоєння цього, фактично професійного програмного забезпечення, дозволить фахівцю розв'язувати широкий спектр фахових завдань пов'язаних із технічним 3D-моделюванням (дисципліна «Електротехнічні системи електроживлення», кваліфікаційна робота).

Таке моделювання виробничих процесів та електротехнічних систем дозволяє проектувати віртуальні копії реальних об'єктів і ситуацій, а також можливість проводити експерименти без ризику для реального виробництва.

Висновки. Отже, моделювання процесу підготовки фахівців з електричної інженерії за допомогою smart-технологій сприяє істотному наближенню освітнього процесу до умов виробничої діяльності. Воно забезпечує інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків. Одним із важливих аспектів є те, що моделювання стає інструментом для проектування електротехнічних систем чи виробничих ситуацій, що дозволяє майбутнім фахівцям не лише розуміти окремі елементи технологічних процесів, але й бачити їх взаємодію у реальному виробничому середовищі та вирішувати складні інтегровані завдання. Перспективи подальших досліджень будуть скеровані на вивчення зарубіжного досвіду використання smart-технологій у процесі здобуття знань з електричної інженерії.

Список використаної літератури

1. Алексов, С.В., Дідик, А.В. Перспективи впровадження системи «розумний дім» у заклади освіти. Трансформаційна економіка. 2023. Вип.2(02). С.5-9.
2. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
3. Бунько В.Я. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка». Бережани: ВІКТ, 2023. 17 с.
4. Вітвицька С.О. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія. Житомир: О.О.Євенок, 2019. 304 с.
5. Коваль М.С., Литвин А.В. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій: монографія. Львів: ЛДУБЖД, 2023. 396 с.
6. Колодійчук Л.С. Основні аспекти концепції проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип.11. С.73-76.
7. Липська Л.В. Використання smart-технологій у навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів. Теорія і методика професійної освіти. 2018. Вип.14. С.11-17.
8. Лучко Ю.І. Використання smart-технологій для реалізації професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип.6 (354). С.48-55.
9. Мартинова, Р.Ю., Боднар С.В. Принципи педагогічного моделювання. Український Педагогічний журнал. 2021. Вип.2. С.51-60.
10. Про програму Cisco Packet Tracer. URL: <https://rubydevelopers.org/t/cisco-packet-tracer/382>.
11. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2015. 504 с.

References

1. Aleksov, S.V. & Didyk, A.V. (2023). Perspektyvy vprovadzhennia systemy «rozumnyi dim» u zaklady osvity [Prospects for implementing the «smart home» system in educational institutions]. *Transformatsiina ekonomika*, 2(02), 5-9. [in Ukrainian]
2. Briukhanova, N.O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti* [Fundamentals of pedagogical design in engineering and pedagogical education]. NTMT. [in Ukrainian]
3. Bunko, V.Ya. (2023). *Osvitno-profesiina prohrama za spetsialnistiu 141 «Elektroenerhetyka, elektrotehnika ta elektromekhanika»* [Educational and professional program in specialty 141 «Electrical power engineering, electrical engineering and electromechanics»]. VIKT. [in Ukrainian]
4. Vitvytska, S.S. (2019). *Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv* [Modeling of professional training of specialists in the context of European integration processes]. O.O.Yevenok. [in Ukrainian]
5. Koval, M.S., & Lytvyn, A.V. (2023). *Modeliuvannia pedahohichnoho protsesu ta psykholohichnoho suprovodu pidhotovky fakhivtsiv ryzykonebezpechnykh ta inshykh profesii* [Modeling the pedagogical process and psychological support for the training of specialists in risky and other professions]. LDUBZhD. [in Ukrainian]
6. Kolodichuk, L.S. (2019). *Osnovni aspekty kontseptsii proektuvannia osvitnoho protsesu pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv elektrotekhnichnoho profilu* [Main aspects of the concept of designing the educational process for training future electrical engineering specialists]. *Innovatsiina pedahohika*, 1, 73–76. [in Ukrainian]
7. Lypska, L.V. (2018). *Vykorystannia smart-tekhnohologii u navchalnomu protsesi profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [The use of smart technologies in the educational process of vocational and technical educational institutions]. *Teoriia i*

- metodyka profesiinoi osviti*, 14, 11–17. [in Ukrainian]
8. Luchko, Yu.I. (2022). Vykorystannia smart-tehnolohii dlia realizatsii profesiinoi diialnosti naukovopedagogichnykh pratsivnykiv [Using smart technologies to implement professional activities of scientific and pedagogical workers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky*, 6 (354), 48–55. [in Ukrainian]
9. Martynova, R.Yu. & Bodnar, S.V. (2021). Pryntsypy pedagogichnoho modeliuвання [Principles of pedagogical modeling]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal*, 2, 51–60. [in Ukrainian]
10. Pro prohramu Cisco Packet Tracer. URL: <https://rubydevelopers.org/t/cisco-packet-tracer/382> [in Ukrainian]
11. Semenova, A.V. (2015). Paradyhmalne modeliuвання u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: monohrafiia [Paradigmatic modeling in professional training of future teachers: monograph]. Yurydychna literatura. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 14.03.2025 Прорецензовано: 20.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Kolodiychuk Lubomyr

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Electrical Technologies and Operation of Power Equipment

Separate division of the National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany

Agricultural Technical Institute»

Berezhany, Ukraine

Koval Vadym

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor

Department of Electrical Engineering

Ivan Pulyuy Ternopil National Technical University, Ternopil, Ukraine

Zin Myroslav

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor

Department of Electrical Engineering

Ivan Pulyuy Ternopil National Technical University, Ternopil, Ukraine

MODELING THE PROCESS OF TRAINING OF ELECTRICAL ENGINEERING SPECIALISTS USING SMART TECHNOLOGIES

Abstract. The tasks of improving the quality of professional training of specialists in an agrotechnical institution of higher education are determined by the modeling of the educational process. The purpose of the study is to reveal some aspects of modeling the process of training specialists in electrical engineering using smart technologies. To achieve the goal, the following general scientific research methods were taken as the methodological basis of the publication: analysis of one's own experience in the field and scientific and technical literature to clarify approaches to determining the essence of the research problems; study of official websites of manufacturers of smart devices; systematization to organize information on modern smart solutions; modeling to form program results of training of a future specialist in the electrical engineering field; practical generalization to form conclusions of the work. The publication considered some aspects of modeling the process of training future specialists in the context of designing professional activities. In particular, the issue of modeling electrical installations in agricultural production facilities using modern application software products was studied. Special attention is paid to the free software for students Cisco Packet Tracer, which has a wide range of devices, online visualization of data exchange, the ability to simulate real processes in renewable energy systems, and study their integration into local networks, in particular into smart homes and microgrids. In general, the study emphasizes that modeling recreates the production process of acquiring knowledge and contributes to a significant approximation of the educational process to production activities.

Keywords: agrotechnical institution of higher education, future specialists, modeling, design, educational process.

УДК 378.091.12:005.336.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.86-91

Короїд Тетяна Вікторівна

доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м.Київ, Україна

tetkor2024@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6390-4766>

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУЛИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. Проблематика статті стосується актуального питання емоційного інтелекту у структурі творчого потенціалу. Мета статті: розкрити структуру творчого потенціалу, сутність поняття і складових, функцій емоційного інтелекту на основі вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури й узагальнення наукових підходів щодо управління розвитком творчого потенціалу вчителів. Методи дослідження: теоретичні (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз літератури), емпіричні (спостереження, моделювання). Обґрунтовано основні теоретичні підходи до визначення творчого потенціалу, емоційного інтелекту, конкуренції. Досліджено характеристики творчого потенціалу, компонентом якого є емоційний інтелект. Емоційний інтелект розглянуто як компетентність, що скерована на тлумачення емоцій особистісних й інших людей. Розглядається кваліметричний підхід до вивчення рівня розвитку творчого потенціалу вчителів. Доведено важливість розроблення менеджерами закладів загальної середньої освіти кваліметричної моделі й інструментарію діагностування цього рівня щодо динаміки трансформації особистості.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційний інтелект, кваліметричний підхід, конкуренція, розвиток творчого потенціалу вчителів.

Вступ. Поняття «емоційний інтелект» (ЕІ) виявляє умови соціалізації особистості, взаємодії за часи воєнного стану й глобальних перетворень, спрямовує вчених на вивчення емоцій, їх походження, взаємозв'язок мислення з емоціями. У стосунках виявляється глибинний зміст людського «Я», тому пізнання себе є кроком до формування світовідчуття, досягнення високих показників творчої діяльності. Конструктивні взаємовідносини є ключем до результативності, конкурентоспроможності, успіху. Від позитивних емоцій, що активізують творчі здібності, відбувається трансформація особистості.

Актуальність проблеми визначення феномену ЕІ, його розвитку шляхом розуміння сутності, основних складових, механізмів залежить від багатозначності, суперечливості й неоднозначності інтерпретації, тому як тривалий час розглядалися емоції окремо від інтелекту. Саме вплив подразників внутрішнього й зовнішнього середовища, здатність до пізнання як забезпечення конкурентоспроможності є показником наявності ЕІ. Він є складним психологічним феноменом, який має адаптивний потенціал. Здібність працювати творчо, оригінально й нестандартно має креативна особистість, що постійно самоактуалізується й самовдосконалюється. Співвідношення між творчим потенціалом (ТП), здібностями й успішністю становить розвиток індивіда. Розвиток-компетентність, успіх-зростання, поразка-досвід формують ЕІ. Високий рівень сформованості ЕІ уможливує розкриття ТП.

Сьогодні моральні якості, духовність, спроможність до адаптації, стресостійкість набули великого значення через воєнний стан, нестабільність, психічне напруження, нові виклики, реформи й переформування. Аналіз наукових джерел щодо ЕІ підтверджує адаптивний потенціал, розкриває його феномен, що містить когнітивні й ментальні характеристики. Особливої уваги набуває дослідження ролі ЕІ як структурного компоненту ТП й управління ним. У зв'язку з цим є потреба розроблення теоретичних засад ЕІ щодо його здатності управління емоціями. Тож визначення факторів впливу ЕІ на особистість потребує

детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні компетентні керівники закладів освіти інвестують у розвиток ТП вчителів, роблячи акцент на їх подальшу конкурентоспроможність й емоційно-інтелектуальний капітал. Тож увага науковців щодо проблеми ЕІ набирає дедалі більших обертів. У дослідженнях подано теоретичні та практичні аспекти розвитку ЕІ як метакомпетенцію особистості, як здатність її до сприйняття емоцій, що впливають на соціальну й особистісну взаємодію. В.Горностай, І.Грабовська, Г.Сльникова, В.Зарицька, Л.Карамушка, Н.Коврига, Т.Короїд, О.Лобода, В.Маслов, Е.Носенко, Р.Пейтон, В.Пекельна, Г.Полякова, З.Рябова, Г.Тимошко, Й.Шерер, Й.Шумпетер, Т.Амabile, Е.Торранс й інші висвітлюють проблеми креативності, концептуалізації феномена ЕІ й функцій; питання розвитку управлінських і лідерських якостей менеджерів закладів освіти; розкриття сутнісного змісту інноваційної теорії конкуренції; технологію застосування моделювання; проблему управління розвитком ТП вчителів.

Аналіз наукової літератури дає розуміння про напрацювання у сфері формування феномену ЕІ як взаємозв'язку здібностей із результативністю й успішністю особистості, управління творчим потенціалом особистості, оцінювання якості шляхом використання кваліметрії. Разом із тим вивчення цих робіт дозволяє стверджувати, що проблема визначення рівня розвитку творчого потенціалу вчителів, компонентом якого є ЕІ, залишається недостатньо вивченою, окремі аспекти управління творчого потенціалу вчителів потребують більш детального дослідження.

Мета статті: розкриття структури ТП, з'ясування сутності цього поняття і складових, функцій ЕІ на основі аналізу психолого-педагогічної літератури й узагальнення наукових підходів щодо управління розвитком ТП вчителів. **Методи дослідження:** застосовано теоретичні (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз літератури) та емпіричні (спостереження, моделювання) методи з метою структуризації отриманих знань, дослідження неоднозначності ролі ЕІ у управлінні розвитком ТП вчи-

телів, формулювання висновків щодо осмислення його феномену у структурі ТП, розроблення авторської кваліметричної моделі й інструментарію діагностування рівня розвитку ТП вчителів.

Виклад основного матеріалу. Конкуренція пов'язана з управлінням якістю, динамікою трансформації особистості й конкурентного середовища, яке впливає на розвиток конкурентних відносин. Центральне місце в механізмі конкуренції відводиться ЕІ як показнику цілісного розвитку індивіда, що здатний досягти «Акме». Тут про співвідношення понять «творчий потенціал», «емоційний інтелект», «конкуренція».

Пізнання себе є провідним фактором емоційної компетентності, професійної мотивації, рівня розвитку ТП вчителів, їх конкурентоспроможності. Емоції віддзеркалюють відношення особистості до становлення, зростання, накопичення індивідуального досвіду, а інтелект – усвідомлення й розуміння відобра-

женого. Осмислення й усвідомленість емоцій зумовлює ступінь прийняття інших і себе, а ЕІ є інтелектуальним хистом, що управляє емоційними сплесками. Тому самосприйняття пов'язане з рівнем розвитку і сформованістю деяких компонентів ЕІ.

Аналіз наукових джерел доводить використання ряду термінів: емоційна обдарованість, емоційна розумність, емоційна грамотність, емоційне самосвідомлення, емоційна компетентність. Компетентність – це наявність професійних умінь і здатність до творчості, ЕІ – потенціал, інструмент самореалізації, а емоційна компетентність – гнучке управління емоціями. Відтак поняття «емоційна компетентність» більш розгорнене, ніж поняття «ЕІ»: емоційна компетентність виступає комплексом знань, а ЕІ – засобом. Тож роль ЕІ щодо розвитку ТП вчителів є інтегративною: усі його складові інтегрують до єдиної злагодженої взаємодії у процесі визначеної цілі (рис.1):



Рис. 1 Емоційний інтелект як взаємозв'язок інтелектуальної й емоційно-вольової сторони особистості

Бачимо, що ЕІ виступає як компонент пізнання, а мислення – як рух, праця, процедура переробки інформації. ЕІ ототожнюється з емоційним мисленням як процедурою обробки, зміною емоційної інформації. Ідею єдності емоційних процесів і мислення знаходимо у працях С.Марчук [9] – «ЕІ дозволяє опрацьовувати всі види інформації, об'єднані з емоціями ... використовувати самі емоції для полегшення різних когнітивних процесів та вирішення проблем... Важливим є те, що розвинений ЕІ допомагає самій же людині бути уважною до найменших внутрішніх та зовнішніх змін».

Отже, здатність до самопроектування є показником внутрішньої єдності особистості, готовності до самовдосконалення, що прямо пропорційно залежить від діагностики ТП як складової її власного потенціалу. Реалізація його підпорядкована загальній обдарованості, рівню інтелектуального потенціалу, ініціативності, здобутку емоційної компетентності й емоційної грамотності, саморегуляції, досвіду тощо. Саме організація мислення є важливим фактором творчої діяльності педагога, оскільки «...активізація творчих можливостей потенціалу вчителя забезпечить повноцінну реалізацію особистості...» [4]. Через це мислення разом із емоціями й мотивацією

складають цілісність особистості.

Відомо, що мотив – структурно складний. Основою мотивації є пізнавальний інтерес, а творчий учитель – інтелектуально активний, прагне уваги, має особистісну тенденцію до креативу, творчого вирішення питань, справ, задач, завдань, проблем тощо. Сприймаючи власні помилки як спроможність їх коригування й набуття корисного досвіду, педагог пам'ятає про пріоритети, обираючи найбільш значуще, і досягає мети. А.Лукановська звернула увагу на багатогранність творчості, тому як «...різні її сторони відбиваються в поняттях творчий потенціал, творчі можливості, творчі здібності, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча діяльність, творча праця, творча особистість...» [8].

Систематизуючи й узагальнюючи, подаємо дефініцію наступних понять: «потенціал», «творчий потенціал», «ЕІ», «конкуренція» (Таблиця 1)

:Спостерігаємо домінуючі стимули щодо власної трансформації й ефективного управління якістю. Саме якість управління активізує шкільну команду шляхом створення сприятливо-стимулюючих умов, мотивує, допомагає використати енергію емоцій для самомотивації.

Г.Гарднер пояснив теорію множинного інтелекту:

Таблиця 1

Змістовна сутність понять

Потенціал/ Творчий потенціал	Емоційний інтелект	Конкуренція	Спільне
-«потенціал» означає запаси, джерела, засоби, що є в наявності й можуть бути мобілізовані й реалізовані для досягнення мети, здійснення плану... можливості окремої особи... в певній області...» [3]; -«...ТП... проявляється в інноваційних перетвореннях... мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності. Структура креативності включає унікальне поєднання мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, комунікативних, екзистенційних, креативних явищ та компетентність» [3]	-«у зарубіжній літературі відображені різні аспекти ЕІ, тому й визначення поняття даються відповідно до їхнього бачення сутності цього феномену»; -«...автори визначили ЕІ, як здатність ефективно контролювати емоції й використовувати їх для поліпшення мислення...» [15]; -«...ЕІ – це здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними...» [9]	-«Конкуренція включає пошук способу, щоб задовольнити клієнтів інших організацій. Тому продукти та послуги повинні розглядатися... як переваги, пропонувані покупцям...»; -«Конкуренція передбачає позиціонування товарів та послуг у свідомості клієнтів в такий спосіб, що товари та послуги сприймаються як від інших» [1]; -«...творча людина... у яких масштабах, у якому обсязі...» [2]	Усвідомлення, контроль – поліпшення
-«ТП стає... прогнозованою цінністю... тоді, коли реалізується...» [12]; -«...принципом розвитку творчості – трансформація когнітивного змісту і емоційний. Тобто... для розвитку творчої активності необхідно розвивати емоційні вияви шляхом надання діяльності емоційного змісту...» [17]	-«...конкретна структура ЕІ, за Д.Голуланом, є набором різноякісних і навіть різноспрямованих параметрів...»; -«ЕІ... це група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розуміння власних емоцій і емоцій оточуючих...» [16]; -«...новизна оточення активізує емоції зацікавленості... пристосування людини до нових умов навчального закладу і подальшої реалізації себе в професійній діяльності та пристосування до специфічних умов роботи» [12]	-«Еволюція конкуренції пов'язана з трансформацією конкурентного середовища і накладає відбиток на розвиток конкурентних відносин...»; -«...можливість висунення гіпотези про формування інноваційної парадигми сучасної теорії конкуренції, у центрі якої знаходиться поняття інноваційної конкуренції» [6]; -«...конкуренція є одним з регуляторів пропорцій суспільного виробництва, що стимулює його ефективність, фактором утворення середньої норми прибутку, формування ринкової вартості товару... реалізації матеріального інтересу товаровиробників» [11]; «...конкуренція... впливає на ефективність виробництва, підвищуючи його технічний рівень, забезпечуючи поліпшення якості та розширення номенклатури продукції» [13]	Розуміння, розвиток – якість

інтелект – потенціал, реалізація якого відбувається за певних умов. У такому разі компетентний і креативний менеджер виступає гарантом сприятливих умов для творчої особистості протягом її професійної діяльності, так що «...з виникнення потреби після визначення предмету задоволення з'являється мотив, усвідомлення... ідентифікується сама потреба, ...яким чином можна досягти бажаного, ... що потрібно зробити у конкретній ситуації...» [14]. Тому ЕІ доцільно розвивати з метою управління своєю поведінкою й забезпечення особистісного й професійного зростання, оскільки «...розвиток ТП – це високий рівень креативності, особистісні якості та здібності, що сприяють успішній професійній діяльності... системний підхід самого педагога до саморозвитку за умови взаємодії усіх структурних складових забезпечує цілісне бачення свого ТП...» [4].

У Державному стандарті початкової освіти назва-

ні вміння конструктивно керувати емоціями, застосовуючи ЕІ в освітньому процесі, оцінювати ризики, приймати рішення. Якраз створення сприятливого освітнього середовища, освітнього простору, клімату – першочергове завдання компетентного менеджера. Ефективні управлінські рішення забезпечують наروшення ТП, перетворюючи процеси управління в самоактуалізацію, його саморозвиток, самореалізацію. Визначення цілі, розроблення плану дій, рівень розвитку ТП, компонентом якого є ЕІ, що позитивно впливає на творчу діяльність, є тим аспектом, що призводить до конкурентних відносин. Через це якість управління залежить від рівня розвитку ЕІ як менеджера, так і шкільної команди.

Ось чому виявлення ЕІ так важливо для індивіда, оскільки зростання є опосередкованим його внутрішніми властивостями (Таблиця 2):

Таблиця 2

Емоційний інтелект як інтелектуальна здатність щодо розуміння й управління емоціями

Емоційний інтелект				
Внутрішньоособистісний/Міжособистісний				
Інтуїція	Розуміння власних емоцій	Вираження емоцій	Прояви емоцій	Управління емоціями інших
Бачення-Відчуття-Розпізнавання	Формування емоції	Механізм виникнення емоцій	Емоційні реакції	Здатність відрізнати справжність/ імітації
Самоконтроль	Когнітивна обробка інформації	Емоційне самопочуття	Емоційні стани/ стосунки	Прийняття відповідальності/ Побудова плану дій

Управління розвитком ТП вчителів пов'язане з процесом «компетентного контролю» шляхом позитивного принципу, що передбачає підвищення рівня розвитку їх ТП, а не ступеня невдач і сумнівної професійної компетентності адміністрації закладу освіти. Це ставить нові вимоги перед адміністрацією закладів освіти: від творчих управлінських рішень, оволодіння сучасними алгоритмами творчого процесу, розроблення різноманітних моделей і програм підвищення кваліфікації до конкурентоспроможності через діалектичну єдність відносин, продуктивних сил і взаємодію.

Д.Гюлман зауважив, що «... ЕІ ... пов'язаний із класичною теорією управління... продуктивність ефективного адміністратора залежить від... навичок... технічних, концептуальних та людських...» [10]. Через те перш за все треба знати, «...що являє собою особистість управління; які якості необхідні для ефективного виконання функцій... управління; які характерні риси особистості дозволяють стати успішним управлінцем у сучасних умовах... в управлінні вирішальне значення має здатність людини адекватно сприймати дійсність, бачити реальні проблеми, формулювати цілі, ставити завдання і організовувати людей на їх рішення» [7].

Як свідчить освітня практика, страх перед інноваціями сильніший, ніж потреба змінюватися. Неготовність керівника закладу загальної середньої освіти до розвитку і творчої діяльності за постійно змінюваних умов, його управлінська некомпетентність не можуть забезпечити позитивну динаміку трансформації особистості. Усе це стає на заваді вчительській ініціативі, бо такі директори ніколи не відчують гострої проблеми змінюватися, тобто розвивати саме свій ТП. Ось чому досить низька якість роботи, що вимагає своєчасного «оновлення» посадовців і актуалізує необхідність дослідження компонентів ТП, зокрема ЕІ та його оцінювання. «Це призводить до формалізації відносин із підлеглими і вибору недостатньо ефективного стилю управління, що може негативно відбитися на... розвитку колективів», – стверджує Л.Литвинова [7].

Тож роль сучасного керівника набуває надзвичайної важливості. Він знає нормативи, має навички ефективних способів планування, підходи й методи проведення досліджень. Менеджер відповідальний за діяльність шкільної команди, її впевненості, свободи думки й іміджу закладу освіти. За цих умов наявна необхідність використання кваліметричного підходу як одного з основних методологічних підходів у вивченні рівня РТПВ і дослідженні системи оцінювання якості.

У кваліметрії співіснують декілька напрямів, як: вимірювання й оцінювання. У межах цієї наукової дисципліни вивчається методологія і проблематика комплексного кількісного оцінювання якості, рівня

розвитку ТП вчителів для вирішення питань управлінської діяльності. Це оцінювання відбувається за допомогою шкали балів.

Із метою визначення динаміки трансформації особистості розроблено авторську кваліметричну модель й інструментарій діагностування рівня управління розвитком ТП вчителів [5] та модель й інструментарій діагностування рівня розвитку ТП вчителів. Зважаючи на важливу роль мотивації для досягнення мети кожної особистості, а значить конкурентоспроможності колективу й управлінських умінь, компонентами формули розвитку ТП вчителів є колективна (командна) робота (КР); ціннісно-мотиваційна сфера (ЦМС); компетентність (К) та здібності (Зд) (разом КЗ); емоційний інтелект (ЕІ). Тож від компетентності, сформованості особистості відповідно до компонентів РТПВ залежить визначення її рівня.

Отже, рівень РТПВ визначаємо за авторською формулою [5]:

$$\text{РТПВ} = \text{КЗ} * \text{К1} + \text{КР} * \text{К2} + \text{ЦМС} * \text{К3} + \text{ЕІ} * \text{К4} = (0-1) * 0,30 + (0-1) * 0,15 + (0-1) * 0,20 + (0-1) * 0,35 = (0-1).$$

Кожен процес формули можна описати через систему показників. Перед вимірюванням необхідно розробити подібну модель, яка в міру надходження вимірювальної інформації може мінятися. Її перевагою є цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт. Унікальністю авторської моделі УРТПВ та РТПВ є можливість адаптації та відстеження динаміки трансформації особистості [5].

Висновки. ЕІ як компонент пізнання, засіб накопичення емоційного досвіду дозволяє ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Це обумовлено як індивідуально-особистісними, так і міжособистісними стосунками, бо він є істотним ресурсом індивіда. Саме широкі адаптаційні можливості ЕІ й якісне управління дають змогу взаємодіяти: від ЕІ залежить ефективність управлінських рішень. Тут і розуміння у процесі спільної діяльності, і компетентні управлінські рішення, що будуються на основі ставлень й емоційному оцінюванні, визначаючи продуктивність педагога і його емоційний комфорт. Кваліметричний підхід дозволяє управлінцю приймати обґрунтовані рішення, спрямовувати їх як механізм інвестування в розвиток ТП. Аналіз сутності поняття «ЕІ» у контексті розвитку ТП вчителів з'ясував актуальність розроблення менеджерами закладів освіти методів визначення показників якості й умов їх використання. Дієвим механізмом в управлінні якістю є педагогічна кваліметрія як можливість неперервного дослідження. Першочерговим завданням сьогодні для адміністрації ЗЗСО є розроблення кваліметричної моделі й інструментарію діагностування рівня розвитку ТП вчителів, тому як його прогнозування є показником їх самовдосконалення

й саморозвитку. Орієнтир на новітні освітні стандарти, дослідження структури ЕІ, систематичне визначення динаміки трансформації особистості шляхом постійної діагностики є передумовами розкриття ТП вчителів, успішної реалізації ЕІ. Подальші дослі-

дження пов'язані з вивченням ролі ЕІ щодо розвитку ТП, його впливу на особистість із метою розроблення кваліметричного інструментарію, бо одним із завдань ЕІ є допомога особистісному підвищенню, зростанню та продуктивній творчій взаємодії.

Список використаної літератури

1. Дергалюк Б., Малюта Д. Маркетингова стратегія управління конкурентоздатністю підприємств. Економіка та суспільство. 2022. Вип.44. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1838/1774>
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: моногр. / За ред. В.Моляко, О.Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
3. Короїд Т. Проблеми управління розвитком творчого потенціалу вчителів в умовах неформальної літератури в науковій літературі. Вісник післядипломної освіти. 2022. Вип.19 (48). С.44-65.
4. Короїд Т. Сучасний стан управління розвитком творчого потенціалу вчителів в умовах неформальної освіти у світовій та вітчизняній практиці. Вісник післядипломної освіти. 2022. Вип.20 (49). С.67-92.
5. Короїд Т. Управління розвитком творчого потенціалу вчителів української мови і літератури: дис... д-ра філософії: 05.09.24 / Київ, ун-т менеджм. ос-ти НАПНУ, 2024. 306 с.
6. Кравченко Н. Глобальні детермінанти трансформації конкурентних відносин. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство. 2018. Вип.19. Ч.2. С.42-46.
7. Литвинова Л. Управлінська компетентність керівника в парадигмі соціально-орієнтованого публічного управління. Держава та регіони. Серія: Державне управління. 2018. Вип.4 (64). С.10-15.
8. Лукановська А. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип.8. С.630-644.
9. Марчук С. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія. 2021. Вип.3. С.20-23.
10. Моторнюк У., Крохмальна Я. Емоційний інтелект у системі управління персоналом: структура та проблеми оцінювання. Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку. 2022. Вип.2 (8). С.52-60.
11. Павлюк Т. Сутність та роль конкуренції в ринковій економіці. Економіка і суспільство. 2016. Вип.6. С.8-13.
12. Подофей С. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип.1. С.260-265.
13. Пуцєпайло П. Конкуренція як економічна категорія. Економіка АПК. 2013. Вип.4. С.122-126.
14. Савицька І., Синиченко А. Мотивація як провідна рушійна сила активізація діяльності персоналу підприємства. Економіка і організація управління. 2020. Вип.4 (40). С.178-186.
15. Фролова С. Наукові підходи до визначення феномену «емоційний інтелект». Теорія і практика сучасної психології. 2018. Вип.1. С.107-111.
16. Фурман В. Емоційний інтелект як метакомпетентність особистості. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2017. Вип.27. С.82-85.
17. Холоденко В. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті. Науковий часопис Українського державного університету ім.М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип.26. С.22-28.

References

1. Derhaliuk, B., & Maliuta D. (2022). Marketynhova stratehiia upravlinnia konkurentozdatnistiu pidpriemstv [Marketing strategy for managing the enterprises competitiveness]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 44. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1838/1774> [Ukrainian].
2. Moliako, V.O., & Muzyky, O.L. (Eds.). (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen* [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Ruta. [in Ukrainian].
3. Koroid, T. (2022). Problemy upravlinnia rozvytkom tvorchoho potentsialu vchyteliv v umovakh neformalnoi literatury v naukovii literaturi [Issues of managing the development of teachers' creative potential in the conditions of informal literature in scientific literature]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 19 (48), 44-65. [in Ukrainian].
4. Koroid, T. (2022). Suchasnyi stan upravlinnia rozvytkom tvorchoho potentsialu vchyteliv v umovakh neformalnoi osvity u svitovii ta vitchyzniani praktitsi [The current state of management of the development of teachers' creative potential in the conditions of informal education in world and domestic practice]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 20 (49), 67-92. [in Ukrainian].
5. Koroid, T. (2024). *Upravlinnia rozvytkom tvorchoho potentsialu vchyteliv ukrainskoi movy i literatury* [Management of the development of the creative potential of the Ukrainian language and literature teachers]. Unpublished PhD thesis. Kyiv, University of Management of Education of the NAPNU. [in Ukrainian].
6. Kravchenko, N. (2018). Hlobalni determinanty transformatsii konkurentnykh vidnosyn [Global determinants of the transformation of competitive relations]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: International Economic Relations and the World Economy*, 19 (2), 42-46. [in Ukrainian].
7. Lytvynova, L. (2010). Upravlinska kompetentnist kerivnyka v paradyhmi sotsialno-orientovanoho publichnoho upravlinnia [Managerial competence of a manager in the paradigm of socially oriented public administration]. *Derzhava ta rehiony*, 4 (64), 10-15. [in Ukrainian].
8. Lukanovska, A. (2010). Tvorchyi potentsial osobystosti: strukturni komponenty [Creative potential of the individual: structural components]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 8, 630-644. [in Ukrainian].
9. Marchuk, S. (2021). Teoretychnyi analiz poniattia emotsiinoho intelektu v psykholohii [Theoretical analysis of the concept of emotional intelligence in psychology]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Psychology*, 3, 20-23. [in Ukrainian].
10. Motorniuk, U., & Krokhmalna, Ya. (2022). Emotsiinyi intelekt u systemi upravlinnia personalom: struktura ta problemy otsiniuvannia [Emotional intelligence in the personnel management system: structure and assessment problems]. *Menedzhment ta pidpriemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia ta problemy rozvytku*, 2 (8), 52-60. [in Ukrainian].
11. Pavliuk, T. (2016). Sutnist ta rol konkurentsii v rynkovii ekonomitsi [The essence and role of competition in a market economy]. *Economy and society*, 6, 8-13. [in Ukrainian].
12. Podofei, S. (2019). Emotsiinyi intelekt osobystosti y osoblyvosti yoho stanovlennia [Emotional intelligence of the individual and features of its formation]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 1, 260-265. [in Ukrainian].
13. Putsepailo, P. (2013). Konkurentsia yak ekonomichna katehoriia [Competition as an economic category]. *Economics of the Agricultural Industry*, 4, 122-126. [in Ukrainian].

14. Savytska, I., & Synychenko, A. (2020). Motyvatsiia yak providna rushiina syła aktyvizatsiia diialnosti personalu pidpriemstva [Motivation as a leading driving force for the activation of the activities of the enterprise's personnel]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 4 (40), 178-186. [in Ukrainian].
15. Frolova, S. (2018). Naukovi pidkhody do vyznachennia fenomenu «emotsiinyi intelekt» [Scientific approaches to defining of «emotional intelligence»]. *Theory and practice of modern psychology*, 1, 107-111. [in Ukrainian].
16. Furman, V. (2017). Emotsiinyi intelekt yak metakompetentsiia osobystosti [Emotional intelligence as a metacompetence of an individual]. *Pedagogical education: theory and practice*, 27, 82-85. [in Ukrainian].
17. Kholodenko, V. (2019). Tvorchyi potentsial osobystosti: zmist, struktura ta peredumovy uspishnoi realizatsii u mystetskii osviti [Creative potential of the individual: content, structure and prerequisites for successful implementation in art education]. *Scientific journal of M. Dragomanov Ukrainian State University. Series 14: Theory and methodology of art education*, 26, 22-28. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 12.03.2025 Прорецензовано: 18.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Koroid Tetiana

PhD (01 Education/Pedagogy)

Education and Scientific Institute of Management and Psychology

University of Education Management

National Academy of Education Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF THE FORMULA FOR THE DEVELOPING OF TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL

Abstract. The article considers the issue of emotional intelligence in the structure of creative potential. The article's aim is to reveal the structure of creative potential, the essence of this concept and its components, the functions of emotional intelligence on the basis of studying and analysing psychological and pedagogical literature, and generalising scientific approaches to managing the development of teachers' creative potential. Methods applied: theoretical (classification, generalisation, comparative analysis, literature analysis) and empirical (observation, modelling). The main theoretical approaches to the definition of creative potential, emotional intelligence, and competition are substantiated. The views of foreign and domestic scholars on these concepts are presented. The characteristics of creative potential, a component of which is emotional intelligence, are studied. Attention is focused on the allocation of this concept as a separate construct. Emotional intelligence is considered as a competence aimed at interpreting the emotions of personal and other people. The article considers a qualimetric approach to studying the level of development of teachers' creative potential. The importance of developing a qualimetric model and tools for diagnosing this level concerning the dynamics of personality transformation by managers of general secondary education institutions is proved. The qualimetric approach allows the manager to make informed decisions and direct them as a mechanism for investing in the development of the technical service. Reference to the latest educational standards, research into the structure of emotional intelligence, and systematic determination of the dynamics of personality transformation through constant diagnostics are prerequisites for revealing teachers' creative potential and successful implementing of emotional intelligence.

Keywords: emotional competence, emotional intelligence, qualimetric approach, competition, development of teachers' creative potential.

УДК 371.21
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.92-95

Kosimova Manzura

Lecturer

Department of Preschool Education
Bukhara State Pedagogical Institute, Bukhara, Uzbekistan
<http://orcid.org/0009-0000-5650-576X>
manzuraqosimova45@gmail.com

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING COOPERATIVE LEARNING IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. This article explores the methodological foundations of implementing cooperative learning technology in elementary school classrooms, focusing on its relevance and effectiveness in the context of 21st-century education. In an era where student-centered learning is emphasized, cooperative learning stands out as a powerful pedagogical approach that fosters engagement, independence, and critical thinking. The relevance of this study lies in the increasing demand for primary school teachers to master not only subject matter but also modern instructional technologies and interactive methods that support collaborative learning environments. The purpose of the research is to study how cooperative learning strategies can be effectively integrated into the elementary education system and to determine the competencies required of teachers to successfully apply these strategies. The study particularly examines the pedagogical, psychological, and intellectual skills educators must develop to guide students in a cooperative learning framework. A qualitative methodology was applied, including literature analysis and observational techniques in classroom settings, to assess the dynamics and outcomes of cooperative learning implementations. Key findings reveal that students in cooperative learning settings demonstrate improved academic performance, enhanced creativity, and greater motivation. Moreover, teacher-student interaction becomes more meaningful and supportive when underpinned by a well-established cooperative culture. The research concludes that fostering a cooperative atmosphere in primary education requires systematic support, including professional development for teachers and institutional encouragement for innovative instructional approaches. Building such environments not only enriches the learning experience but also prepares young learners for collaborative problem-solving in future academic and life contexts.

Key words: collaboration, cooperative learning, education, pedagogy, psychology, intellect.

Introduction. A 21st-century teacher is to demonstrate deep knowledge in pedagogical-psychological and intellectual competence, as well as be aware of effective methods for enhancing creative activity related to innovative educational technologies, interactive teaching methods, and advanced effective techniques. Today, the modern education system in our country is being renewed, and new pedagogical and innovative technologies are rapidly developing.

To educate individuals in line with the demands of the present era, enhance ideological and moral-ethical knowledge, strengthen our independence, and protect against foreign influences, every primary school teacher and subject teacher must be skilled, creative, and approach their profession with integrity. To achieve this, teachers are to prepare thoroughly for each lesson and effectively and appropriately utilize modern pedagogical and information communication technologies in the teaching process. The activity of a primary school teacher involves teaching multiple subjects simultaneously. This work requires research, effort, and skill from the teacher. Each subject taught in primary school is connected to real life and helps students learn how to solve real-world problems [1].

Education is recognized as a key factor in ensuring sustainable development worldwide. In the international education concept set for 2030 by international organizations and most countries, the following have been identified as critical tasks: establishing a strong foundation of knowledge, developing creative and critical thinking, and enhancing learners' ability to collaborate and their interest in learning [2]. This, in turn, is expanding the opportunities for utilizing advanced teaching technologies from the early grades.

Currently, special attention is being given to research in the field of pedagogical collaboration on a global scale, with a focus on conducting scientific studies aimed

at implementing goal-oriented collaborative activities while considering students' age and psychophysiological characteristics. Such an approach aligns with the requirements of learner-centered education strategies, emphasizing the introduction of effective forms and methods of teaching and upbringing that foster essential life skills in students from the early grades. It also highlights the need to enhance the organization of the learning process based on teacher-student collaboration and improve mechanisms for establishing a cooperative learning environment in primary education.

Analysis of recent research and publications. In Uzbekistan, the issue of pedagogical conditions for monitoring the quality of teaching in primary education, which is the main link of the general secondary education system, has been studied by R.Ahmidinov, R.Djuraev, U.Inoyatov, and Sh.Qurbonov.

The modernization and integration of primary education content, as well as learner-centered approaches, have been explored by B.Adizov, G.Hasanova, H.Nazarova, and R.Nurjanova.

Certain approaches to pedagogical collaboration have been put forward within the framework of pedagogical synergetics theory by Sh.Abdullaeva, N.Dilova, B.Ma'murov, F.Muzaffarova, R.Safarova, and J.Yo'ldoshev.

Pedagogical collaboration has been extensively reflected in the research of scholars such as V.Bondar, S.Honcharenko, N.Nychkalo, and O.Savchenko, who have emphasized the importance of cooperative learning, interdisciplinary integration, and teacher-student interaction in modern educational settings.

The theory of cooperative learning has also been developed internationally by scholars such as Ye.Aronson, J.Briggs, R.Gagné, R.Johnson, D.Johnson, M.Montessori, Sh.Sharon, R.Slavin, and L.Stross.

The analysis reveals that although various approaches

to pedagogical collaboration, the improvement of mechanisms for fostering a cooperative learning environment in primary education, and scientific research on enhancing students' creative potential in the learning process have been conducted, there remains a need to refine the methodology for utilizing cooperative teaching technology in primary school classrooms.

Methodology. A qualitative methodology was applied, including literature analysis and observational techniques in classroom settings, to assess the dynamics and outcomes of cooperative learning implementations.

The aim of the article is to study how cooperative learning strategies can be effectively integrated into the elementary education system and to determine the competencies required of teachers to successfully apply these strategies.

Results and Discussion. Pedagogical collaboration is one of the theoretical approaches that enables both educators and learners to independently organize their activities. This theory is associated with a new perspective on properly establishing the "teacher-student" relationship or the "subject-subject" collaboration. Creating a friendly, cooperative learning environment is crucial for implementing a learner-centered educational process. In this approach, students are not merely passive recipients of education but become equal and actively engaged participants in the teaching and learning process through collaboration.

In pedagogical collaboration, the teaching process is designed not only to foster independent knowledge acquisition, self-organization, and self-management skills but also to create an atmosphere of cooperation between teachers and students. This requires establishing a creative learning environment, structuring students' activities in an organized manner, and cultivating a friendly and supportive atmosphere within the student community. These aspects hold significant theoretical and practical importance in the educational process [3].

In the process of mutual collaboration and friendly relationships, the assessment given to students serves to identify and develop their abilities and potential. For teachers, it provides the opportunity to choose the most effective methods for teaching students. It also manifests as a factor influencing the intensity of communication and collaborative activities among students. Furthermore, it fosters students' interest and motivation toward the learning process, reflects the achievements gained through cooperative efforts, and provides necessary information to parents about their children's academic progress.

In the process of using cooperative learning as an educational technology, the teacher and the group of students engage in a "subject-subject" relationship. The development of strict requirements for collaboration ensures its effective implementation within the learning process. At the same time, working with this method requires the teacher to possess specific pedagogical and psychological skills, as well as a high level of dedication.

In the process of improving cooperative learning technology in primary education, the following tasks are essential for a teacher:

- the ability to analyze all stages of the cooperative learning process and its outcomes from a pedagogical perspective;
- ensuring that the goals, content, and pedagogical tools of the learning process clearly facilitate student collaboration;
- theoretical and didactic justification of new educational elements introduced into the curriculum, teaching methodology, and technologies;
- continuously refining and adjusting their

pedagogical activities and actions based on the obtained results.

The improvement of cooperative learning technology in the primary education process is reflected in the teacher's ability to lead a cooperation-based learning process. In this case, it is evident in their mastery of the criteria for organizing and managing cooperative learning, as well as their ability to apply a pedagogical model that ensures professional and personal development within the cooperative learning process.

The following pedagogical factors can be highlighted in creating a cooperative learning environment based on cooperative teaching technology in the primary education process:

- democratic relationships between teachers and students, availability of educational-methodological resources for subjects, and the material-technical support of the classroom;
- developing students' skills in making independent choices and defending their opinions;
- establishing a positive, collaborative atmosphere in the classroom and stabilizing relationships between students and teachers;
- the teacher's inclination toward empathy and their pedagogical activity [4].

Collaborative pedagogy is aimed at analyzing integrated didactic processes and systematically applying methods for organizing one's activities.

In primary grades, the purpose and content of the collaborative environment between "teacher-student" and "students with students" are assessed as a didactic process aimed at shaping individual consciousness. The internal changes that occur within this process ensure the functioning of the structure of consciousness. In turn, this influences the quality of education and upbringing. The emergence of a new, stronger structure in the student's consciousness necessitates the assimilation of knowledge, information, and experiences.

In primary grades, the purpose and content of the collaborative teaching environment between "teacher-student" and "students with students" can be outlined as follows:

Purpose of Teaching: Ensuring that primary school students master the fundamentals of subjects, develop intellectually, motivationally, and emotionally.

Content of Teaching: A system of theoretical principles, conclusions, and generalizations related to academic subjects, along with corresponding student learning methods.

Cognitive Abilities of Students: The level of knowledge and skills of primary school students, development of thinking, imagination, other cognitive processes, and motivational-willpower and emotional activity domains.

Educational Activities of Teachers and Students: The forms, methods, methodological techniques, and tools used in the teaching process.

Learning Outcomes: The measurable results of the educational process, including the acquisition of knowledge, formation of competencies, development of critical and creative thinking, and the ability to apply acquired skills in practical and life situations. Learning outcomes also encompass personal growth, social adaptation, and the development of a responsible attitude toward learning [5].

As mentioned above, while the teacher carries out educational and instructional tasks, their influence on students and the content of education they perceive and assimilate must have a certain intellectual character. The varying effectiveness of the teacher's influence on students is shaped by individual characteristics and

levels of knowledge.

Conclusion. Improving the methodology for using collaborative teaching technology in primary grades has general pedagogical, didactic, and psychological characteristics. By exploring these characteristics, it becomes possible to effectively organize the primary education process. In the implementation of a collaborative teaching-based educational process, the teacher plays a leading role, and observations have shown the necessity of equipping teachers with pedagogical knowledge to prepare them for this process. To determine the pedagogical conditions for organizing a collaboration-based educational process, it is essential to collect, classify, and integrate existing approaches, concepts, perspectives, and theories in this field into teachers' activities. Consequently, the need to develop relevant scientific and methodological recommendations has become evident. Based on this, approaching the educational process and pedagogy through the lens of collaboration theory allows for evaluating it as a distinct form of education. The teacher holds a central role in organizing the collaborative learning process. Therefore, it has been theoretically and practically justified that school pedagogical teams must carry out a scientifically grounded, systematic pedagogical effort to prepare each

teacher for implementing collaborative learning. To equip teachers for organizing a collaboration-based educational process, school leadership and methodological councils are required to conduct seminars, training sessions, and conferences. These activities should aim to instill theoretical approaches, principles, and concepts related to pedagogical collaboration into teachers' understanding.

Further research should also examine mechanisms for ensuring the professional growth of teachers, with an emphasis on continuous improvement of lesson planning, selection of teaching tools, and the effective application of pedagogical and information-communication technologies. In addition, studies aimed at analyzing the impact of cooperative learning on students' motivation, critical thinking, and emotional development would contribute significantly to the refinement of learner-centered educational strategies.

At an international level, comparative analyses of global best practices in cooperative learning and pedagogical collaboration will help localize effective methods and adapt them to the national educational context. Such research will support the broader goal of achieving quality education aligned with the global education agenda for sustainable development by 2030.

Список використаної літератури

1. Azizova T., Jumamuratova G. Boshlang'ich ta'lim jarayonida hamkorlik texnologiyalari orqali darslarning samaradorligini oshirish yo'llari [Ways to increase the effectiveness of lessons through collaborative technologies in the primary education process]. Pedagogy of cooperation in improving the quality of education: international experience and modern approaches: materials of International scientific-practical conference (November 13, 2023). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10113280>
2. Incheon Declaration / Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum (May 19–22, 2015, Incheon). Incheon, Republic of Korea, 2015. P.26.
3. Dilova N. Opportunities of pupils' complex development on the bases of modernization the content of primary education. Eastern European Scientific Journal. 2017. Vol.1. URL: <http://journale.auris-verlag.de/index.php/EESJ/article/view/738>
4. Qosimova M.A. Boshlang'ich sinflarda hamkorlikda o'qitish asosida dars jarayonini tashkil va uni rivojlantirish imkoniyatlari [Organization and development opportunities of the lesson process based on collaborative teaching in primary classes. Pedagog Respublika Ilmiy Jurnal. 2023. Vol. 6, No. 11. P.93-98.
5. Yorboboyeva Mahliyo Muzaffar qizi, Qayumova Marjona Ulug'bek qizi. Hamkorlik pedagogikasi asosida ta'lim samaradorligini oshirish imkoniyatlari [Opportunities to Improve the Effectiveness of Education Based on Collaborative Pedagogy]. Actual issues of primary education: problems, solutions and development prospects: materials of International scientific and practical conference (April 26, 2024). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11052058>

References

1. Tumaris, A., & Jumamuratova, G. (2023, November). Boshlang'ich ta'lim jarayonida hamkorlik texnologiyalari orqali darslarning samaradorligini oshirish yo'llari [Ways to increase the effectiveness of lessons through collaborative technologies in the primary education process]. *Proceedings of International scientific-practical conference – Pedagogy of cooperation in improving the quality of education: international experience and modern approaches*. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10113280> [in Uzbek].
2. Incheon Declaration / Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum (2015, May 19–22). Incheon, Republic of Korea.
3. Dilova N. (2017). Opportunities of pupils' complex development on the bases of modernization the content of primary education. *Eastern European Scientific Journal*, 1. URL: <http://journale.auris-verlag.de/index.php/EESJ/article/view/738>.
4. Qosimova, M.A. (2023). Boshlang'ich sinflarda hamkorlikda o'qitish asosida dars jarayonini tashkil va uni rivojlantirish imkoniyatlari [Organization and development opportunities of the lesson process based on collaborative teaching in primary classes. *Pedagog Respublika Ilmiy Jurnal*, 6 (11), 93-98. [in Uzbek].
5. Yorboboyeva Mahliyo Muzaffar qizi, Qayumova Marjona Ulug'bek qizi. (2024, April). Hamkorlik pedagogikasi asosida ta'lim samaradorligini oshirish imkoniyatlari [Opportunities to improve the effectiveness of education based on collaborative pedagogy]. *Proceedings of International conference – Actual issues of primary education: problems, solutions and development prospects*. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11052058> [in Uzbek].

Статус статті:

Отримано: 17.03.2025 Прорецензовано: 23.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Косімова Манзура

викладач

кафедра дошкільної освіти

Бухарський державний педагогічний інститут, м.Бухара, Узбекистан

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Анотація. Досліджено методичні основи впровадження технології кооперативного навчання в початковій школі, акцентовано увагу на її актуальності та ефективності в контексті освіти XXI століття. В епоху, коли

наголошується на навчанні, орієнтованому на студента, кооперативне навчання є потужним педагогічним підходом, який сприяє залученню, незалежності та критичному мисленню. Актуальність дослідження полягає у зростанні потреби вчителів початкової школи в оволодінні не лише предметом, але й сучасними навчальними технологіями та інтерактивними методами, які підтримують середовище навчання у співпраці. Мета дослідження: вивчити, як стратегії кооперативного навчання можна ефективно інтегрувати в систему початкової освіти та визначити компетенції, необхідні вчителям для успішного застосування цих стратегій. Зокрема, розглядаються педагогічні, психологічні та інтелектуальні навички, які педагоги повинні розвивати, щоб направляти учнів у рамках кооперативного навчання. Для оцінки динаміки та результатів впровадження кооперативного навчання було застосовано якісну методологію, включаючи аналіз наукової літератури та методи спостереження в класі. Висновки показують, що студенти в умовах кооперативного навчання демонструють покращену академічну успішність, підвищену креативність і більшу мотивацію. Крім того, взаємодія вчителя та учня стає більш значущою та сприятливою, коли вона підкріплюється добре сформованою культурою співпраці. Отже, сприяння атмосфері співпраці в початковій освіті вимагає систематичної підтримки, включаючи професійний розвиток вчителів та інституційне заохочення інноваційних підходів до навчання. Створення такого середовища не тільки збагачує досвід навчання, але й готує молодших учнів до спільного вирішення проблем у майбутніх академічних і життєвих контекстах.

Ключові слова: співпраця, кооперативне навчання, освіта, педагогіка, психологія, інтелект.

УДК 378 (04)+33 (091):316.35
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.96-100

Krasnov Oleksandr

PhD Student

Department of Professional, Pedagogical and Special Education, Andragogy and Management
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

o.krasnov007@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0003-4542-9791>

THE DEVELOPMENT OF BUSINESS EDUCATION IN UKRAINE (1991-2025): ANDRAGOGICAL APPROACH

Abstract. The relevance of the problem of applying an andragogical approach to the study of the content and prospects for the development of business education in Ukraine is determined by the current socio-economic and socio-cultural realities of Ukrainian society, as well as globalization trends in the world educational space. Because of this, the formation and development of business education seems to be a natural result of socio-economic, socio-cultural, and personal synergistic processes in the overall development of the education sector of our country. The purpose of the article is to substantiate the main principles of the andragogical approach to analyze the process of development of business education in Ukraine during the period of independence. To achieve this purpose, a set of scientific research methods was used: analysis of scientific sources, synthesis of scientific ideas of national and foreign researchers, comparison of their theoretical statements, classification of the principles of lifelong learning, modelling of educational processes based on modern andragogy, extrapolation of general theoretical considerations to the problem of development of national business education. The study found that national business education is based and developed on the principles of the andragogical approach, and therefore the principles of lifelong learning and their reflection in the business education system in Ukraine are identified: new basic knowledge and skills for everyone; increased investment in human resources; innovative teaching and learning methods; a new system of education assessment; the development of mentoring and counselling; bringing education closer to the place of residence. Three main forms of business education are presented: formal, non-formal, and informal.

Keywords: andragogy, lifelong education, business education, emergence, knowledge economy.

Introduction. The current state of the development of Ukrainian society involves fundamental changes in all spheres of its life, including education. The axiological characteristics of Ukrainian society have been transformed, defining value priorities in the form of freedom of action and thought as a result of personal resolution of the dichotomy of rights and duties, justice and injustice, good and evil, morality and immorality. In addition, significant changes have occurred in the interpretation of the value of private property and educational determinants of entrepreneurship as a basic activity for a significant social group in Ukraine.

Based on the analyzed scientific research, we can state that the set of scientific approaches to the problem of business education is determined by the field of knowledge within which such research is carried out. This emphasizes the interdisciplinary nature of the problem of business education development, which, as a subject of research, is of interest not only to teachers but also to sociologists, economists, philosophers, and psychologists. The theory and methodology of pedagogical phenomena and processes lead to the identification of such scientific approaches that most fully characterize the set of research methods. The foundations of the methodology of pedagogical science are laid down in the scientific work of well-known Ukrainian scientists.

The andragogical approach to the problem of the formation and development of business education in Ukraine directly correlates with the theory and practice of lifelong learning. The foundations of the pedagogical theory of lifelong learning are presented in the scientific work of national scholars, such as O.Dubaseniuk [1], Zh.Borsch [2], O.Ziliak [3], L.Lukianova [4], M.Novak [5] and others.

It should be noted that most often, scientific publications discuss the problems of andragogical teacher training and lifelong learning in the system of pedagogical education. However, it should be noted that business education, like other areas of training (such as

medical, pedagogical, juridical), requires an andragogical approach, as specialists in these fields of knowledge should constantly update their knowledge, skills, and abilities, develop existing and new professional competencies. That is why it is important for us to analyze the leading models of business education, among which the lifelong learning model is basic.

The purpose of the article is to substantiate the scientific and theoretical foundations of business education development in Ukraine during the period of independence in terms of the andragogical approach. To achieve this purpose, a set of scientific **research methods** was used: analysis of scientific sources, synthesis of scientific ideas of national and foreign researchers, comparison of their theoretical statements, classification of the principles of lifelong learning, modelling of educational processes based on modern andragogy, extrapolation of general theoretical considerations to the problem of the development of national business education.

Results. Traditionally, the leading methodological approaches to the analysis of pedagogical phenomena include systemic, activity-based, personality-oriented, andragogical, synergistic, and other scientific approaches. Pedagogical research often uses methodological approaches typical of other areas of scientific knowledge – culturological, sociolinguistic, ethnocultural, etc. At the same time, scholars distinguish several levels in the totality of approaches, most often calling them general scientific, specialised scientific, and specific scientific. Thus, in the study of O.Krasovska [6], one can see systemic and andragogical scientific approaches to the analysis of the problem of business education development. In the scientific research of S.Opatska [7], systemic and environmental scientific approaches can be noted. O.Shevchuk [8], considering the main scientific approaches to the training of future specialists in financial and economic areas, suggests taking into account the systemic, personality-oriented, activity-based, personality-activity, competence, and situational

approaches. It is worth noting that scholars often use quite different scientific approaches when analysing similar objects of study or even theoretical concepts that cannot be called approaches (such as situational). T.Poiasok [9] proposes systemic, and activity-based scientific approaches to analyze the information technology support of the process of training future economists.

The andragogical approach uses a whole range of interrelated concepts and terms – adult education, lifelong education, further education, and lifelong learning.

«A Memorandum on Lifelong Learning» (2000), adopted at the Lisbon Summit of the Council of Europe, approved the basic principles of its implementation, the content of which in relation to the development of business education is presented in Table 1.

Table 1

Principles of lifelong learning and their reflection in the business education system in Ukraine.

The principle of lifelong learning	Content of the principle	Reflection of the andragogical principle in the business education system
New basic knowledge and skills for everyone	This principle highlights the guarantees of continuous access to education for every citizen in order to acquire and update skills to function in constantly changing social conditions.	Since business education directly affects the development of the individual in the development of the knowledge economy, all types and forms of business education contribute to the formation of new economic skills and the updating of business knowledge.
Increasing investment in human resources	According to this principle, investments in human resources are declared to be the most important, and a person is proclaimed to be the greatest social capital in society.	This principle reflects not only investment in people, but also in the economy, as business education encourages dynamic socio-economic development and competitiveness.
Innovative teaching and learning techniques	This principle reflects the desire of the academic and pedagogical community to develop the latest methods and technologies of education in order to develop critical thinking, lifelong learning, etc.	The business education system uses innovative methods and techniques of the educational process, as the variety of forms and models of business education provides for compliance with modern global trends in online education, virtual education, blended learning, etc.
New system of education assessment	This principle has transformed the system of assessment of the level of education and a set of professional competences, taking into account the non-formal and informal components of the educational system of European countries. The need for accreditation and certification of non-formal and informal education outcomes has also been updated.	Business education systems around the world rely on informal and non-formal components. Therefore, the development and implementation of appropriate accreditation mechanisms is important, although diplomas or certificates of completion of business education are also quite common in Ukraine and abroad..
Development of mentoring and counselling	This principle outlines the need to create separate counselling services focused on the active consumer of educational services to ensure their optimal orientation in these services.	The business education system of European countries currently does not have such a special advisory or consultative institution. However, information about business schools, courses, trainings and other forms of business education is available thanks to modern information technologies.
Bringing education closer to the place of residence	This principle regulates the possibility of getting lifelong education without problems related to the place of residence or functional limitations of the consumer of educational services.	The majority of national business schools, courses and trainings offer online learning, which facilitates access to business education for everyone. Such opportunities have been developing gradually over the entire period of business education development in Ukraine in 1991-2025.

Source: the author

The andragogical approach to education is based on the world-famous Jacques Delors' «theory of the four pillars», the content of which is reduced to the following theses: learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be [10, p.52].

Continuity of education is a certain idea, a principle of education organization, a condition for the formation of a specialist in a changing world and rapidly changing conditions of professional activity. Scientific researches (O.Anishchenko, L.Lukianova [11], P.Lengrand [12], A.Salo [13], P.Saukh [14], N.Serdiuk and T.Vogel [15]) discuss knowledge environment, knowledge economy, knowledge generation, virtualization, and creation of new knowledge using artificial intelligence.

In our opinion, andragogical theory is based on the thesis that education is not a condition for preparing for the future life but a way of life in the post-post-classical world. It is well known that the time for updating knowledge has been significantly reduced; e.g., the unit of measurement for knowledge obsolescence in the USA is only five years. This leads to the conclusion that a certain part of the knowledge acquired at the university becomes obsolete even before the end of the learning process. At the same time, the proportion of the population in different countries who update knowledge and obtain additional qualifications and competences (25 to 64 years old) is not quite as significant – from 9.7% on average in the EU countries [16]. However, this percentage grows

every year, with the Scandinavian countries leading the way, with 23 to 32% of the population covered by various forms of adult learning. We have not found statistical data on the share of business education among the various areas of adult education, but we note that non-formal and informal business education for adults is in high demand in all European countries.

The unpredictability and variability of the global and local environments of life lead to the construction of andragogical models of personality functioning. The most famous of these is the Lifelong Learning Programme, adopted by the European Commission in 2006 [17]. Conceptually, lifelong education (or lifelong learning) combines three main forms or *components*:

1) Formal, represented in the system of business education by economic areas of training and business schools in national universities;

2) Non-formal, consisting of certified courses, virtual seminars, webinars, workshops, etc;

3) Informal, which is based on the individual cognitive activity of all subjects of business education. It should be noted that modern models of business education actively use this component of lifelong education, as they promote and implement communication between participants in the educational process, various forms of educational mobility, trips and travel, visits to business institutions, etc.

Analyzing the theory and practice of business education in Ukraine over the past decades, we note that its subjects are highly *motivated* to learn throughout life. The specifics of such motivation within the andragogical approach can be outlined as follows:

1. Adults are critical of the subject-object model of learning because they are independent individuals.

2. With the help of business education, adult students seek to fulfill their rational needs (primarily career needs).

3. In the process of learning in adulthood, participants want to see the results of business education immediately.

4. The level of formation of knowledge, skills, and abilities of adults in the process of business education is influenced by their personal experience – professional, cultural, and social.

In addition, the systemic nature of business education as a phenomenon of andragogy also includes *emergence*, which implies the presence of such system features in which the whole system has properties that are not typical for its individual components (elements). For example, studying the experience of a single business school as a structural component of a national university is unlikely to give an idea of how business education in Ukraine is organized in general. This is due to the diversity, multicomponent nature, and multi-level nature of the components of business education in Ukraine during the period of independence.

Discussion. The emergent state of business education as an andragogical phenomenon implies, on the one hand, the emergence of non-additive (emergent) development strategies that arise spontaneously. The first institutions/establishments/models of national business education were borrowed in a ready-made form from foreign long-term experience.

For example, the first business school in Ukraine was founded in 1989 as *MIM Business School, International Management Institute*. However, this does not mean that all subsequent business schools or other business education institutions (especially non-formal ones) should follow the MIM model. On the other hand, each

of these business schools seeks to gain licensed access to medium and long-term MBA programmes – pre-MBA, MBA, Senior Executive MBA, and even DBA, which involves the preparation of PhDs in business or administration

During the first decade of independence of Ukraine, international business education programmes have taken a prominent place in the system of training specialists for the economic and managerial spheres. MBA diplomas have become an indicator of successful career growth, a prestigious profession, and motivation to obtain a promising level of professional training and business activity. The result of the system's transition through the bifurcation stage is the restructuring of all its components, and the system itself (based on the principle of self-organization) chooses the most appropriate path of development inherent in a given time and situation. Thus, business education as a system endowed with emergence features goes through transformational changes and reaches a new level of its functioning.

Based on the conclusions of Yu.Shaigorodsky [18, p.19-29], we can state that at the end of the twentieth century, changes took place in Ukrainian society that led to the breakdown of the education system, including the emergence of a specific educational phenomenon, which was business education. The instability of the educational environment led to anomalous processes that provoked the accumulation of chaos; the movement of chaotic changes to the bifurcation point, in turn, systematized fragmented business education (courses, trainings, individual international and national business programmes and projects). However, this process gradually acquired signs of systematicity and continuity, which determines the need for andragogical analysis of business education as a complex nonlinear phenomenon in pedagogical science.

Conclusions. Thus, on the basis of the theoretical analysis of scientific sources, the necessity of applying an andragogical approach to the study of the problem of the development of business education in Ukraine during the period of independence is substantiated. It has been established that the andragogical approach correlates business education with the theory and practice of continuing education. The author identifies the leading principles of lifelong learning and their reflection in the business education system in Ukraine: new basic knowledge and skills for everyone; increased investment in human resources; innovative teaching and learning methods; a new system of education assessment; development of mentoring and counselling; bringing education closer to the place of residence. Three main forms of business education are presented: formal, non-formal, and informal. The conclusion is made that there is an anomic component in the social system where business education is developing. It is noted that at the end of the twentieth century, changes took place in Ukrainian society that led to the breakdown of the education system, including the emergence of a specific educational phenomenon, which was business education. Emergence is characterized as a characteristic of the business education system, which implies the presence of system features in which the whole system as a whole has properties that are not typical of its components (elements). The prospects for further research are associated with the substantiation of the systemic foundations of the functioning of business education in Ukraine in the context of current trends in globalization.

Список використаної літератури

1. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія. Ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
2. Борщ Ж. Андрагогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. Наукові записки Полтавського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2012. № 55. С.58-64.
3. Ziljak, O. Andragogical profession and andragogical competences – recent research findings. *Andragogy Journal of the Croatian Andragogy Society*. 2011. Vol.15, No.1. P.31-46.
4. Лук'янова Л.Б. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). Порівняльна професійна педагогіка. 2014. № 4 (3). С.119-123.
5. Nowak, M. Metodologia pedagogiki między «naukowością/teoretycznością» a «praktycznością». *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls, 2006. S.145-170.
6. Красовська О. Ю. Сучасні моделі реалізації бізнес-освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму. 2012. № 1 (5). Т.2. С.167-181.
7. Опацька С.В. Розвиток бізнес-освіти в Україні в умовах трансформації економіки. Автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.09.01. Львів, 2002. 18 с.
8. Шевчук О. Основні підходи до підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2013. № 2 (11). С.200-208.
9. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 559 с.
10. Delors J. Education – hidden treasure. Report of the International Commission on Education for the XXI Century to UNESCO. Sofia, 1996. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
11. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи. Ред. В.Г.Кремень, Н.Г.Ничкало; укл. О.В.Аніщенко, Л.Б.Лук'янова. Київ: Знання України, 2018. 616 с.
12. Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO, 1975. 157 p.
13. Сало А. Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. Ефективна економіка. 2017. № 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5505>.
14. Саух П. Ю. Освіта впродовж життя у контексті тектонічних зрушень у бізнес-середовищі та нових моделей економічної діяльності. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи. Київ: Знання України, 2018. С. 48-52.
15. Сердюк Н.М., Фогель Т.М. Безперервна освіта як чинник конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70. Т. 3. С.67-72.
16. «Освіта протягом життя»: світовий досвід і українська практика : аналітична записка. URL: <https://www.niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika>.
17. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA...
18. Шайгородський Ю. Аномія як суспільний і особистісний феномен. Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України. 2011. Вип. 4 (54). С.19-29.

References

1. Dubaseniuk, O. (Ed.). (2018). *Profesiina osvita: andrahohichniy pidkhdid* [Professional education: andragogical approach]. Yevenok. [in Ukrainian].
2. Borshch, J. (2012). *Andrahohichniy pidkhdid do pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Andragogical approach to the training of future teachers]. *Naukovi zapysky Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 55, 58-64. [in Ukrainian].
3. Ziljak, O. (2011). Andragogical profession and andragogical competences – recent research findings. *Andragogy Journal of the Croatian Andragogy Society*, 15 (1), 31-46.
4. Lukianova, L. B. (2014). *Profesiina diialnist vykladachiv-andrahohiv (zarubizhnyi dosvid)* [Professional activity of andragogy teachers (foreign experience)]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 4 (3), 119-123. [in Ukrainian].
5. Nowak, M. (2006). *Metodologia pedagogiki między «naukowością/teoretycznością» a «praktycznością»*. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Impuls. [in Polish]
6. Krasovska, O.Yu. (2012). *Suchasni modeli realizatsii biznes-osvity v umovakh hlobalizatsii svitovoho osvitnoho prostoru* [Modern models of business education implementation in the context of globalisation of the world educational space]. *Biuletен Mizhnarodnoho Nobelivskoho ekonomichnoho forumu*, 1 (5), 2, 167-181. [in Ukrainian].
7. Opatska, S.V. (2002). *Rozvytok biznes-osvity v Ukraini v umovakh transformatsii ekonomiky* [Development of business education in Ukraine in the context of economic transformation]. Extended abstract of candidate dissertation. Lviv. [in Ukrainian].
8. Shevchuk, O. (2013). *Osnovni pidkhody do pidhotovky maibutnih fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho napriamu v Ukraini* [The main approaches to training future specialists in financial and economic fields in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2 (11), 200-208. [in Ukrainian].
9. Poiasok, T. B. (2009). *Systema zastosuvannya informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnih ekonomistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [The system of application of information technologies in professional training of future economists in higher education institutions]. Unpublished Doctoral dissertation. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Delors, J. (1996). Education – hidden treasure. *Report of the International Commission on Education for the XXI Century to UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
11. Kremen, V., & Nychkalo, N. (Eds.). (2018). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukrainski realii i perspektivy* [Conceptual foundations of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects]. Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].
12. Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. UNESCO.
13. Salo, A. *Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv* [Lifelong education as a priority area for improving the professional competence of specialists.]. *Efektivna Ekonomika*, 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5505>. [in Ukrainian].
14. Saukh, P.Yu. (2018). *Osvita vprodovzh zhyttia u konteksti tektonichnykh zrushen u biznes-seredovyshchi ta novykh modelei ekonomichnoi diialnosti. Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukrainski realii i perspektivy* [Lifelong learning in the context of tectonic shifts in the business environment and new models of economic activity. Conceptual framework for the development of adult education: international experience, Ukrainian realities and prospects]. Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].
15. Serdiuk, N.M., & Fohel, T.M. (2020). *Bezperervna osvita yak chynnyk konkurentospromozhnosti maibutnih fakhivtsiv* [Lifelong education as a factor in the competitiveness of future professionals]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 70 (3), 67-72. [in Ukrainian].
16. «Osvita protiahom zhyttia»: svitovy dosvid i ukrainska praktyka: analitychna zapyska [«Lifelong learning»: international

- experience and Ukrainian practice: policy brief]. URL: <https://www.niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika>. [in Ukrainian].
17. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA...
18. Shaihorodskiy, Yu. (2011). Anomiia yak suspilnyi i osobystisnyi fenomen [Anomie as a social and personal phenomenon]. *Naukovi zapysky IPiEND im.I.F.Kurasa NAN Ukrainy*, 4 (54), 19-29. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 05.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Краснов Олександр Володимирович

аспірант

кафедра професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна

РОЗВИТОК БІЗНЕС-ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1991-2025 рр.): АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

Анотація. Актуальність проблеми застосування андрагогічного підходу до вивчення змісту та перспектив розвитку бізнес-освіти в Україні визначається сучасними соціально-економічними та соціокультурними реаліями українського соціуму, а також глобалізаційними тенденціями у світовому освітньому просторі. З огляду на це становлення й розвиток бізнес-освіти видається закономірним результатом соціально-економічних, соціокультурних та особистісних синергетичних процесів в загальному розвитку сфери освіти нашої держави. Мета статті полягає в обґрунтуванні провідних засад андрагогічного підходу для аналізу процесу розвитку бізнес-освіти в Україні періоду незалежності. Для реалізації означеної мети використовувався комплекс наукових методів дослідження: аналізу наукових джерел, синтезу наукових ідей вітчизняних та зарубіжних дослідників, порівняння їхніх теоретичних викладок, класифікації принципів організації освіти упродовж життя, моделювання освітніх процесів на засадах сучасної андрагогіки, та екстраполяції загальнотеоретичних міркувань на проблему розвитку вітчизняної бізнес-освіти. У процесі дослідження встановлено, що вітчизняна бізнес-освіта ґрунтується й розвивається на засадах андрагогічного підходу, у зв'язку з чим визначено принципи здійснення освіти упродовж життя та їх відображення у системі бізнес-освіти в Україні: нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій в людські ресурси; інноваційні методики викладання й навчання; нова система оцінки отриманої освіти; розвиток наставництва й консультування; наближення освіти до місця проживання. Представлено три основні форми бізнес-освіти: формальну (представлену у системі бізнес-освіти економічними напрямами підготовки фахівців та бізнес-школами у вітчизняних університетах), неформальну (складається з сертифікованих курсів, віртуальних семінарів, вебінарів, тренінгів тощо) та інформальну (основою якого є індивідуальна пізнавальна діяльність всіх суб'єктів бізнес-освіти). Відзначено, що сучасні моделі бізнес-освіти активно використовують саме неформальний складник неперервної освіти, оскільки він сприяє реалізації комунікацій між учасниками освітнього процесу, та передбачає різні форми освітньої мобільності, поїздки і подорожі, відвідання бізнес-установ.

Ключові слова: андрагогіка, неперервна освіта, бізнес-освіта, емерджентність, економіка знань.

УДК 316.356.2

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.101-105

Кучумова Наталія Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

n.kuchumova@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-5398-7150>

Білик Наталія Михайлівна

кандидат педагогічних наук

асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

n.bilyk@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9304-5173>

СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИВА СІМ'Я В УКРАЇНІ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТАН ПРОБЛЕМИ

Анотація. Сучасна сім'я в Україні потребує особливої уваги та соціальної підтримки. Війна, невизначеність та всі наслідки збройного нападу на нашу країну впливають на повноцінне функціонування родини, виснажують її ресурс. Соціальна робота з сім'єю передбачає оцінку потреб та врахування всіх особливостей сім'ї, спроможність виконувати основні свої функції, пошук оптимальних шляхів підтримки та насаження. Важливо розуміти, якою є соціально вразлива сім'я сьогодні, щоб врахувати всі її потреби при наданні соціальної допомоги та послуг. Сьогодні особливо соціально вразливими є сім'ї внутрішньо переміщених осіб (страждають від травми покинутого дому, відчують невпевненість та втрачають стабільність), учасників бойових дій (перебувають у постійному стресі та страху за життя), сім'ї, де є ризик відмови від дитини (порушення системи батьківсько-дитячих відносин), в яких проживає особа з інвалідністю (страждають від ізоляваності та неспроможності самостійно забезпечити власні потреби), в яких є ситуація домашнього насильства (відчують небезпеку та втрату базової потреби у захисті). Розуміння сімейної ситуації, впливу складних життєвих обставин на продуктивність сім'ї це складова успішного ведення випадку в соціальній роботі. Метою нашого дослідження стало охарактеризувати типи та особливості соціально вразливої сім'ї в Україні. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, законодавства, статистики, практичного досвіду з досліджуваної теми.

Ключові слова: соціальна робота, сім'я, соціально вразлива сім'я, вразливі групи населення, складні життєві обставини.

Вступ. Одним із пріоритетів державної політики в Україні сьогодні є захист інституту сім'ї та створення умов повноцінного виховання та розвитку дитини в межах родини. Сучасне суспільство характеризується наявністю різноманітних проблем, криз, які мають безпосередній вплив на сімейне середовище. Це призводить до втрати членами сім'ї можливості повноцінно виконувати сімейні функції, справлятися із проблемами, що створює ситуацію соціальної вразливості. Така ситуація небезпечна тим, що результатом її загострення можуть бути асоціальні прояви у сімейному середовищі. Необхідною складовою ефективного реагування на вирішення соціальних проблем сім'ї є соціальна робота із соціально вразливими сім'ями в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сім'я як об'єкт досліджень завжди представляла інтерес для науковців різних галузей. Соціальні проблеми сім'ї досліджено у наукових працях О. Безпалько, З. Зайцевої, І. Зверєвої, А. Капської, Т. Кравченко, О. Кузьмук, Л. Мельник, Н. Олексюк, І. Трубавіної та ін. Теоретичні та практичні основи психології сім'ї, досвід психологічної допомоги сучасній родині висвітлено у працях А. Колеснікова, Л. Мельник, А. Ткачук, Ю. Чистякова та ін. На сучасному етапі свої наукові праці присвятили проблемі соціальної роботи з сім'ями є Т. Алексеєнко, З. Кияниця, Г. Кучер, В. Лютий, Ж. Петрович, Т. Семигіна, та ін. Сімейна соціальна робота в Україні стала предметом досліджень О. Столярик, О. Зубчик, Т. Семигіної [1]. Соціальній роботі з сім'ями, дітьми та молоддю присвятили свою працю І. Леша, І. Сопівник, В. Галайчук, О. Кошук [2]. Теорії моделі, ефективні практики соціальної роботи з сім'ями висвітлено в колективній монографії, де представили свій науковий до-

робок О. Белкіна-Ковальчук, І. Бичук, Є. Дурманенко, А. Колосок, А. Конончук, Н. Корпач, В. Лютий, В. Майборода, Л. Мартіросян, Т. Мартинюк, В. Петрович, В. Петрук, А. Скіць, С. Чернета [3]. Г. Кучер розглядає інновації соціальної роботи в громаді із сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах [4]. Практичні аспекти соціальної роботи з вразливими сім'ями та дітьми висвітлили у своїй праці А. Аносова, О. Безпалько, Т. Журавель, З. Кияниця, Т. Цюман, Ж. Петрович [5; 6]. Однак, на наш погляд, таке явище, як соціально вразлива сім'я, і досі потребує вивчення теоретичного обґрунтування та уваги науковців.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу соціальної роботи із соціально вразливими сім'ями в Україні; висвітлення стану проблеми соціально-вразливих сімей, аналіз нормативно-правової бази соціальної роботи із такою категорією населення; здійснення характеристики категорії сімей, яким притаманна соціальна вразливість.

Методи дослідження аналіз психологічної та педагогічної літератури, нормативно-правових документів для розкриття базових понять дослідження; метод ретроспективного аналізу праць учених для з'ясування особливостей еволюції змісту понять «сім'я», «соціально вразлива сім'я», в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є середовищем розвитку, захисту, любові та насаження для людини в будь-якій країні. В українському суспільстві сім'я, створюється зазвичай на основі добровільного бажання двох осіб, які хочуть жити разом, з метою ведення спільного господарства, можливо народження та виховання дітей.

У ст. 51 Конституції України зазначається: «Шлюб

грунтується на вільній згоді жінки і чоловіка. Кожен із подружжя має рівні права та обов'язки у шлюбі та сім'ї. Батьки зобов'язані утримувати своїх дітей до їх повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство і материнство охороняються державою» [7]. Людина має право на достатній рівень життя для себе та своєї сім'ї.

Аналіз опрацьованих наукових джерел показує, що вчені розглядають сім'ю по-різному, а саме як:

- певну систему взаємостосунків між її членами, що базується на шлюбі та кровній спорідненості та характеризується організацією спільної діяльності;
- малу соціальну групу, члени якої перебувають у шлюбі або мають кровний зв'язок та взаємодіють з метою ведення спільного господарства, матеріальної, моральної та соціально-психологічної взаємодопомоги;
- форму спільності людей, яких об'єднує, окрім кровної спорідненості та побуту, прихильність та спільна відповідальність;
- основну ланку суспільства, що стає середовищем розвитку та формування особистості, а також її базовим соціалізуючим фактором.

Важливою для повноцінного соціального функціонування родини є її стабільність, що, на думку Т. Алексеєнко, включає в себе: цілісну структуру сім'ї – наявність обох батьків та дитини чи дітей; цінності – спосіб та особливості життя тієї чи іншої сім'ї, духовність, статусність; умови функціонування – матеріально-економічне становище сім'ї, організація ведення спільного господарства, розподіл функцій та обов'язків, соціальний захист; сімейні традиції – притаманні кожній окремій родині звичаєві ритуали, взаємозв'язок поколінь [8].

Будь-яка країна ставить пріоритетом розвиток інституту сім'ї, як першооснови функціонування суспільства. Саме в умовах родини особистість має можливість повноцінно розвиватись, соціалізуватись, самоствердитись та самореалізуватись. Як зазначає Т. Кравченко, кожна сім'я виконує функції, які проявляються у її життєдіяльності: економічна – матеріальне забезпечення членів сім'ї; репродуктивна – полягає у плануванні та народженні дітей; рекреаційна – організація дозвілля членів сім'ї; господарська – планування та ведення спільного господарства; соціалізуюча – формування навичок взаємодії у суспільстві, сприяння самореалізації у навчанні та професії усіх членів сім'ї; виховна – формування та розвиток особистості дітей, що проживають у сім'ї; терапевтична – підтримка, допомога, взаємозв'язок поколінь, і т.і. [9].

На думку Н.Краснової, найбільш визначальною для повноцінної життєдіяльності сім'ї є її виховна функція. У родині, де повністю або частково втрачена така функція спостерігається несприятлива атмосфера для перебування та зростання дитини – алко- чи нарко- залежність членів сім'ї, порушення норм закону, суспільної поведінки, часті конфлікти. Окрім цього, частим явищем стають «зовні благополучні сім'ї», в яких виникають проблеми із вихованням дітей, проявляється гіпер- або гіпо- опіка, члени такої сім'ї не вміють домовлятися стосовно важливих питань, мають різне бачення на ключові події у житті сім'ї [10].

Усталені норми сприйняття проблем сім'ї через порушення чи невиконання нею основних функцій сьогодні дещо змінилися і науковцями та практиками все частіше звертається увага на таке явище як самостійність у вирішенні власних проблем членами родини. Таким чином, серед типології з'явився від-

носно новий тип сім'ї – соціально вразлива. Це сім'я, в якій виникають труднощі у подоланні повсякденних проблем, у її членів не вистачає власних ресурсів для виходу із складної ситуації. Така ситуація в майбутньому призводить до нестабільного становища, можливих конфліктних та деструктивних стилів поведінки. Зовні сім'я є благополучною і, можливо, зразковою у певній громаді, проте, внутрішньосімейні стосунки є напруженими, зв'язки між її членами порушеними.

За визначенням, поданим у ст. 1 Закону України «Про соціальні послуги» «вразливі групи населення – особи/сім'ї, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників». Отже, соціально вразливою стає сім'я, що стикається із проблемною ситуацією, з якою не може справитись власними силами [11].

На думку О. Кузьмук, сьогодні до причин, які можуть призвести до соціальної вразливості сім'ї в нашій країні відносяться:

- необхідність покинути своє місце проживання, у зв'язку із загрозою життю та здоров'ю (внутрішньо переміщені сім'ї);
- участь у бойових діях когось із членів сім'ї;
- втрата близької людини, травма, внаслідок стихійного лиха;
- наявність складної ситуації, в результаті якої виникає потреба у відмові від новонародженої дитини;
- інвалідність одного із членів сім'ї;
- ситуація насильства та жорсткого поводження у сім'ї;
- залежність від алкоголю чи психотропних речовин когось із членів сім'ї;
- статус ВІЛ/СНІД у когось із членів сім'ї [12].

Так звані «вимушені переселенці» або внутрішньо переміщені особи (ВПО) сьогодні для нашої країни є досить звичним явищем. Внаслідок анексії Автономної Республіки Крим, військової агресії на сході України в Донецькій та Луганській областях близько двох мільйонів осіб змушені були переїхати на тимчасове, а то й на постійне місце проживання в інші області нашої країни. Здебільшого виїжджали сім'ї, в яких виховувались неповнолітні діти. Переважна їх частина поселялись ближче до рідного дому, проте, практично в кожному регіоні з'являлись сім'ї, які стали соціально вразливими через свій статус ВПО. На сьогодні, через військову агресію кількість ВПО значно збільшилась, багато сімей виїхали за кордон. За оцінками МОМ (Міжнародна організація з міграції), станом на квітень 2024 року фактична чисельність ВПО в Україні становить 3 мільйони 548 тисяч осіб [13].

Проблеми, з якими доводиться стикатись сім'ям ВПО є досить різноманітними: труднощі з пошуком місця проживання, організації побуту; низький рівень заробітної плати, порівняно із тим, який був раніше, труднощі у матеріально-економічному забезпеченні сім'ї; порушення соціальних зв'язків та потреба у адаптації до нових умов проживання, ресоціалізації; страх за власне життя, життя своїх рідних, відчуття ситуації втрати, яку неможливо контролювати; порушення планів на майбутнє життя, страх, що нічого не вдасться змінити чи досягти; недовіра до нового соціуму, в якому живе сім'я ВПО, конфліктність через місцеві звичай та традиції, які є чужими для такої сім'ї і як результат пасивність, байдужість по відношенню до членів громади.

На думку науковців, до прикладу Н. Квітко, в результаті неможливості задоволення навіть базових потреб, сім'я ВПО стає соціально вразливою. В

тому числі і через проблему порушення соціальної адаптації до нових умов життєдіяльності, оскільки втрачаються ресурси членів сім'ї, які допомагають боротися із труднощами, що виникли та повноцінно виконувати базові сімейні функції [14].

Окрім того, сім'я ВПО може вже перебувати на обліку соціальної служби як сім'я, що перебуває у складних життєвих обставинах. У зв'язку із необхідністю переміщення її ситуація може ускладнитись, а хронічні проблеми загостритись (сім'я, члени якої мають залежність від наркотичних речовин, алкоголю, хворі на ВІЛ/СНІД, мають проблеми із законом, безробітні і т.і.).

За останні 10 років в нашій країні з'явилась нова соціальна категорія – учасники бойових дій, які були учасниками Антитерористичної операції, а пізніше Операції об'єднаних сил (ООС), сьогодні це ті, хто безпосередньо бере участь у активних бойових діях. Це чоловіки та жінки, які мають досвід ведення війни, були очевидцями смерті, можливо, самі вбивали, були полоненими. Отже, їхня психіка пройшла важке випробування, світогляд змінився, багато з них отримали інвалідність.

Як показує практика, повернувшись на мирну територію, учасники бойових дій «вчаться» жити наново, стикаються із різноманітними проблемами соціального характеру. Їм потрібно адаптуватись до умов мирного життя, пройти медичну, психологічну та соціальну реабілітацію. Крім цього, як показує досвід, в учасників бойових дій виникають труднощі із оформленням документів для отримання відповідних пільг та допомог через надмірну бюрократизацію системи.

Звичайно, будь-які проблеми, з якими стикається учасник бойових дій впливають на його родину. Окрім того, що сім'я живе у постійній напрузі, страху та стресі через те, що хтось із її членів може загинути будь-якої миті, вона ще і є свідком та учасником всіх подій, що відбуваються із військовослужбовцем вдома. Такий стан швидко призводить до виснаження та закінчення сімейних ресурсів, які допомагають будувати міцні зв'язки між її членами та виконувати повноцінно власні функції.

Сьогодні можна почути думки про те, що наявність або рівень домашнього насильства в сім'ї учасника бойових дій з'являється або підвищується в результаті того досвіду, який він отримав на війні. Проте, на сучасному етапі в Україні відсутні дослідження, які би підтвердили таку інформацію. Навпаки, науковці стверджують, що досвід ведення бойових дій може лише загострити несприятливу ситуацію, яка була раніше у сім'ї військовослужбовця, а не створити для цього умови.

Разом з тим, як стверджують військові, їхня служба призводить до певних суперечок із членами родини, які виникають через нерозуміння тими причини, чому перші покинули сім'ю на тривалий період. І це в свою чергу може призвести до конфліктів, проявів агресії, розлучень, вживання алкоголю, наркотичних речовин військовослужбовцями. У тих випадках, коли сім'я не стає ресурсом, який сприяє соціальній реабілітації у мирних умовах учасника бойових дій, може створитись ситуація соціальної вразливості.

Ще одним типом сім'ї, яка стає соціально вразливою, є сім'я, члени якої пережили травму. Як стверджують практики, травматичні ситуації можуть бути недовготривалими, проте, мати потужний вплив на життєдіяльність родини та призвести до втрати контролю над власним життям та нестабільності. До таких ситуацій відносяться: загроза життю та здоров'ю, фізичні травми, поранення, насильницька

чи раптова смерть близької людини, а також сильний страх та відчуття безвиході. Травматичні події здебільшого стаються раптово, тому члени сім'ї втрачають впевненість у майбутньому і досить часто не мають достатньо сили та ресурсу, щоб справитись із ситуацією. В результаті чого втрачаються міжособистісні зв'язки всередині сім'ї, частішають конфлікти, постає питання розлучення. Навіть якщо втрату пережив один член родини, все-одно це впливає на функціонування всієї сім'ї.

Кризовою ситуацією для сім'ї, яка призводить до її соціальної вразливості стає відмова матері від дитини. Як стверджують науковці, часто таке рішення приймається жінкою, яка має від 16 до 25 років і виросла у неблагонадійній родині або є сиротою, чи незаміжня. Така поведінка для українського суспільства є неприйнятною та засуджується соціумом. Проте, варто проаналізувати причини відмови матері від дитини і, в першу чергу, допомогти сім'ї справитись із власними проблемами.

Як зазначають дослідники, зокрема І. Вовченко, більшість жінок, що вирішують залишити дитину у пологовому будинку, страждали від насильства, не мали можливості задовольнити базові потреби у захисті, любові, житлі, не відчували приналежності до родини. У них порушена система батьківськості та відносин та немає уявлень про те, яким чином можна сформувати гармонійні стосунки у родині [15]. Окрім цього, сім'я може мати матеріально-економічні проблеми, проживати у поганих умовах, або взагалі не мати власного житла. Родичі або люди, які здатні допомогти у подоланні кризової ситуації відсутні.

До соціальної вразливості призводить, також, наявність інвалідності у когось із членів родини. Інвалідність розглядається через призму медичної та соціальної моделі. Медична модель трактує це явище, в першу чергу звертає увагу на вади які має людина, бачить її обмеження, соціальна модель пропонує в першу чергу розглядати людину як особистість, а її обмежені можливості пов'язує з бар'єрністю у суспільстві в результаті не створення відповідних умов для повноцінного функціонування людей із інвалідністю. Для необхідної життєдіяльності людини з особливими потребами потрібно сформувати середовище без стереотипного та упередженого ставлення, із відповідними заходами та політикою, що підтримує її. Не менш важливим є доступність різноманітних громадських закладів для маломобільних осіб, гнучка система надання освітніх послуг у умовах закладів загальної середньої освіти, відповідний професійний супровід.

До основних факторів, які призводять до соціальної вразливості сім'ї, в якій проживає особа з інвалідністю відносяться: фінансово-економічні (неможливість забезпечити сім'ю); психологічні (часті переживання негативних емоцій та почуттів); медичні (труднощі із отриманням необхідних медичних препаратів, засобів); ризик інституціоналізації (страх, спричинений нерозумінням та стереотипним ставленням до осіб з інвалідністю у суспільстві, відмова від дитини через її інвалідність); слабка інформованість (відсутність можливості отримання комплексної інформаційної допомоги стосовно соціально-правового захисту, пільг, допомог, державної та громадської роботи з особами, які мають особливі потреби); неприйняття у суспільстві (звуження кола спілкування сім'ї, неадекватне, часто вороже ставлення соціуму до сім'ї, в якій є особа з інвалідністю); недоступність до публічних суб'єктів; недосконалість нормативно-правового забезпечення. На нашу думку, такі явища у сімейному житті стають причи-

ною зростання напруги у взаєминах, зміни звичного побуту, відчуття страху, невизначеності та безпорадності.

Ще однією категорією сімей, які відносяться до соціально вразливих є сім'ї, де відбувається насильство стосовно будь-кого із членів. У Законі України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 01.01.2020 р. № 5294, домашнє насильство визначається як «діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь» [16].

Як зазначають науковці Т. Журавель, В. Петрович, в таких сім'ях може бути жорстоке поводження з дітьми будь-якої форми (фізичне, психологічне, сексуальне чи економічне), яке супроводжується примусом, залякуванням та використанням авторитету, сили проти неповнолітніх. Такі дії дорослих членів сім'ї по відношенню до дітей призводять до шкоди їх фізичному та емоційному стану, створює ситуацію загрози життю. Ситуація насильства у родині, яка часто повторюється, призводить до порушення функціональності сім'ї, загострення хронічних хвороб її членів, знижує ефективність виконання повсякденних побутових завдань, формує почуття небезпеки, страху та безвиході [6].

Переймаючи поведінку батьків, діти можуть кон-

фліктувати та проявляти насильство, агресію стосовно однолітків. Також вони стають неуспішними у навчанні, частіше за інших проявляють крайні акцентуації характеру, змінюючи свою поведінку від дуже спокійної до збудженої за короткий період часу. Психосоматичною реакцією на насильство у дітей є проблеми із сечовипусканням, безсоння, серцево-судинні хвороби, порушення роботи травної системи, алергічний дерматит, астма.

Науковці погоджуються в тому, що найбільш негативним наслідком домашнього насильства стосовно дітей є копіювання та наслідування такої поведінки ними у власній майбутній сім'ї. Це сприяє подальшому поширенню агресії у соціумі, девіантної та адиктивної поведінки, криміналізації, зниженню рівня здоров'я населення.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити категорії сімей, які характеризуються соціально вразливістю, а саме – сім'ї внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, учасників бойових дій, сім'ї, які пережили травму, сім'ї, де була відмова від новонароджених, сім'ї, в яких є особа з особливими потребами, де відбувається домашнє насильство. До соціально вразливих сімей, належать також сім'ї, члени яких вживають психоактивні речовини або постійно вживають алкоголь. Така поведінка призводить до порушення фізичного та емоційного здоров'я та асоціальних проявів. Досить часто члени родини приховують свої проблеми із залежністю, тому діти не мають можливості отримати вчасно психосоціальну допомогу і виростають в умовах жорстокого поводження, небезпеки для власного розвитку, від чого у них проявляються деструктивні та аутоагресивні прояви.

Список використаної літератури

1. Столярик О., Зубчик О, Семігіна Т. Сімейна соціальна робота: реалії України Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. 2020. Випуск 4 (133). С.38-46.
2. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: теорія моделі, ефективні практики: колективна монографія. Волинський національний університет імені Лесі Українки. / Кол. авт.: С.Чернета, В.Петрович, Л.Мартіросян, А.Колосок, Є.Дурманенко, І.Бичук, В.Майборода, А.Конончук, О.Белкіна-Ковальчук, В.Петрук, Н.Корпач, Т.Мартинюк, А.Скіць, В.Лютій; за заг.ред. В.Петровича, С.Чернети. Луцьк: ФОП Гадяк Жанна Володимирівна, друкарня «Волиньполіграф», 2021. 323 с.
3. Пеша І.В., Сопівник І.В., Галайдук В.В., Кошук О.Б. Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю: навч. посібник. Київ: Компрінт, 2023. 449 с.
4. Кучер Г.М. Інновації соціальної роботи в громаді із сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2018. № 82 (2). С.207-212.
5. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч.1. Сучасні орієнтири та ключові технології / З.П.Кияниця, Ж.В.Петроцько. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
6. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч.2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми) / А.В.Аносова, О.В.Безпалько, Т.П.Цюман та ін. / За заг. ред.: Т.В.Журавель, З.П.Кияниці. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.
7. Конституція України Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. с. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA%96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 18.03.2025)
8. Робота з сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки / за заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко. Київ: Основа. Принт, 2007. 128 с.
9. Кравченко Т. В. Сім'я та її вплив на соціалізацію дитини. Педагогіка і психологія. 2009. № 3. С.32-42.
10. Краснова Н.П. Методика соціально-педагогічного консультування батьків з вирішення проблем дітей різного шкільного віку. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2013. № 3. С.20-31.
11. Про соціальні послуги: Закон України № 2671 від 17.01.2019 р. URL: <https://document.vobu.ua/doc/9180> (дата звернення 20.03.2025.)
12. Кузьмук О.М. Кризова сім'я як приклад соціально вразливої категорії населення: соціологічний аналіз феномену. Нова парадигма. 2015. Вип.126. С.208-217.
13. Звіт про внутрішнє переміщення населення в Україні. Опитування загального населення. Раунд 16. Квітень 2024 / IOM UN Migration URL: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd11461/files/reports/IOM_UKR_GPS_Internal%20Displacement%20Report_Round%2016_UA_June%202024.pdf (дата звернення 21.03.2025)
14. Квітко Н.М. Соціальна робота з вимушено переміщеними особами як наукова проблема. Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах: матеріали наук. прак. інтернет-конф. (Дніпро, 3-4 черв. 2021 р). Дніпро, 2021. С.513.
15. Вовченко І.В. Профілактика відмов матерів від немовлят Медсестринство. 2020. № 2. С.57-60.
16. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України № 2229-VIII від 2018 р. URL: (дата звернення 22.03.2025).

References

1. Stolyaryk, O., Zubchik, O., Semigina, T. (2020). Simeina sotsialna robota: realii Ukrainy [Family social work: realities of Ukraine Scientific] *Bulletin of K.D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*, 4 (133) 6 38-46. [in Ukrainian]

2. Cherneta, S., Petrovych, V., Martirosyan, Kolosok, A., Durmanenko, E., Bychuk, I., Mayboroda, V., Kononchuk, A., Belkina-Kovalchuk, O., Petruk, V., Petrovych, V. Korpach, N., Martyniuk, T., Skits, A., & Lyuty, V. (2021). *Sotsialna robota z sim'iamy: teorii modeli, efektyvni praktyky* [Social work with families: theories, models, effective practices] Volynpoligraf Printing House. [in Ukrainian]
3. Pesh, I., Sopivnyk, I., Galaydyuk, V., & Koshuk, O. (2023). *Sotsialna robota z sim'iamy, ditmy ta moloddui* [Social work with families, children and youth]. Komprint. [in Ukrainian]
4. Kucher, G. (2018). Innovatsii sotsialnoi roboty v hromadi iz sim'iamy, shcho opynylysia u skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Innovations in social work in the community with families in difficult life circumstances] *Pedagogical sciences: collection of scientific works*, 82 (2), 207–212. [in Ukrainian]
5. Kyanytsia, Z., & Petrochko, Zh. (2017). *Sotsialna robota z vrazlyvymy sim'iamy ta ditmy: posib. u 2-kh ch.; Ch.I. Suchasni orientyry ta kluchovi tekhnologii* [Social work with vulnerable families and children: manual in 2 parts; Part I. Modern guidelines and key technologies.]. Obnova Kompani. [in Ukrainian]
6. Zhuravel, T., & Kyanytsia, Z. (Eds.). (2017). *Sotsialna robota z vrazlyvymy sim'iamy ta ditmy: posib. u 2-kh ch.; Ch.2 (Sotsialna robota z vrazlyvymy sim'iamy ta ditmy)* [Social work with socially vulnerable families and children: a manual in 2 parts; Part 2 Social work with socially vulnerable families and children]. Obnova Kompani. [in Ukrainian]
7. Konstytutsiia Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy [Constitution of Ukraine Vedomosti Verkhovna Rada of Ukraine]. (1996). No.30. p.141 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#> [in Ukrainian]
8. Alekseenko, T. (Ed.). (2007). *Robota z sim'iamy, yaki potrebuiut profesiinoi sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky* [Work with families who need professional social and pedagogical support]. Osnova Print. [in Ukrainian]
9. Kravchenko, T. (2009). Sim'ia ta yii vplyv na sotsializatsiiu dytyny [Family and its influence on the socialization of the child]. *Pedagogy and Psychology*, 3, 32–42. [in Ukrainian]
10. Krasnova, N. (2013). Metodyka sotsialno-pedahohichnoho konsultuvannia batkiv z vyrishennia problem ditei riznoho shkilnoho viku [Methodology of socio-pedagogical consulting of parents on solving the problems of children of different school ages] *Social pedagogy: theory and practice*, 3, 20–31. [in Ukrainian]
11. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy [Social services: Law of Ukraine]. No.2671 of 17.01.2019. URL: <https://document.vobu.ua/doc/9180> [in Ukrainian]
12. Kuzmuk, O. (2015). Kryzova sim'ia yak pryklad sotsialno vrazlyvoi katehori naselennia: sotsiologichnyi analiz fenomenu [Crisis family as an example of a socially vulnerable category of the population: sociological analysis of the phenomenon.]. *New paradigm*, 126, 208–217. [in Ukrainian]
13. Zvit pro vnutrishnie peremishchennia naselennia v Ukraini. Opytuvannia zahalnoho naselennia. Raund 16. Kviten 2024 [Report on Internal Displacement in Ukraine. General Population Survey. Round 16. April 2024] URL: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd1461/files/reports/IOM_UKR_GPS_Internal20Displacement%20Report_Round%2016_UA_June%202024.pdf [in Ukrainian]
14. Kvitko, N. (2021, June). Sotsialna robota z vymusheno peremishchenymy osobamy yak naukova problema. [Social work with forcibly displaced persons as a scientific problem.] *Proceedings of international conference – Ways of developing science in modern crisis conditions: materials of the scientific. practical. internet conference* (pp.513). Dnipro. [in Ukrainian]
15. Vovchenko, I. (2020). Profilaktyka vidmov materiv vid nemovliat [Prevention of maternal refusal of infants]. *Nursing*, 2, 57–60. [in Ukrainian]
16. Pro zapobihannia ta protyidii domashnomu nasylstvu: Zakon Ukrainy [On prevention and counteraction to domestic violence: Law of Ukraine] No.2229-VIII of 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> [in Ukrainian] No. 2229-VIII of 2018 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>

Статус статті:

Отримано: 25.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Kuchumova Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Department of Pedagogy and Social Work

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

Bilyk Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant

Department of Pedagogy and Social Work

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

SOCIALLY VULNERABLE FAMILY IN UKRAINE: DEFINITION AND PROBLEMS

Abstract. Today, family in Ukraine needs special attention, social support, and aid. War, uncertainty, and all the consequences of armed attack on our country have an impact on the proper functioning of families and deplete their resources. Social work with the family provides valuation of needs and accounting of all features of family, ability to function, searching optimal ways to support and empowerment. It is important to understand what is socially vulnerable family in Ukraine to account for all its needs during social help and service. Today, the most socially vulnerable groups are internally displaced persons, combatants; families with risk to abandon a child; families with a person with disability; families that have domestic violence. Understanding of family situation, the impact of complex life circumstances on the family's productiveness is part of successful case management in social work with families. Our research aims to characterize the types and specifics of socially vulnerable families in Ukraine. Methods of research: analyses of scientific research, legislative, statistics, annual experience by the theme. The results of research analysis of different scientific sources in ability is to mark some categories of socially vulnerable families, which needs more attention from social workers. Internally displaced families suffer by leaving home, and combatant families are in everyday stress because of fear of the life of the members of their family and need psychological support. Women who want to abandon their child in a maternity hospital, don't know how to be a mother and need crisis intervention and social support. Families of people with disabilities struggle with isolation and the inability to provide basic needs.

Keywords: social work, family, socially vulnerable family, vulnerable groups, complex life circumstances.

УДК 378-057.87(4)

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.106-109

Levrints Marianna

DSc, Professor

Philology Department

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Berehove, Ukraine

lorinc.marianna@kmf.org.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

Zhylenko Ruslan

Candidate of historical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Sociology and Social Work

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

ruslan.zhylenko@uzhnu.edu.ua

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

Hlebena Myroslava

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Department of System Analysis and Optimization Theory

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

myroslava.hlebena@uzhnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-1100-515X>

EUROPEAN PRACTICE OF EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. Evaluating the effectiveness of research and scientific research activities of scientists is a topical issue nowadays. The importance of promoting responsible evaluation practices is emphasized, contributing to the improvement of the quality of scientific research, as well as recognizing of diversity of scientific results, activities, and goals. The purpose of the article is to study the European experience of evaluating the effectiveness of research and research activities of scientists. Research methods applied: analysis of scientific literature, systematization (to clarify the key concepts of research), comparative analysis (to identify the features of evaluating the effectiveness of scientific research and research activities of scientists), generalization (to form the author's conclusions). The main approaches to evaluating the research activities of scientists and studies are identified as following: economic, scientometric, problem-oriented, etc. Different systems of research evaluation in some European countries (Great Britain, the Netherlands, Norway, Sweden) are analyzed. It has been determined that a comprehensive assessment of the quality of research is carried out in a mixed format, which takes into account scientometric indicators and expert opinion. Intense global scientific competition and constantly increasing demands of educational and research institutions for high R&D performance compel researchers to adopt a functionally oriented and strategically balanced approach to planning their research and publication activities. This implies a clear understanding of the key research performance indicators that prevail in the modern scientific landscape, their evaluation criteria, and potential pathways for lifelong scientific and professional growth. Future research is to focus on identifying opportunities and strategies for implementing best practices from the European experience in assessing the research performance of academic staff in Ukraine.

Keywords: scientific research, research activity, European experience, higher education institutions, evaluation, effectiveness.

Introduction. International experience demonstrates that countries with developed economies pay considerable attention to the quality of scientific research and its social utility. States interested in preserving and strengthening their economic and foreign policy independence implement research and education policies by national interests. In particular, in the UK, Germany, and the Netherlands, scientific activity is considered an important factor of state authority. In Ukraine, the issue of increasing the efficiency of scientific research, developing clear criteria for evaluating the activities of scientists, scientific institutions and higher education institutions (HEI), as well as comprehensive reform of the system, including funding mechanisms, management and organization of labor relations in the field of science, has recently become particularly topical. The practice of evaluating the work of researchers based on the citation index of their publications in journals included in the international scientometric databases Web of Science and Scopus has become widespread.

Analysis of recent research and publications. The study of scientific sources demonstrates an increased

interest of domestic and foreign researchers in the problem of evaluation of research and development (R&D), in particular, research and teaching staff of HEI. In Ukrainian scientific thought this issue is studied by O.Budytska, V.Horovyi, I.Yegorov, A.Karpenko, E.Kukharchuk, K.Pavliuk, I.Revak, O.Shimon. Among foreign scientists this problem is studied by E.Archambault, A.Garzing, J.Glaser, E.Kahn, J.Oltersdorf and others. Despite the studies available on various aspects of this issue, in our opinion there is a lack of systematic scientific research on foreign experience in evaluating the performance of researchers.

The **purpose** of the article is to study the European practices of evaluating the effectiveness of the research activities of scientists. **Research methods:** analysis of scientific literature, systematization (clarification of the key concepts of the study), comparative analysis (determination of the peculiarities of the assessment of the effectiveness of scientific research and research activities of scientists), generalization (formulation of the author's conclusions).

Results and discussion. In Ukraine, the functioning

of the scientific sector is regulated by the Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activities». It states that the result of scientific activity is scientific knowledge obtained through fundamental and applied research and recorded on information carriers. The effectiveness of scientific research is assessed through the certification of scientific institutions and researchers.

The indicators are used to assess the innovative development of various sectors, including the scientific sector: statistical (number of research staff, development costs); scientometric (number of scientific publications, citation index) [1, p.52].

In 2000, European countries initiated the establishment of the European Research Area (ERA) to strengthen the competitiveness of the «pan-European institution of science», which became a key mechanism for implementing the Lisbon Strategy. This contributed to eliminating fragmentation in the European research system, creating a single market for R&D, and ensuring the free exchange of researchers, knowledge and innovation both within and outside the EU. Today, the main focus of the ERA is on reforming the foundations of the research infrastructure, strengthening cross-border scientific cooperation, increasing continental competition, and improving national research policies within the single European environment.

A summary of the national practice of evaluating the effectiveness of R&D activities has made it possible to identify different approaches that significantly affect the strategy of managing research activities in educational institutions and institutions that implement both educational and research activities [2]:

- *Economic* – the number of patents, certificates, number and qualifications of scientific staff, financial expenditures on research, labor productivity.

- *Macroeconomic* – growth in the productivity of production factors; changing the structure of the economy and exports to increase the share of high value-added activities; improving the country's ratings according to international research, etc.

- *Sectoral* – improving the quality of products and services, improving the living conditions of the population, reducing the burden on environmental systems.

- *Scientometric* – the number of scientific publications in significant periodicals and the citation index.

- *Problem-oriented* – the effectiveness of using scientific potential by the set goals.

- *Novelty approach* – novelty of the fundamental research result; scientific and technical level of applied research and development; socio-economic significance.

- *Significance for science and practice* – relevance of the issue; scale of the application of R&D results; socio-economic significance.

- *Objectivity* – fundamentally new research; improvement and modernization of existing technologies and products.

- *Evidence-based* – the theoretical validity of the decision; the degree of experimental verification of research results; the level of implementation.

- *Accuracy* – the results of research in the creation of existing models and samples of new technologies and which are included in innovation processes [1, p.53].

Domestic educational and research institutions have begun to implement an institutional and functional approach with elements of scientometrics. Scientific effectiveness implies a set of stable formal norms determining the interaction between two or more economic agents in an educational institution aimed to obtain scientific results. The structure of scientific effectiveness includes publications in domestic and

foreign journals, monographs, textbooks, conference abstracts, etc. Each achievement is awarded a certain number of points by its significance.

European countries have introduced performance-based research funding systems. Depending on the degree of focus on scientometric indicators in the process of evaluating R&D, countries can be divided into four groups:

Group 1 (UK, Italy, Lithuania, Portugal). The evaluation and allocation of funding takes place every few years and is based on peer review by independent experts in the field. Scientometrics is used as an additional source of information for the final decision.

Group 2 (Poland, Croatia, Czech Republic, Sweden). Funding is based on a number of indicators that characterize different types of R&D. At the same time, scientometric indicators are directly reflected in certain metrics that are defined annually and included in the funding formula.

Group 3 (Belgium, Denmark, Estonia, Norway, Slovakia, Finland). Similar to Group 2, however, certain aspects of the universities' goals and activities, not only research-related, are taken into account in some metrics. The focus on scientometrics is observed only in some indicators.

Group 4 (Austria, the Netherlands). Similar to Group 3, except for the complete absence of scientometric indicators in the evaluation process [3, p.2].

The main difference here is the approach to using scientometrics: as an additional source of information to support the conclusions of independent evaluation (countries in Group 1) or as the sole assessment source (countries in Groups 2 and 3). The choice depends on the two goals that countries pursue at the national level when conducting evaluation activities: assessing the level and quality of R&D or allocating funding [3]. In some cases, these objectives are inseparable from each other, while in others, one prevails over the other.

Let us examine how R&D results are assessed in European countries.

The UK is the most prominent example of Group 1. Since 1986, independent evaluations have been employed as a tool for distributing funding among universities and research institutions. Initially, selectivity in funding allocation was based purely on financial considerations. However, increasing restrictions on public funding and certain politically driven decisions in this area have led to greater accountability and selectivity in assessment processes, which brought the need to assess the quality of research conducted to the forefront. Currently, the UK has implemented the Research Excellence Framework [4], which is used to assess the effectiveness of research and development in a particular institution. The program incorporates the following key tools and criteria for assessing research performance:

1. Staff profile – the number of researchers engaged in scientific activities.

2. Research output – one article from each employee of the institution published during the year is taken into account (60% of the total assessment).

3. Case studies – an evaluation of research impact beyond the academic environment, with one case study required for every ten researchers (25% of the total assessment).

4. Research environment – assessment of institutional research strategy, researcher development initiatives, internal support mechanisms, commitment to equality and diversity, R&D-related revenue, and the number of doctoral degrees awarded (15% of the total assessment) [3; 4].

Publication activity is evaluated on a case-by-case

basis, regardless of the form (printed or electronic) or type of scientific work. The main criterion is the novelty and originality of the research [3; 4]. It is worth noting that the evaluation of R&D effectiveness in a specific HEI is carried out according to the proposed scales within each of the above tools. In 2021, five scales were used to assess the publications of researchers: unclassified article; nationally recognised article; internationally recognised article; internationally excellent article; world-leading key article [4].

The examination in the UK is differentiated, with experts considering the existing variability within and across scientific disciplines, differences in the speed at which research and researchers gain external and internal recognition, and various reputational factors. «It is noteworthy that the assessment covers a wide range of publication outputs: for example, in the social sciences and humanities, the list includes manuals, book chapters, monographs, scientific journals, published conference materials and reports, new technologies, software, codes and algorithms, standards, design and art portfolios, technical documents, databases, archives, and diagnostic tests validated through research» [4]. The UK approach in comprehensive research assessment – combining scientometric indicators with expert assessments – is highly valuable. However, this approach is labor-intensive and financially costly.

An example of a balanced approach between two methods of using and interpreting scientometric indicators can be seen in Group 2 countries. For example, Sweden has recently introduced Fokus, an assessment model similar to that of the UK, based on independent expert evaluation. However, this model is not currently used due to high financial costs and the desire of several universities to maintain institutional autonomy in the issue of assessing R&D. Some Sweden HEIs have decided to conduct self-assessments of R&D performance with the participation of an international expert group. Uppsala University implements the «Quality and Renewal» program aimed to analyze the conditions and processes underlying high-quality research and its strategically justified improvement [3, p.3].

Group 3 countries, in particular Norway, also adapt the British R&D assessment system, but they use it exclusively for resource allocation, not for funding distribution. The purpose of the evaluation procedure is to provide recommendations for improving research quality and efficiency. This, in turn, fosters greater transparency in funding allocation criteria, increases competition within public funding systems, strengthens accountability, and promotes institutional autonomy. Interestingly, the performance indicators used reflect not only scientific but also educational results. However, a complete replacement of evaluation indicators with expert assessments alone is not an option.

The Netherlands, which belongs to Group 4, also conducts research assessments. However, this process is carried out independently by universities and coordinated at the national level by the Standard Assessment Protocol. The government and universities agree that research performance indicators are not part of the evaluation and do not affect the distribution of funding.

These examples demonstrate that research assessment measures need to be considered separately in

each country's context. While research is international, funding is mostly provided at the national level with considering national specifics.

Researchers, universities, and research institutions constantly search for approaches that allow for the most objective and transparent assessment of their R&D results. This is an important aspect of the researcher's professional activity at a particular educational or scientific institution, as it often determines their career prospects, including the position they can apply for, the efficiency of the research unit, and the amount of funding allocated to it. To some extent, this issue is also a matter of values and ethics. From a technical point of view, the evaluation process is mainly reduced to discussions on the use of qualitative or quantitative indicators. The use of expert assessments allows for a qualitative assessment of the research, but, on the other hand, relying solely on subjective expert assessments is not completely reliable. Considering only quantitative indicators as objective measures is not always the best approach, as it leads to «gaming» the metrics and further distortion of real results [5]. This issue underscores the real need for responsible use of metrics today.

The search for the best ways to assess the research outcomes of scholars and scientific institutions has led to the development of the San Francisco Declaration on Research Assessment and the Leiden Manifesto for research metrics. The San Francisco Declaration, e.g., states as a general recommendation that journal metrics, such as the impact factor, should be avoided to assess the quality of individual research articles, the contribution of a particular researcher, or to make decisions on hiring, promotion, or research funding. It is advised to use a variety of metrics and indicators to evaluate the research itself, not the journal it is published in [6]. The Declaration is open for endorsement and further compliance by major stakeholders.

The Leiden Manifesto for research metrics also highlights the issue that «today, precise numbers rather than expert judgment have become the main thing, and there is a widespread misuse of indicators in assessing scientific performance. There is a strong misuse of scientometrics all over the world» [7]. The Manifesto outlines ten principles for assessing R&D based on scientometrics, with the most important ones focusing on the equal importance of qualitative expert evaluation alongside quantitative metrics and the need to account for disciplinary differences in publication and citation practices, assessing researchers' performance and impact.

Conclusions. Intense global scientific competition and constantly increasing demands of educational and research institutions for high R&D performance compel researchers to adopt a functionally oriented and strategically balanced approach to planning their research and publication activities. This implies a clear understanding of the key research performance indicators that prevail in the modern scientific landscape, their evaluation criteria, and potential pathways for lifelong scientific and professional growth. Future research is to focus on identifying opportunities and strategies for implementing best practices from the European experience in assessing the research performance of academic staff in Ukraine.

Список використаної літератури

1. Карпенко А., Будицька Ю. Теоретико-методичні основи оцінювання результативності наукової діяльності в Україні. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2017. № 31. С.51-57.
2. Ревак О. Методичні підходи до оцінювання наукової діяльності в Україні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія економічна*. 2012. Вип.2. С.343-353.
3. Sivertsen G. Unique, but still best practice? *The Research Excellence Framework from an international perspective*. 2017.

Vol.3. P.1-7.

4. Overview of REF 2021. How the Research Excellence Framework will be assessing our research in 2021. URL: <https://www.bath.ac.uk/guides/overview-of-ref2021>.
5. Bonaccorsi A., Secondi L. The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis. *Scientometrics*. 2017. Vol.112. P.1147–1178.
6. Harvesting talent: strengthening research careers in Europe. Leuven: LERU, 2010. 32 p.
7. Hicks D., Wouters P., Waltman L., de Rijcke S., Rafols I. The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*. 2015. Vol.520. P.429–431.

References

1. Karpenko, A., & Budytska, Yu. (2017). Teoretyko-metodychni osnovy otsiniuvannia rezultatyvnosti naukovoї diialnosti v Ukraini [Theoretical and methodological foundations of assessing the effectiveness of scientific activity in Ukraine]. *Scientific works of Kirovograd National Technical University. Economic Sciences*, 31, 51–57. [in Ukrainian].
2. Revak, O. (2012). Metodychni pidkhody do otsiniuvannia naukovoї diialnosti v Ukraini [Methodological approaches to evaluating scientific activity in Ukraine]. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Economic Series*, 2, 343–353. [in Ukrainian].
3. Sivertsen, G. (2017). Unique, but still best practice? *The Research Excellence Framework from an international perspective*, 3, 1-7.
4. Overview of REF 2021. How the Research Excellence Framework will be assessing our research in 2021. URL: <https://www.bath.ac.uk/guides/overview-of-ref2021>.
5. Bonaccorsi, A., & Secondi, L. (2017). The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis. *Scientometrics*, 112, 1147–1178.
6. Harvesting talent: strengthening research careers in Europe (2010). LERU.
7. Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429–431.

Статус статті:

Отримано: 14.03.2025 Прорецензовано: 21.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Леврінц Маріанна Іванівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра філології

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегове, Україна

Жиленко Руслан В'ячеславович

кандидат історичних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи

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

Глебена Мирослава Іванівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра системного аналізу та теорії оптимізації

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

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Оцінювання результативності досліджень та науково-дослідницької діяльності вчених є актуальним питанням сьогодення. Мета статті – дослідити європейський досвід оцінювання результативності досліджень та науково-дослідницької діяльності вчених. Методи дослідження – аналіз наукової літератури, систематизація, компаративний аналіз, узагальнення. Виявлено основні підходи до оцінювання наукової діяльності вчених і досліджень: економічний, наукометричний, проблемно орієнтований тощо. Визначено, що оцінювання науково-дослідницької діяльності вчених у Великій Британії передбачає урахування їхньої публікаційної активності, визнання результатів їхніх досліджень у науковому середовищі. При оцінці результативності наукових досліджень використовуються такі критерії: чисельність працівників, які виконують наукові розвідки, їх ефективність, вплив досліджень на різні сфери поза академічним середовищем та на дослідницьке середовище закладу. У Швеції визначення рівня результативності наукової роботи дослідників здійснюється на основі самооцінювання закладу і залучення міжнародних експертів, що дає змогу отримати більш якісну оцінку виконаних досліджень. Метою проведення процедури оцінювання діяльності вчених у Норвегії є отримання рекомендацій щодо підвищення якості та ефективності досліджень, що суттєво мотивує до підвищення прозорості критеріїв оцінки, більшої відповідальності та збільшення рівня інституційної автономії. У Нідерландах застосовується система оцінювання досліджень, яка провадиться університетами самостійно і координується на національному рівні Стандартним протоколом оцінки. Проаналізовано Сан-Франциську декларацію про оцінювання наукових досліджень і Лейденський маніфест щодо наукометрії. Встановлено, що всебічна оцінка якості наукових досліджень є ефективною за умови використання змішаного формату, що передбачає урахування як наукометричних показників, так і експертної думки.

Ключові слова: наукове дослідження, науково-дослідницька діяльність, європейський досвід, заклади вищої освіти, оцінювання, результативність.

Лендел Василь Васильович

здобувач третього (докторського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
lendel2023@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-1356-218X>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Нові підходи до організації освітньої діяльності пов'язані з переходом від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, що полягає у формуванні підвищення інтересу до навчання та застосування діагностичних методи. Мета статті: обґрунтувати педагогічні засади діагностики соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку. Застосовано методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з проблем моніторингу і діагностики соціальної компетентності учнів в шкільній освіті – для з'ясування особливостей моніторингової діяльності; узагальнення, систематизація результатів наукових досліджень – з метою визначення теоретико-методологічних засад і основних підходів до діагностики рівнів соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку, методика визначення соціальної компетентності «Опитувальник соціальних навичок». Виявлено структуру педагогічної діагностики: констатація певної проблеми у діяльності та поведінці учня; усвідомлення можливих причин соціального неблагополуччя, аналіз особливостей випадку; висунування робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності наявних даних; збирання додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези; перевірка робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності даних тощо.

Ключові слова: педагогічна діагностика, моніторинг, розвиток особистості, соціальна компетентність, учні старшого шкільного віку.

Вступ. Сучасне суспільство зацікавлене в різнобічному розвитку людей, які успішно соціалізуються, мають високий рівень соціальної компетентності. Тим часом аналіз сучасної соціологічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатній рівень спрямованості учнів до взаємодії із постійно змінюваним соціальним середовищем, про їх низький рівень соціальної компетентності. Важливим є виявлення рівнів розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку та можливостей застосування педагогічних форм, методів, засобів педагогічного впливу з урахуванням результатів діагностичних вимірів. Нові підходи до організації освітньої діяльності пов'язані з переходом від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, що виявляється в особливостях контролю якості освіти, у змінах принципів оцінювання навчання та критеріїв сформованості компетентностей, функцій зворотного зв'язку і виховної функції, що полягає у формуванні підвищення інтересу до навчання, навичок самоконтролю та самооцінки [2]. Все це зумовлює необхідність спеціальної розробки програм моніторингу формування соціальної компетентності учнів та вихованців в освітньому закладі та застосування діагностичних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Проблема моніторингу і діагностики розвитку соціальної компетентності за різними методиками розглядається багатоаспектно. Педагогічні засади діагностики щодо рівня соціальних компетентностей розглядалися в наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (О.Губенко [1], О.Кокун, І.Пішко, Н.Лозінська, В.Олійник [4], В.Староста, Г.Товканець [8], А.Шамне [10], чеські дослідники Р.Лішка (R.Liška) [15], Й.Валента (J.Valenta) [16], Р.Йедлічка (R.Jedlička) [13] та інші).

О.Губенко, аналізуючи питання психологічної діагностики й активізації у старшокласників творчих здібностей, акцентує увагу на необхідності різнобічного психодіагностичного вивчення особистості,

зіставлення психологічних структур особистості й психофізіологічних вимог до розвитку професійно значущих та особистісних психологічних структур. Він наголошує, що актуальним є діагностика творчих здібностей старшокласників, а методики, спрямовані на їх вивчення й активізацію, дають можливість здійснювати діагностику різних проявів особистості в статистичні, які характеризують рівень розвитку її якостей, досягнутих на момент дослідження. Динамічні особливості становлення і розвитку індивідуальності спрямовуються не тільки на отримання інформації констатуючого характеру, але і розвиваючого, що забезпечує можливим повне розкриття здібностей особистості, максимально об'єктивне врахування потенціалу дитини на основі аналізу результатів її діяльності. Автор наголошує на важливості врахування результатів діагностики при побудові індивідуальної програми розвитку школяра [1].

Вчені М.Савчин, Л.Василенко [7], І.Корнієнко, О.Воронова [5], Н.Гаєш (N.Hayes) [12], Т.Василюк [17] та інші, обґрунтовуючи необхідність врахування у змісті положень щодо взаємодії людини у соціумі, знання засобів та способів взаємодії, компонентного складу, наголошують на віковій динаміці та віковій специфіці і можливостях їх діагностування. На основі застосування різних методик та вивчення відповідних педагогічних і соціальних явищ здійснюється тлумачення змісту понять. Так, соціальну компетентність розглядають як інтегративне особистісне утворення, що включає знання, вміння, навички та здібності, що формуються в процесі соціалізації і дозволяють людині адекватно адаптуватися в соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням [2, с.42; 11, с. 45]; як готовність та здатність людини до виявлення та вирішення соціальних проблем у процесі своєї життєдіяльності, що дозволяє структурувати та виділити види соціальної компетентності на основі різних соціальних проблем [16]; як інтегративну особистісну якість, яка є єдиністю когнітивного, емоційно-вольового і діяльнісного компонентів, що визначають соціальну

адаптацію особистості [14].

Мета статті: обґрунтувати педагогічні засади діагностики соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку. Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового пошуку:** вивчення наукових досліджень з проблем моніторингу і діагностики соціальної компетентності учнів в шкільній освіті – для з'ясування особливостей моніторингової і діагностичної діяльності; узагальнення, систематизація результатів наукових досліджень – з метою визначення теоретико-методологічних засад і основних підходів до діагностики рівнів соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку, методика визначення соціальної компетентності «Опитувальник соціальних навичок»; узагальнення – з метою формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діагностика – це вивчення особистості учня та учнівського колективу з метою забезпечення індивідуального та диференційованого підходу у процесі навчання та виховання для більш ефективної реалізації його основних функцій. На основі педагогічної діагностики здійснюється оцінювання якостей дитини з врахуванням певних соціальних норм і еталонів, що часто обумовлює оцінне ставлення до особистості учня і відсутність його безумовного прийняття. Тому у ряді випадків педагог не тільки не може користуватися готовими педагогічними оцінками, а й змушений реабілітувати дитину в очах оточуючих через демонстрацію її найкращих сторін.

Виокремлюються особливості застосування результатів діагностики: спрямування діагностичної роботи на пошук резервів особистості, її потенціалу; стимулювання розвитку учнів; комплексність застосування діагностичних методик з метою вивчення особистості у процесі діяльності та спілкування; об'єктивність діагностики; дослідження особливостей особистості дитини у розвитку та порівняння її досягнень як з успіхами інших дітей, так із власними особистісними показниками.

Враховуючи результати наукових досліджень І.Корнієнка [5], В.Старости, Г. Товканець [8], чеських дослідників Й.Вироста, І.Сламенік (J.Výrost, I.Slaměnik) [18], М.Юрчової (M. Jurčová) [14] та інших можемо визначити, що педагогічну діагностику тлумачать як спеціально організований процес пізнання особистості та соціуму з урахуванням соціально-психологічних, педагогічних, екологічних та соціологічних факторів.

У змісті діагностики відображаються предмет та об'єкт діагностики. У педагогічній діагностиці розрізняють соціально-психологічні характеристики виховного мікросоціуму, особливості педагогічного процесу та сімейного виховання (етимологічна діагностика), а також індивідуально-психологічні характеристики особистості, пов'язані з її соціальними взаємодіями (симптоматична діагностика). На основі теоретичного уявлення про предмет діагностики педагог формує уявлення про предмет діагностики, виокремлює ознаки явища, що діагностується, здійснює добір методів, здатних їх діагностувати.

Педагог може використовувати різні методи дослідження: педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні та загальногносеологічні. Так, до педагогічних методів належать: педагогічний нагляд, педагогічне спостереження, педагогічний консиліум, вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент. Психологічними методами визначаються тестування, шкалювання, соціометрія та ін. Соціологічні методи: анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, соціальне проєктування. За-

гальногносеологічні методи – це аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, індукція, дедукція, моделювання та ін., математичні методи – ранжування, кореляція та ін. Основними методами соціально-педагогічної діагностики особистості є спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, метод експертної оцінки, параметричний метод, метод оцінки ефективності, аналіз документів, тестування, біографічний метод, ситуаційний аналіз, методи обробки даних, контент-аналіз та застосування психолого-педагогічних методик [3; 4; 5; 6; 8].

Ці методи, узгоджені та відкориговані в процесі дослідження відповідно до об'єкта і предмета педагогіки, забезпечують збирання фактів на емпіричному рівні, дозволяють здійснити соціально-педагогічну діагностику та виявити причинно-наслідкові зв'язки, організувати дослідно-експериментальну роботу для встановлення фактів, що визначають конструктивне перетворення соціальної дійсності. Інтеграція та перетворення конкретно-наукових методів відповідно до предмета та об'єкта дослідження призвели до створення так званих спеціальних методів, що використовуються у соціально-педагогічних дослідженнях. Наприклад, метод спостереження соціально-педагогічної ситуації, метод вивчення випадку, метод соціальних біографій, метод побудови генограм сім'ї тощо.

Для вирішення будь-якої педагогічної проблеми використовується комплекс взаємодоповнюючих методів. Їх вибір визначається такими принципами: принцип адекватності методів дослідження суті явища, що вивчається, і тим результатам, які передбачається отримати, а також можливостям і вмінням дослідника; принцип заборони дослідницьких методів та експериментів, що суперечать моральним нормам і здатним завдати шкоди учневі та соціальній ситуації в цілому; принцип сукупного використання з метою підвищення об'єктивності результатів дослідження, коректності у формулюванні узагальнень та висновків [6].

На основі аналізу наукових праць методологічного спрямування [7; 8; 10; 12; 18] можемо визначити наступну структуру процесу педагогічної діагностики (рис. 1).

Вибір методів завжди співвідноситься з пояснювальною концепцією та загальнометодологічним підходом. Педагог може самостійно виконувати діагностичні операції, а також вдаватися до послуг інших фахівців.

У діагностиці особистості необхідним є: виявлення соціальних впливів на розвиток та поведінку учня; уточнення соціальних чинників; визначення ступеня розвиненості чи деформації різних властивостей та якостей, зумовлених, передусім, включенням людини у різні соціальні зв'язки (соціальні установи, позиції, процеси адаптації та соціалізації, комунікативні здібності, психологічна сумісність тощо); ранжування, опис особливостей учнів, побудова «соціального портрета» особистості.

Актуальною для визначення соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку є методика «Опитувальник соціальних навичок (А.Гольдштейн)» [4, с.105–112], на основі якого визначається рівень сформованості соціальних навичок у досліджуваного та здійснюється оцінка найпростіших і найскладніших соціальних навичок для нього. В опитувальнику використовується модель визначення соціальної поведінки, розроблена А.Гольдштейном, в якій виділяються 37 основних навичок, розділених на 5 категорій: 1) початкові навички; 2) самовираження в розмові; 3) реакція на



Рис.1. Структура процесу педагогічної діагностики

думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає; 4) навички планування майбутніх дій; 5) альтернативи агресивній поведінці. Опитування проводиться в два етапи.

Кількісний аналіз результатів опитування полягає в обробці опитувальника соціальних навичок на основі обрахунку середньої оцінки своїх соціальних здібностей – це середнє арифметичне за рівнем оцінки успішності соціальних навичок для себе. Відповідям приписується значення від 1 до 5 балів (1 – «ніколи», 2 – «рідко», 3 – «іноді», 4 – «часто», 5 – «завжди»). Якісний аналіз полягає в оцінці недостатньо розвинутих соціальних навичок. Зазвичай ті навички, якими не володіють, складають певний комплекс – дезадаптаційний комплекс і часто бувають пов'язані між собою [15]. Як правило, в цьому комплексі одна з недостатньо розвинутих навичок відіграє провідну роль, і порушення саме цієї навички більш за все позначається на соціально спрямованих невдачах досліджуваного.

Нами проведено дослідження щодо розвитку со-

ціальних навичок на основі «опитувальника соціальних навичок» (А.Гольдштейн) у групі учнів старшої школи. Група досліджуваних складала 25 осіб. За результатами нашого опитування 11 учнів (44 %) показали результат в діапазоні від 3,10 - 3,80; 8 учнів (32,0%) – результат в діапазоні 2,80 - 3,00; 6 учнів (24,0%) – результат в діапазоні 3,80-4,00.

За інструкцією «Опитувальника соціальних навичок» (А.Гольдштейн) отримане середнє арифметичне значення за 37 навичками в нормі звичайно буває більше 3,10 і менше 3,85, тобто діапазон 2,80 - 3,00 – занижена самооцінка; 3,10 - 3,80 – адекватна самооцінка; 3,80 - 3,00 – завищена самооцінка. За результатами нашого опитування завищену самооцінку рівня розвитку соціальних навичок продемонструвало 32,0% учнів (у них спостерігається переоцінка певних своїх соціальних здібностей). Занижену оцінку своєї соціальної поведінки продемонстрували 24,0% учнів. Реальну адекватну оцінку сформованості власних соціальних навичок продемонструвало 44,0 % досліджуваних (рис.2).

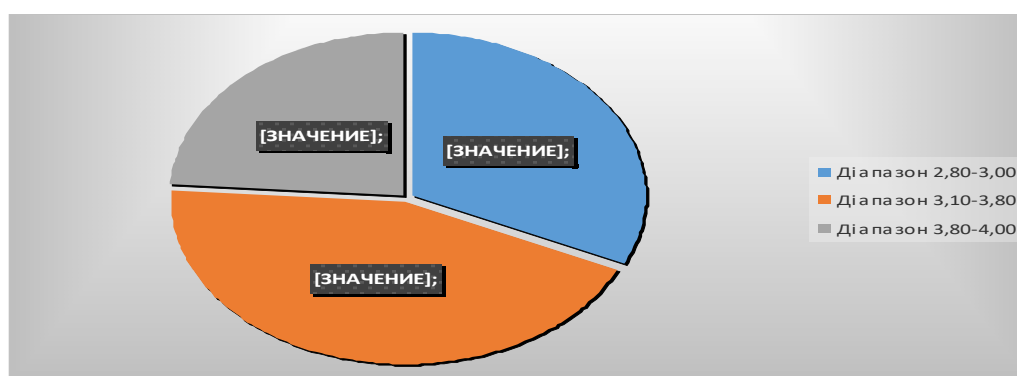


Рис.2. Результати рівня розвитку соціальних навичок учнів старшого шкільного віку («Опитувальник соціальних навичок» (А.Гольдштейн))

Зазначимо, що за методикою А.Гольдштейна також можна визначити провідні порушення щодо формування соціальних компетентностей за групами. У процесі нашого опитування 25 учнів старшого шкільного віку нами не виявлено порушень I групи – початкові навички, за якими можна говорити про значне відставання в розвитку соціальної поведінки та які засвідчують великий ризик соціальної дезадаптації і ізоляції цього досліджуваного в майбутньому.

Щодо інших груп – самовираження в комунікації (II група) та реакція на думку або поведінку іншої людини (III група), то виявлено певні порушення які виявилися незначними. Вбачаємо певні проблеми щодо сформованості навичок планування (IV група) та навичок альтернативи агресивній поведінці (V група). Більше 3 відповідей на питання цих груп виявилось практично у 50,0% досліджуваних (12 учнів).

Результати дослідження за методикою «Опи-

тувальник соціальних навичок» (А. Гольдштейна) дають підстави стверджувати, що педагогічну діяльність з учнями старшого шкільного віку варто активізувати та спрямовувати на розвиток соціального проектування, що є формою, яка поєднує навчання та виховання, розвиває навички критичного мислення, аналітичної роботи, участі у дискусії, вибору альтернативного рішення [1; 9]. Ця форма залучає учня до практичної діяльності, він стає безпосереднім учасником соціальних відносин, проєктивний характер яких в тому, що особистість навчається знаковому кодуванню, приводить у відповідність мовленнєвий комплекс з об'єктами зовнішнього світу; формує навички абстрагування ознак та зв'язків, що мають необхідний характер; вчиться співвідносити потреби, мотивації та вчинки. Діяльнісний характер соціалізації розкривається у процесі формування структури мотивацій, потреб, інтересів та цінностей, зумовлених впливом суспільства на особистість, сприяє адекватній сучасним вимогам поведінці особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагогічна діагностика забезпечує оцінювання компонентів соціальної компетентності та спрямовує учнів у різних ситуаціях життєдіяльності орієнтуватися на думки і допомогу оточуючих, на

їх прагнення у процесі реальної взаємодії слухняно і чесно виконувати свої обов'язки, орієнтуватися на соціальне схвалення. Показники соціальної компетентності у взаємозв'язку з типами ідеальних міжособистісних відносин свідчать, що оцінка учнями соціальної компетентності пов'язана з упевненістю у собі та незалежністю, прагненням домінування і здатністю брати відповідальність на себе. Задоволеність взаємовідносинами з різними соціальними групами, своїм статусом і рівнем життя, можливостями здобуття освіти та подальшого професійного розвитку виступає одним із факторів, що детермінують розвиток соціальної компетентності. Визначення рівня соціальних компетентностей на основі педагогічної діагностики забезпечує учням старшого шкільного віку можливість виявляти у міжособистісних взаємодіях поведінковий баланс між проявом автономності, завзятості й наполегливості, у відстоюванні своєї позиції та необхідністю підпорядкування з метою збереження конструктивної співпраці і доброзичливих відносин із соціальним оточенням. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей застосування організаційних форм і методів розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи у європейському освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Губенко О.В. Психологічна діагностика й активізація у старшокласників й молоді творчих науково-технічних здібностей: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка. 2016. 228 с.
2. Дзюбко Л.В. Особливості становлення самореалізації підлітків у освітньому просторі школи. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. С.Д.Максименка. Київ: ВД «Слово». 2017. 262 с.
3. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: практичний посібник / авт.-упор.: І.І.Ткачук, Н.В.Пророк, Н.В.Лунченко, В.М.Горленко, В.Д.Острова, Н.В.Сосновенко; за заг. ред. В.Г.Панка. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 100 с.
4. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Олійник В.О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців: метод. посіб. Київ: ТОВ «7БЦ». 2023. 171 с.
5. Психодіагностика: курс лекцій з дисципліни для студентів заочної форми навчання спеціальності 053 Психологія / укладачі І.О.Корнієнко, О.Ю.Воронова. Мукачєво: МДУ, 2019. 41 с.
6. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: М.В.Лемак, В.Ю.Петрище. вид. 2-ге, випр. Ужгород: Вид-во Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. 3-тє вид, перероб., допов. Київ: Академія. 2017. 366 с.
8. Староста В.І., Товканець Г.В. Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Мукачєво: МДУ. 2015. 64 с.
9. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип.11. С.290–296.
10. Шамне А.В. Теорія та практика психо-соціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: монографія. Київ: Інтерсервіс. 2015. 397 с.
11. Швець Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки. 2023. Вип. 1 (54). С.43–50.
12. Hayes N. Základy sociální psychologie. Vyd. 7. Praha: Portál. 2013. 166 s.
13. Jedlička R. Výchové problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Vyd.1. Praha: Portál, 2011. 246 s.
14. Jurčová M. Sociální kompetentnost tvůrčích adolescentů – jej kognitivné a osobnostné zdroje. Československá psychologie, 2000. Roč.44. Č.6. S.481-

References

1. Hubenko, O.V. (2016). *Psychologichna diagnostyka y aktyvizatsiia u starshoklasnykiv y molodi tvorchykh naukovotekhnichnykh zdiibnostei* [Psychological diagnostics and activation of creative scientific and technical abilities in high school students and youth]. Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].
2. Dziubko, L.V. (2017). *Osoblyvosti stanovlennia samorealizatsii pidlitkiv u osvithnomu prostori shkoly* [Peculiarities of the formation of self-realization of adolescents in the educational space of school.]. Slovo. [in Ukrainian].
3. Panok, V.H. (Ed.). (2024). *Zastosuvannia diahnostychnykh minimumiv v diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby* [Application of diagnostic minimums in the activities of psychological service workers]. UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian].
4. Kokun, O.M., Pishko I.O., & Lozinska N.S., Oliinyk V.O. (2023). *Psykhodiahnostyka liderskykh yakostei viiskovosluzhbovtiv* [Psychodiagnostics of leadership qualities of military personnel]. TOV «7BTs». [in Ukrainian].
5. Kornienko, I.O., & Voronova, O.Iu. (Eds.). (2019). *Psykhodiahnostyka: kurs leksii z dystsyplyny dlia studentiv zaochnoi formy navchannia spetsialnosti 053 Psykhologhiia* [Psychodiagnostics]. MDU. [in Ukrainian].
6. Lemak, M.V., & Petryshche, V.Yu. (Eds.). (2012). *Psykhologu dlia roboty. Diahnostychni metodyky* [Psychologist for work. Diagnostic techniques]. Vyd-vo Oleksandra Harkushi. [in Ukrainian].
7. Savchyn, M.V., & Vasylenko L.P. (2017). *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Akademiia. [in Ukrainian].
8. Starosta, V.I., & Tovkanets, H.V. (2015). *Metodolohiia ta metody naukovopedagogichnykh doslidzen* [Methodology and methods of scientific and pedagogical research]. MDU. [in Ukrainian].
9. Utosov, Ya.A. (2018). *Zmistovi osnovy sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy* [The content foundations of social competence of adolescents with intellectual disabilities]. *Aktual'ni pytannia korektsynoi osvity. Pedagogichni nauky*, 11, 290–296. [in Ukrainian].

10. Shamne, A.V. (2015). *Teoriia ta praktyka psykhyk-sotsialnoho rozvytku u pidlitkovo-yunatskomu vitsi* [Theory and practice of psychosocial development in adolescence and young adulthood]. Interservis. [in Ukrainian].
11. Shvets T. (2023). Starshyi shkilnyi vik yak sensytyvnyi period dlia rozvytku sotsialno-osobystisnoi kompetentnosti [Senior school age as a sensitive period for the development of socio-personal competenc]. *Naukovi pratsi MAUP. Pedahohichni nauky*, 1 (54), 43–50. [in Ukrainian].
12. Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie* [Basics of social psychology]. Vyd. 7. Praha: Portál. [in Czech].
13. Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie* [Educational problems with pupils from the perspective of depth psychology]. Vyd. 1. Praha: Portál. [in Czech].
14. Jurčová, M. (2000). Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje [Social competence of creative adolescents – its cognitive and personality resources]. *Československá psychologie*, 44 (6), 481–Liška, R. (2015). *Školní fobie* [School phobia]. Praha. [in Czech].
15. Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* [Personal and social education and its ways to the student]. AISIS. [in Czech].
16. Vasyliuk, T.G. (2021). Model of formation of social competence of students in the process of studying the disciplines of the humanitarian cycle. *Educational Dimension*, 56 (4), 171–182.
17. Výrost, J., & Sláměnik, I. (2008). *Sociální psychologie* [Social psychology]. Grada Publishing. [in Czech].

Статус статті:

Отримано: 08.02.2025 Прорецензовано: 17.02.2025 Прийнято: 15.04.2025

Lendel Vasyl

Applicant for the third (doctoral) level of higher education

Specialty 011 «Educational, pedagogical sciences»

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

METHODOLOGICAL BASES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

Abstract. New approaches to the organization of educational activities are associated with the transition from the knowledge paradigm of education to the competence paradigm, which consists of the formation of increased interest in learning and the use of diagnostic methods. The aim of the article: to substantiate the pedagogical principles of diagnosing the social competence of senior school students. The methods of scientific research: studying scientific research on the problems of monitoring and diagnosing social competence of students in school education – to clarify the features of monitoring activities; generalization, systematization of the results of scientific research – to determine the theoretical and methodological foundations and basic approaches to diagnosing the levels of social competence of senior school students, the methodology for determining social competence "Social Skills Questionnaire"; generalization – to formulate conclusions. The principles of pedagogical diagnostics characterized: the principle of adequacy of research methods to the essence of the phenomenon and the results that are expected to be obtained, as well as the capabilities and skills of the researcher; the principle of prohibiting research methods and experiments that contradict moral norms and can harm the subjects and the social situation as a whole; the principle of combined use to increase the objectivity of research results, correctness in formulating generalizations and conclusions. The structure of pedagogical diagnostics is revealed: statement of a certain problem in the student's activity and behavior; awareness of possible causes of disadvantage; analysis of the specifics of the case; formulation of a working hypothesis by analyzing the totality of available data; collection of additional information necessary to test the hypothesis; testing the working hypothesis by analyzing the totality of data; repeating the procedure. The results of the study of the development of social competencies of senior school students using the methodology «Social Skills Questionnaire» are presented.

Keywords: pedagogical diagnostics, monitoring, personality development, social competence, senior school students.

УДК 37.018.43:004.9:371.3/7
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.115-120

Литвинова Світлана Григорівна
доктор педагогічних наук, професор
заступник директора з наукової роботи Інституту цифровізації освіти НАПН України
м.Київ, Україна
s.h.lytvynova@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5450-6635>

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ЗАСТОСУНКУ ARLOOPA В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Анотація. Мета статті: обґрунтувати підходи до використання мобільного застосунку ARLOOPA в умовах змішаного навчання учнів. Розглянуто можливості використання мобільного застосунку ARLOOPA в умовах змішаного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Представлено результати досліджень щодо впливу доповненої реальності на якість освіти в різних країнах, зокрема Індонезії, Туреччині, Україні. Проаналізовано потенціал AR для підвищення ефективності навчального процесу, зростання мотивації учнів і розвитку їхніх когнітивних навичок. Здійснено аналіз вікових особливостей учнів у контексті використання ARLOOPA шляхом теоретичного узагальнення. Проведено порівняльний аналіз використання ARLOOPA у форматах очного та дистанційного навчання, окреслено можливості створення інтерактивного освітнього середовища та персоналізованого підходу до навчання. Використано метод моделювання для побудови алгоритму інтеграції ARLOOPA в освітній процес. Описано етапи впровадження, включаючи аналіз технічних можливостей, підготовку педагогів, розробку AR-контенту та оцінку ефективності. Розглянуто технічні аспекти застосунку: вимоги до обладнання, платформну інтеграцію та методичні рекомендації для педагогів. Встановлено, що використання імерсивних технологій розширює професійний інструментарій педагогів, сприяє зацікавленості учнів та покращенню навчальних результатів. Наголошено на необхідності розробки навчальних програм, що враховують специфіку роботи з AR-технологіями.

Ключові слова: доповнена реальність, ARLOOPA, змішане навчання, цифрові технології, ІКТ в освіті.

Вступ. У сучасній загальній середній освіті відмічаються значні трансформаційні процеси, обумовлені впровадженням цифрових технологій, зокрема доповненої реальності (AR). Цей напрям узгоджується з вітчизняними концептуальними засадами, зокрема Стратегією розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013 р.), Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.), Концепцією розвитку цифрових компетентностей (2021 р.), Концепцією розвитку штучного інтелекту в Україні (2020 р.), реформи профільної середньої освіти, Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2021 р.), Державним стандартом базової середньої освіти та активно розвивається в межах таких глобальних ініціатив, як рекомендації ЮНЕСКО щодо використання цифрових технологій у навчанні та Програми цифрової освіти ЄС (Digital Education Action Plan) та ін.

Доповнена реальність є інструментом, що сприяє підвищенню якості навчання завдяки інтерактивності, наочності та персоналізації навчального процесу. Останні дослідження [1] підтверджують, що використання AR у навчанні сприяє покращенню когнітивних навичок, мотивації та залученості учнів. У проєкті Creative Teacher [2], що фінансувався в межах програми Erasmus+ було встановлено, що технології роблять навчання більш захопливим та інтерактивним, відкриваючи можливості для досвіду, які у реальному житті були б надто дорогими, ризикованими або неможливими. Крім того, технології підтримують практичний підхід до навчання, захоплюють та розвивають інтерес до наукових і технічних професій та сприяють кращому засвоєнню матеріалу всіма учнями, зокрема тими, хто має особливі освітні потреби. Ми бачимо, що доповнена реальність і віртуальна реальність більше не є лише останніми технологічними трендами. Вони стають потужними інструментами, які можуть змінити освіту та значно підвищити ефективність змішаного навчання завдяки можливості адаптації контенту до потреб учнів.

Одним із популярних сервісів, що забезпечує до-

ступність AR-технологій в освіті є мобільний застосунок ARLOOPA (рис.1).



Рис.1. Скрін зображення мобільного застосунку ARLOOPA

Цей інструмент дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища, візуалізувати навчальний контент та розширювати можливості традиційного й дистанційного навчання. Використання ARLOOPA в освітньому процесі сприяє розвитку просторової уяви учнів, критичного мислення, а також підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу. ARLOOPA підтримує концепцію змішаного навчання, що відповідає сучасним освітнім трендам і потребам Нової української школи. Однак, попри потенційні переваги, інтеграція AR у навчальний процес потребує чіткої моделі впровадження, яка враховує як методичні аспекти, так і технічні можливості навчальних закладів.

Таким чином, дослідження підходів до ефективного застосування ARLOOPA у змішаному навчанні є важливим кроком до створення інноваційних підхо-

дів до удосконалення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні цифрові технології значно розширюють можливості освітнього процесу, виходячи за межі традиційних класно-урочних взаємодій. Використання імерсивних технологій, зокрема віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, відкриває нові перспективи для навчання, змінюючи роль педагога. Він більше не лише передає знання, а й стає проєктувальником навчального середовища, створюючи інтерактивні сценарії взаємодії. Це сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, розвитку креативності учнів та підвищенню їхньої мотивації [3].

Доповнена реальність є доступною технологією, яка сприяє розкриттю індивідуальних здібностей здобувачів освіти, заохочує їх до співпраці та створює багатовимірний простір для навчання. Широке впровадження AR особливо доцільне під час опанування складних тем, оскільки воно відкриває додаткові можливості для глибшого розуміння матеріалу. Водночас ефективне використання цієї технології вимагає належного технічного забезпечення, підготовки педагогів і розроблення нових навчальних матеріалів, зокрема підручників, посібників та методичних рекомендацій [4].

Окрім загальноосвітніх дисциплін, AR/VR-технології мають значний потенціал у фізичному вихованні. Незважаючи на численні переваги, такі як розвиток рухових здібностей, підвищення залучення та відсутність вікових обмежень, кількість наукових досліджень щодо їхнього практичного застосування залишається обмеженою. Експерти підкреслюють важливість використання гейміфікації для ефективного впровадження цих технологій у процес фізичного виховання [5].

Розширення використання доповненої реальності підтверджується численними дослідженнями. Одне з них присвячене інтеграції застосунку ARLOOPA в освітнє середовище. Дослідження, проведене в державному університеті Туреччини за участю 27 студентів, показало, що використання ARLOOPA сприяє підвищенню зацікавленості у навчанні, покращенню запам'ятовування матеріалу та розвитку креативності [6].

Подібні результати продемонстровані й у якісному описовому дослідженні, проведеному в ісламській середній школі міста Маланг, Індонезія. ARLOOPA використовувався як цифрове навчальне середовище для викладання описових текстів англійською мовою. Дослідження підтвердило, що ця технологія сприяє покращенню навчального процесу, однак її ефективне застосування потребує від викладачів додаткових технологічних навичок та забезпечення учнів мобільними пристроями. Спостереження за двома класами показало, що у разі відсутності смартфонів у студентів вчителям доводиться підключати екран телефона до проєктора, щоб всі могли бачити AR-об'єкти. Це свідчить про важливість технічного оснащення для повноцінного використання імерсивних технологій [7].

Вітчизняні вчені зазначають, що технології доповненої реальності є перспективним інструментом для викладачів, які прагнуть зацікавити учнів та зробити навчальний процес більш інтерактивним. Зростаюча кількість освітніх застосунків свідчить про потенціал цієї технології стати важливим методом навчання у школах і університетах. Дослідження показують, що доповнена реальність сприяє розширенню знань учнів початкової школи та може використовуватися вчителями для мотивації та розширення освітніх

можливостей [8].

На думку вчених, використання імерсивних технологій в освіті суттєво розширює професійний інструментарій сучасного педагога. Вчитель виконує роль модератора у віртуальному середовищі, допомагаючи учням орієнтуватися в цифрових інструментах та забезпечуючи ефективне використання імерсивних технологій. Він також аналізує навчальні результати, розробляючи методики оцінювання впливу таких технологій на формування знань і навичок учнів. Важливим аспектом є організація співпраці між учнями, адже імерсивні технології відкривають можливості для створення спільних проєктів та інтерактивних симуляцій. Водночас сам педагог повинен постійно вдосконалювати свої цифрові компетентності, освоюючи нові методики та інструменти, щоб забезпечити якісний та ефективний освітній процес у змішаному навчанні [9].

Однак для впровадження технології AR в освіті необхідно створити відповідне освітнє середовище: забезпечити технічні засоби, сумісні операційні системи та програмне забезпечення. Крім того, для ефективного використання AR здобувачами освіти мають бути розроблені новітні навчальні матеріали: підручники, посібники, картки, робочі зошити, інструкції тощо [10].

Доповнена та віртуальна реальність поступово стають невід'ємною частиною освітнього процесу, розширюючи навчально-організаційні й освітні можливості викладачів та учнів. Вони сприяють підвищенню мотивації, розвитку креативності та покращенню засвоєння матеріалу. Однак їхнє широке впровадження вимагає відповідного технічного забезпечення, підготовки педагогів та адаптації навчальних програм.

Мета статті: обґрунтувати підходи до використання мобільного застосунку ARLOOPA в умовах змішаного навчання учнів.

Методи дослідження: використано метод систематизації та узагальнення для вивчення сучасних тенденцій у сфері використання імерсивних технологій, зокрема доповненої реальності (AR); здійснено аналіз публікацій щодо впливу AR-технологій на освітній процес, включаючи дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців; здійснено аналіз вікових особливостей учнів у контексті використання ARLOOPA шляхом теоретичного узагальнення; використано метод моделювання для побудови алгоритму інтеграції ARLOOPA в освітній процес; обґрунтовано етапи впровадження, включаючи аналіз технічних можливостей, підготовку педагогів, розробку контенту та оцінку ефективності.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи потенціал доповненої реальності для урізноманітнення освітнього процесу, розглянемо змішане навчання як складну систему двох форми навчання очної та дистанційної з використанням мобільного застосунку ARLOOPA.

І. Використання сервісу ARLOOPA в умовах очного навчання. В умовах традиційного навчального середовища використання ARLOOPA дозволяє інтегрувати цифрові технології безпосередньо у взаємодію між учнем і викладачем. Основними перевагами такого підходу є візуалізація складних понять, активне навчання через взаємодію, колективна робота, індивідуалізація навчання.

Візуалізація складних понять. За допомогою ARLOOPA учні можуть переглядати 3D-моделі історичних об'єктів, біологічних структур, фізичних процесів тощо, що сприяє кращому розумінню матеріалу.

Активне навчання через взаємодію. Учні можуть працювати з AR-об'єктами, виконувати експериментальні завдання, що підсилює активне сприйняття інформації.

Колективна робота. Учні можуть працювати в групах, досліджуючи AR-контент, що сприяє розвитку комунікативних навичок та співпраці.

Індивідуалізація навчання. Викладач може адаптувати матеріал відповідно до потреб учнів, створюючи персоналізовані AR-ресурси.

Практичні приклади використання ARLOOPA включають проведення інтегрованих уроків, де учні можуть досліджувати анатомію людського тіла через 3D-моделі, вивчати геометричні фігури у просторі або навіть «відвідувати» історичні місця в інтерактивному форматі.

II. Використання сервісу ARLOOPA в умовах дистанційного навчання. Дистанційне навчання вимагає особливих підходів до забезпечення ефективної взаємодії між учнями та навчальним матеріалом. ARLOOPA у цьому контексті дозволяє зробити процес більш захоплюючим та інтерактивним. Основні переваги включають: доповнення навчального матеріалу, віртуалізація лабораторій, гейміфікація навчального процесу, інклюзивний підхід.

Доповнення навчального матеріалу. Учні можуть використовувати AR-об'єкти вдома для самостійного вивчення предметів, що допомагає заповнити прогалини у розумінні складних тем (рис.2).

Віртуальні експедиції та лабораторії. ARLOOPA дає змогу організовувати віртуальні екскурсії, наприклад, у музеї, наукові лабораторії або природні заповідники, що збагачує навчальний досвід.

Гейміфікація навчального процесу. використання ARLOOPA допомагає створювати навчальні квести,

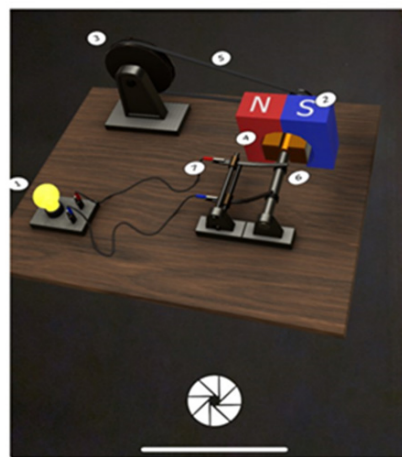


Рис.2. Використання мобільного застосунку під час виконання домашньої роботи

де учні виконують завдання, взаємодіючи з доповненою реальністю.

Інклюзивний підхід. AR-технології можуть стати корисними для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема розроблення та використання адаптованих візуальних та аудіо-матеріалів.

Практичне застосування ARLOOPA в дистанційному навчанні включає розробку інтерактивних завдань, створення AR-підручників, а також інтеграцію з онлайн-платформами для спільного навчання.

Виокремимо особливості використання мобільного застосунку в різних формах навчання, що мають бути враховані вчителями в освітньому процесі (табл.1).

Таблиця 1

Ключові відмінності використання сервісу ARLOOPA під час очного та дистанційного навчання:

Критерій	Очне навчання	Дистанційне навчання
Взаємодія	Безпосередня взаємодія з викладачем та однокласниками, групова робота	Переважно самостійна робота, взаємодія через онлайн-платформи
Фізичне середовище	Класна кімната, спеціальні навчальні зони	Домашнє середовище, обмежений простір
Технічні вимоги	Пристрої надаються школою, викладач контролює використання	Учні використовують власні пристрої, можливі технічні труднощі
Форма подачі матеріалу	Групові експерименти, спільні дослідження	Індивідуальне вивчення матеріалів, асинхронне навчання
Мотивація та емоційний ефект	Колективне залучення, обговорення AR-об'єктів	Можливе зниження ефекту залучення через відсутність спільної взаємодії
Гнучкість навчання	Програма структурована за розкладом, обмежена шкільним середовищем	Гнучкий доступ до AR-об'єктів у будь-який час і місці
Практичні можливості	Використання AR для пояснення теми в реальному часі	Самостійне дослідження AR-контенту, використання у проєктах

Використання ARLOOPA учнями в школі може стати потужним інструментом для інтеграції доповненої реальності (AR) у навчальний процес. Ця технологія сприяє залученню школярів до активного пізнання, робить навчальні матеріали більш наочними та інтерактивними.

Уточнимо, що ARLOOPA – це платформа для створення та використання доповненої реальності, що дозволяє учням взаємодіяти з навчальними об'єктами через мобільні пристрої. Вона має широкий функціонал, розроблений для різних категорій користувачів, зокрема для освітніх цілей і розваг.

Доповнена реальність (AR) у реальному часі (розміщення та масштабування 3D-об'єктів у реаль-

ному середовищі; використання технології SLAM (Simultaneous Localization and Mapping) для точного позиціонування).

Розпізнавання маркерів та об'єктів (відображення AR-контенту на основі розпізнаних зображень чи QR-кодів; інтерактивна взаємодія з друкованими матеріалами (книги, плакати, навчальні посібники)).

Створення власних AR-сцен (додавання користувачьких зображень або 3D-моделей до AR-простору; налаштування анімації та взаємодії з AR-об'єктами).

Запис та збереження контенту (запис відео з AR-ефектами; збереження AR-сцен у мобільному пристрої або на хмарному сервісі).

Інтеграція з соціальними мережами (публікація створених AR-відео та зображень у Facebook,

Instagram, TikTok тощо; використання ARLOOPA для створення віртуального контенту для блогів та маркетингових кампаній).

Підтримка VR (режим перегляду AR-контенту через VR-окуляри для повного занурення).

Зазначимо, що значний освітній потенціал застосунку ARLOOPA полягає, зокрема в:

- візуалізації складних понять у фізиці, біології, історії, геометрії;
- гейміфікації навчання (створення інтерактивних завдань та квестів);
- віртуалізації експедицій (відвідування історичних місць, музеїв, природних заповідників);
- допомозі учням із особливими освітніми потребами завдяки адаптивним 3D-моделям та інтерактивним аудіо-настановам.

Оцінюючи ефективність використання доповне-

ної реальності в освіті, важливо враховувати її вплив на учнів різного віку. Різні вікові категорії мають свої особливості сприйняття цифрового контенту, що вимагає адаптації методик використання AR у навчальному процесі. У цьому контексті розглянемо можливості застосування ARLOOPA для різних вікових груп учнів. Використання ARLOOPA під час очного навчання дітей різних вікових категорій має безліч переваг.

Початкові класи (6-10 років). Для молодших школярів ARLOOPA може стати чудовим інструментом для вивчення основних понять. Наприклад, вчителі можуть використовувати AR-об'єкти для вивчення алфавіту, чисел або простих наукових концепцій. Віртуальні тварини, рослини або геометричні фігури допоможуть дітям краще зрозуміти та запам'ятати нову інформацію (рис.3).

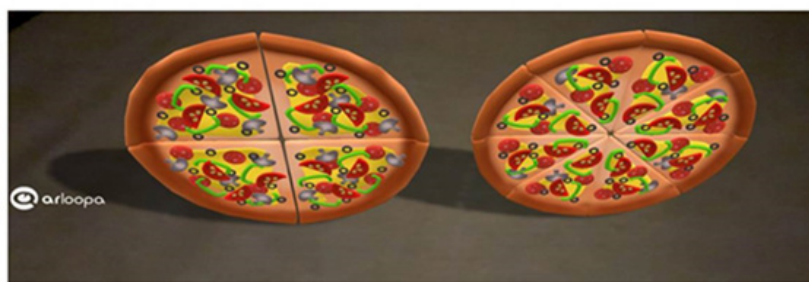


Рис.3. Візуалізація для учнів початкової школи

Класи базової школи (11-15 років). Учні середніх класів можуть використовувати ARLOOPA для вивчення більш складних тем, таких як історія, географія або біологія. Наприклад, під час уроку історії учні можуть побачити тривимірні моделі стародавніх артефактів або архітектурних споруд. Це допоможе їм краще зрозуміти контекст та значення історичних подій.

Профільні класи (16-18 років). Для старших школярів ARLOOPA може стати корисним інструментом для вивчення складних наукових концепцій

та підготовки до іспитів. Наприклад, учні можуть використовувати AR для вивчення анатомії людини, хімічних реакцій або фізичних явищ. Це допоможе їм краще підготуватися до іспитів та зрозуміти складні теми.

Під час використання застосунку ARLOOPA бажано звернути увагу на такі ключові аспекти організації навчання, як мобільні пристрої, платформи, контент для навчання, оцінювання учнів та організацію конкурсів, змагань, квестів, обговорення учнівських проєктів та ін. (табл.2).

Таблиця 2

Ключові аспекти організації навчання з застосунком ARLOOPA

Аспекти	Опис
Пристрої	Мобільні пристрої з камерою, що підтримують AR
Платформи	Google Classroom, Moodle або спеціалізовані AR-системи
Адаптивний контент	Індивідуальні навчальні траєкторії, адаптація до рівня знань учнів
Прогрес учнів	Моніторинг взаємодії з AR-об'єктами, виконання завдань
Конкурси та змагання	Квести, пошук AR-об'єктів, інтерактивні ігри
Автоматизоване оцінювання	Інтерактивні тести, миттєвий зворотний зв'язок
Обговорення проєктів	Підсумковий аналіз виконання завдань, зворотний зв'язок від учителя

Враховання цих чинників допоможе максимально ефективно впровадити доповнену реальність у навчальний процес.

З метою систематизації впровадження ARLOOPA розробимо алгоритм дій для його інтеграції в освітній процес.

1 етап. Аналіз можливостей та планування.

– Оцінка технічних можливостей закладу освіти (наявність мобільних пристроїв, доступ до Інтернету).

– Визначення навчальних предметів та тем, до яких можна інтегрувати ARLOOPA.

– Розробка плану використання AR-контенту відповідно до навчальної програми.

2 етап. Підготовка педагогів та учнів.

– Навчання вчителів роботі з ARLOOPA (практичні тренінги, відео інструкції).

– Ознайомлення учнів із принципами використання доповненої реальності.

– Забезпечення методичних рекомендацій для ефективної роботи з AR-контентом.

3 етап. Технічна підготовка.

– Встановлення застосунку ARLOOPA на мобільні пристрої учнів або шкільні планшети.

– Інтеграція з навчальними платформами (Google Classroom, Moodle).

– Перевірка стабільності підключення до Інтернету та можливості офлайн-доступу.

4 етап. Розробка або вибір AR-контенту.

– Використання готових 3D-моделей у бібліотеці

ARLOOPA.

– Створення власних AR-об'єктів та адаптація під конкретні навчальні теми.

– Тестування AR-контенту перед впровадженням у навчальний процес.

5 етап. Інтеграція в освітній процес.

– Використання ARLOOPA для візуалізації навчального матеріалу на уроках.

– Організація виконання інтерактивних завдань, експериментів, досліджень.

– Включення AR-контенту у проєктну діяльність учнів.

6 етап. Оцінювання ефективності та коригування.

– Аналіз взаємодії учнів з AR-контентом (опитування, анкетування).

– Вимірювання впливу ARLOOPA на успішність учнів та їхню мотивацію.

– Коригування методичних підходів та подальший розвиток AR-інтеграції.

Використання ARLOOPA в освітньому процесі може супроводжуватись різними ризиками, про які необхідно зазначити з урахуванням вікових особливостей учнів. Ось деякі з них.

Початкові класи – учні молодшого шкільного віку можуть мати труднощі з утриманням уваги протягом тривалих сесій, особливо якщо технологія занадто захоплює їх; використання технологій може вимагати розвитку координації між руками та очима, що не завжди відповідає рівню розвитку дітей цього віку; для ефективного та безпечного використання AR-технологій потрібен постійний нагляд з боку вчителя чи батьків.

Класи базової школи – занадто часте використання технологій може призвести до ізоляції учнів, зменшуючи їхню здатність до комунікації в реальному житті; складність в налаштуванні або використанні технологій може призвести до розчарувань у школярів, особливо якщо вони не отримують достатньої підтримки; важливо забезпечити правильний баланс між використанням AR та іншими формами навчання, щоб уникнути надмірного захоплення технологіями.

Профільні класи технології можуть ускладнити

процес сприйняття інформації, якщо її подано надмірно чи в складному форматі; молодь часто не усвідомлює ризики використання технологій, що можуть загрожувати їхній персональній інформації; учні старшого віку можуть мати більше самостійності у використанні AR, що потребує розвитку навичок самоконтролю та відповідальності за власне навчання.

Важливо не лише ідентифікувати можливі загрози, а й розробити стратегії їх мінімізації, щоб забезпечити комфортне та безпечне навчальне середовище. Ключове значення має впровадження ефективних інструментів моніторингу та підтримки для забезпечення безпечного і ефективного використання ARLOOPA на всіх етапах навчання освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання мобільного застосунку ARLOOPA сприяє підвищенню якості навчального процесу завдяки інтерактивності, візуалізації складних понять та персоналізації навчання. Технології доповненої реальності підвищують мотивацію учнів до навчання, сприяють розвитку когнітивних навичок, покращують запам'ятовування та розуміння навчального матеріалу. Визначено ключові особливості використання ARLOOPA під час очного та дистанційного навчання. У традиційному класі ARLOOPA забезпечує інтерактивну взаємодію, групову роботу та активне навчання. У дистанційних умовах він дозволяє доповнювати навчальний матеріал, створювати віртуальні лабораторії, організовувати інтерактивні квести. Технічні та методичні аспекти впровадження. Для успішного використання ARLOOPA необхідно забезпечити доступ учнів до мобільних пристроїв, інтегрувати технологію в популярні серед вчителів навчальні платформи такі, як Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, розробити низку науково-методичних матеріалів для ефективної взаємодії учнів з AR-контентом. Основними бар'єрами є необхідність додаткової технічної підготовки вчителів, потреба в оновленні навчальних матеріалів, а також обмежений доступ до мобільних пристроїв у деяких школах. Потребує додаткового дослідження використання та розроблення методики ефективного застосування AR у різних освітніх контекстах.

Список використаної літератури

1. Feng S., He, W., Zhang X., Billingham M., Wang S. A comprehensive survey on AR-enabled local collaboration. *Virtual Reality*. 2023. Vol.27 (4). P.2941-2966.
2. Creative Teachers VR. Tools that educators can choose to bring VR/AR in the classroom. URL: <https://ctvr.eu/tools-that-educators-can-choose-to-bring-vr-ar-in-the-classroom/>
3. Соколюк О. Вплив VR/AR на технології навчання й освітні практики. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. 2022. Вип.60. С.108-116.
4. Хміль Н.А., Галицька-Дідух Т.В., Цяньці В. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні візії*. 2023. Вип.22. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/505/463>.
5. Гвоздецька С.В., Савченко В.В., Турчанінов Р.Д. Ефективність використання віртуальної реальності в навчальних програмах із фізичної культури. *Академічні візії*. 2024. Вип.38. <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1525/1405>
6. Yildiz E.P. Augmented reality applications in education: Arloopa application example. *Higher Education Studies*. 2022. Vol.12 (2). P.47-53.
7. Rohman A.N., Mustofa M., Heriyawati D.F. The use of augmented reality-based learning media: Arloopa for English descriptive text in secondary school. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2024. Vol.9 (1). С.1-18.
8. Roussos G., Nicopolitidis P. A Project Overview: The Implementation of a Native Android App for Mobile Signal Detection and a PHP Laravel Web-Based Platform for Real-Time Monitoring and Analysis of Wireless Communication Networks for Educational Purposes. In: Auer, M.E., Tsiatsos, T. (eds) *Smart Mobile Communication & Artificial Intelligence*. IMCL 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol.937. Springer, Cham. P.114-125.
9. Швардак М.В. Імерсивні технології в початковій освіті. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2023. Вип.2 (11). С.227-239.
10. Литвинова С., Буров О., Семеріков С. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. 2021. Вип.55. С.46-62.

References

1. Feng, S., He, W., Zhang, X., Billingham, M., & Wang, S. (2023). A comprehensive survey on AR-enabled local collaboration. *Virtual Reality*, 27 (4), 2941-2966.

2. Creative Teachers VR. (n.d.). Tools that educators can choose to bring VR/AR in the classroom. URL: <https://ctvr.eu/tools-that-educators-can-choose-to-bring-vr-ar-in-the-classroom/>
3. Sokoliuk, O. (2022). Vplyv VR/AR na tekhnolohii navchannia y osvitiianski praktyky (The impact of VR/AR on learning technologies and educational practices). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 108-116.
4. Khmil, N.A., Halytska-Didukh, T.V., & Tsiantzi, V. (2023). Vykorystannia virtualnoi ta dopovненоi realnosti v ukrainskii osviti [The use of virtual and augmented reality in Ukrainian education]. *Academic visions*, 22. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/505/463> [in Ukrainian]
5. Hvozdetzka, S.V., Savchenko, V.V., & Turchaninov, R.D. (2024). Efektyvnist vykorystannia virtualnoi realnosti v navchalnykh prohramakh iz fizychnoi kultury [The effectiveness of using virtual reality in physical education curricula]. *Academic visions*, 38. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1525/1405> [in Ukrainian].
6. Yildiz, E.P. (2022). Augmented reality applications in education: Arloopa application example. *Higher Education Studies*, 12 (2), 47-53.
7. Rohman, A.N., Mustofa, M., & Heriyawati, D.F. (2024). The use of augmented reality-based learning media: Arloopa for English descriptive text in secondary school. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 9 (1), 1-18.
8. Roussos, G., Nicopolitidis, P. (2024). A Project Overview: The Implementation of a Native Android App for Mobile Signal Detection and a PHP Laravel Web-Based Platform for Real-Time Monitoring and Analysis of Wireless Communication Networks for Educational Purposes. In: Auer, M.E., Tsiatsos, T. (eds) *Smart Mobile Communication & Artificial Intelligence. IMCL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems*, Vol.937. Springer, Cham. P.114-125
9. Shvardak, M.V. (2023). Imersyyni tekhnolohii v pochatkovii osviti [Immersive technologies in primary education]. *Scientific Bulletin of the Severshchyna Region. Series: Education. Social and Behavioral Sciences*, 2 (11), 227-239. [in Ukrainian].
10. Lytvynova, S., Burov, O., & Semerikov, S. (2021). Kontseptualni pidkhody do vykorystannia zasobiv dopovненоi realnosti v osvithomu protsesi [Conceptual approaches to the use of augmented reality tools in the educational process]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 55, 46-62. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 12.03.2025 Прорецензовано: 19.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Lytvynova Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Deputy Director for Research at the Institute for Digitalisation of Education

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

USING THE ARLOOPA MOBILE APPLICATION IN BLENDED LEARNING SETTINGS FOR STUDENTS

Abstract. The article's aim: to justify approaches to the use of the ARLOOPA mobile application in the context of blended learning for students. The study employs the method of systematization and generalization to examine current trends in the use of immersive technologies, particularly augmented reality (AR). An analysis of publications on the impact of AR technologies on the educational process has been conducted, including research by both international and domestic scholars. The age-related characteristics of students in the context of ARLOOPA usage have been analyzed through theoretical generalization. The modeling method has been used to develop an algorithm for integrating ARLOOPA into the educational process. The stages of implementation are described, including an analysis of technical capabilities, teacher training, content development, and effectiveness assessment. The article examines the possibilities of using the ARLOOPA mobile application in the context of blended learning for students in general secondary education institutions. The study presents research findings on the impact of augmented reality on education quality in various countries, including Indonesia, Turkey, and Ukraine. The potential of AR for enhancing the effectiveness of the learning process, increasing student motivation, and developing cognitive skills is analyzed. A theoretical generalization is conducted to examine age-related characteristics of students in the context of ARLOOPA use. A comparative analysis of ARLOOPA's application in face-to-face and distance learning formats is provided, outlining opportunities for creating an interactive educational environment and a personalized learning approach. The modeling method is employed to develop an algorithm for integrating ARLOOPA into the educational process. The implementation stages are described, including an analysis of technical capabilities, teacher preparation, AR content development, and effectiveness assessment. The article discusses the technical aspects of the application, such as hardware requirements, platform integration, and methodological recommendations for educators. It is established that the use of immersive technologies expands teachers' professional toolkit, fosters student engagement, and improves learning outcomes. Additionally, the necessity of developing educational programs that consider the specifics of working with AR technologies is emphasized. A promising research direction is the assessment of ARLOOPA's impact on the development of students' critical thinking and spatial imagination.

Keywords: augmented reality, ARLOOPA, blended learning, digital technologies, ICT in education.

УДК 364.4-054.73-055.2(477-88):[331:005.336.2]
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.121-126

Маловічко Сергій Олексійович

аспірант

кафедра філософії, публічного управління та соціальної роботи
Запорізький національний університет, м.Запоріжжя, Україна

0960770500@ukr.net

<http://orcid.org/0009-0000-9830-9214>

ФОРМУВАННЯ НОВИХ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЖІНОК ВПО ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Актуальність проблеми формування нових фахових компетентностей у жінок ВПО обумовлена низкою причин, серед яких відсутність вакансій на ринку праці та зокрема на території приймаючої громади, потребою у гнучкому графіку роботи, пов'язаною із наявністю неповнолітніх дітей, пошуком більш високооплачуваної роботи, адже внутрішня міграція в Україні супроводжується втратою майта та різким зниженням рівня і якості життя. Мета статті полягає у дослідженні процесу формування нових фахових компетентностей у жінок ВПО в процесі навчання, зокрема причин прийняття рішення щодо необхідності здобуття нових фахових компетенцій, специфіки життєвих змін, пов'язаних із самим навчанням, особливості здобуття нових знань, мотивації та образу майбутнього, пов'язаного зі здобуттям нових фахових компетенцій. Методом дослідження є фокус-групове інтерв'ю, яке дозволяє отримати якісну інформацію від самих жінок ВПО, вільну від стандартизованих форм. В результаті дослідження виявлено, що процес навчання жінок ВПО новим фаховим компетентностям відзначається потребою у зміні стилю життя; вивільненні додаткового часового ресурсу для навчання; коливанням рівня мотивації; потребою у підтримці; формуванням стійкого позитивного образу майбутніх змін. Для збільшення ефективності процесу запропоновано практики поширення співпраці з донорами; розробки системи внутрішньої підтримки; надання можливості звернення із запитом після завершення навчання та надання постнавчальної підтримки.

Ключові слова: фахова компетентність, навчання, соціальна робота, жінки ВПО, складна життєва ситуація

Вступ. З 2014 року як наслідок зовнішньої агресії щодо України з боку російської федерації, в українському нормативному просторі обґрунтовується термін «внутрішньо переміщена особа», яка позначає категорію людей, які змушені були покинути місце свого проживання в результаті ведення збройних конфліктів, окупації, внаслідок проявленого насильства (або його загрози) тощо. Зокрема, правовий статус даної категорії осіб відображений у Законах України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», у Постановах КМУ «Про облік внутрішньо переміщених осіб» та «Деякі питання здійснення соціальних виплат внутрішньо переміщеним особам». За даними Міністерства соціальної політики України, станом на жовтень 2024 року у країні було зареєстровано 4,6 млн. внутрішньо переміщених осіб, з яких 2,7 млн. осіб (59,9%) складають жінки [1]. За даними комітету Верховної Ради України Комітету з питань організації державної влади, місцевого самоврядування, регіонального розвитку і містобудування 2 млн. з них (74%) мають проблеми із працевлаштуванням.

У дослідженні «Жінки як внутрішньо переміщені особи в умовах війни», проведеному сумісно Аналітичним центром ЮрФем, UN Women Ukraine та Women's Peace & Humanitarian Fund, зазначені проблеми, з якими вони стикаються, зокрема і питання працевлаштування. Наголошено на тому факті, що в національному законодавчому просторі відсутня норма, яка робить можливою реєстрацію ВПО у службі зайнятості з метою отримання допомоги у ситуації призупинення трудового договору, що фактично залишає частку працездатних жінок поза межами ринку праці та можливостями отримати належну допомогу і засоби для існування. Також суттєвими чинниками є відсутність відкритих вакансій на території приймаючої громади та випадки, пов'язані з ситуа-

цією, коли неповнолітня дитина навчається онлайн, що вимагає присутності одного з батьків поруч задля здійснення догляду за дитиною [2, с. 24-24]. Окреслені проблеми ставлять питання щодо пошуку нових форм допомоги жінками ВПО, зокрема і на ринку праці, де суттєву позитивну роль можуть відіграти можливості дистанційного працевлаштування, що є актуальним у ситуації відсутності відкритих вакансій у приймаючій громаді, особливо якщо це сільська місцевість або в ситуації, якщо режим навчання дитини вимагає присутності батьків поруч. Значний потенціал в даному випадку мають програми додаткового навчання, в ході яких відбувається формування нових фахових компетентностей, пов'язаних з підприємницькою діяльністю та самозайнятістю, які здатні забезпечити можливість віддаленого працевлаштування, гнучкий графік роботи та отримання джерела доходу, не пов'язаного з державними виплатами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Високу динаміку процесів, пов'язаних з внутрішньо переміщеними особами, позначає Р. Жиленко. Використавши метод стрічок часу до дослідження повсякденного життя жінок ВПО, після їх переїзду на безпечну територію, автор виявив низку змін, серед яких є зміни стилю життя, провідних видів діяльності та спілкування [3, с. 59-60]. Зазначені зміни є наслідком життєвої ситуації, яка призвела до переміщення та свідченням відходу від звичних практик життя, що в деяких ситуаціях може свідчити про необхідність залучення допомоги фахівців з метою його нормалізації.

Л. Гуляєва та А. Олійник, досліджуючи вплив війни на специфіку зайнятості жінок ВПО в Україні зазначають, що представниці даної категорії втрачають кваліфікацію та кар'єрні можливості через переміщення, пов'язані з війною. Провідною причиною жінки ВПО зазначають неможливість знайти вакансії, які б відповідали їх кваліфікації та потребам.

Майже 25% учасниць дослідження, за словами авторів, зазначила, що відчують потребу у здобутті нових навичок та компетенцій. Високим є попит серед жінок ВПО на форми підтримки, пов'язаної з підвищенням кваліфікації, професійної перепідготовкою, отриманням нових професій, які наразі є актуальними для ринку праці, інтерес до відкриття власної справи та започаткування бізнесу [4].

І. Трубавіна зазначає, що за комплексом проблем, з якими стикаються жінки ВПО, вони можуть бути класифіковані за декількома ознаками вразливості одночасно, що робить їх клієнтами одночасного достатньо великого спектру соціальних послуг. Так само авторка наголошує на важливості економічних проблем, з якими стикаються жінки даної групи, серед яких труднощі, пов'язані з працевлаштуваннями, нестача коштів на оплату перекваліфікації або її підвищення, потреба в оволодінні новою професією в нових умовах життя [5, с. 323-325]. Отже, здобуття нових фахових компетентностей є об'єктивно зумовленою потребою, пов'язаною зі зміною стилю життя та матеріального стану, викликаного переміщенням.

У дослідженні спільно проведеному дослідженні щодо потреб жінок ВПО В. Рюль та К. Рюль зазначають, що питання, пов'язані з професією та працевлаштуванням залишаються актуальними для більшості учасниць дослідження, зокрема питання офіційного працевлаштування, можливості дистанційної роботи та отримання джерела постійного доходу [6, с. 190-192]. Отримання результату дозволяють зробити припущення про те, що жінки ВПО розглядають працевлаштування як один з ключових інструментів, пов'язаних з подоланням їх складної життєвої ситуації та поверненням до звичного режиму життя.

А. Кагі наголошує на тому, що проблема роботи з внутрішньо переміщеними особами набуває глобального значення та наголошує на тому, що найбільший позитивний ефект у вирішенні даної проблеми матиме співпраця соціальних працівників, громадського сектору та самих ВПО, які сумісно можуть досягнути ефекту синергії сприяти якісним перетворенням у цій сфері [7, с. 274-276]. На нашу думку, визнання міжнародного значення роботи з ВПО є позитивним кроком, адже внаслідок зростання кількості збройних конфліктів та рівня міжнародної міграції, спричиненою ними, даний аспект соціальної роботи зберігатиме свою значущість та важливість у найближчі роки.

Д. ван Руйен наголошує на тому, що робота з соціально вразливими групами потребує не тільки індивідуального підходу, але й роботи з громадою в цілому, що сприятиме налагодження горизонтальних зв'язків та взаємопорозумінню [8, с. 209-212]. Дане зауваження є слушним в аспекті того, що жінки ВПО відносяться до категорії осіб зі складною життєвою ситуацією одразу за декількома параметрами, а перезд у приймаючу громаду потребує додаткового часу та зусиль щодо їх особистої адаптації, адаптації дітей до нового освітнього простору тощо.

Метою статті є дослідження процесу формування нових фахових компетентностей у жінок ВПО в

процесі навчання, зокрема причин прийняття рішення щодо необхідності здобуття нових фахових компетенцій, специфіки життєвих змін, пов'язаних із самим навчанням, особливості здобуття нових знань, мотивації та образу майбутнього, пов'язаного зі здобуттям нових фахових компетенцій.

Методи дослідження. Методом, використаним у прикладній частині дослідження, є фокус-групове інтерв'ю, в межах якого учасницям задаються питання щодо певної тематики. Висловлювання є вільними, участь у дослідженні – добровільною, а учасниці є ознайомленими з тим, що під час проведення зустрічі ведеться аудіо- та відеофіксація процесу розмови. Метод фокус-групового дослідження відноситься до групи якісних методів та надав можливість отримати від учасниць інформацію, яка стосується їх особистого досвіду, вподобань, бачені та рішень. Фокус-групове дослідження надає можливість проаналізувати висловлювання, вільні від стандартизованих форм (як, наприклад, при проведенні опитування) та надали змогу отримати та узагальнити інформацію щодо особливостей життєвої ситуації учасниць, їх навчання, оцінки його результативності та очікувань від майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Прикладна частина дослідження включала проведення фокус-груп серед жінок ВПО, які проживають на території Запорізької громади та пройшли навчання у проєкті «Жінка сильна. Незламна. Незалежна» (БО «Благодійний фонд Позитивні жінки Запоріжжя»). Було проведено 4 фокус-групи, кількість учасниць склала 48 осіб (у віці від 20 до 60 років, окрім статусу ВПО деякі учасниці віднесли себе до груп жінок, які мають інвалідність, хронічні захворювання та ГЗН). Навчання включало проведення тренінгів з метою набуття компетенцій, які б дозволили жінкам ВПО працювати як приватним підприємцям, а не найманим співробітникам, що обумовлено часто нестачею відповідних вакансій на території проживання учасниць. Саме навчання не передбачало навчання фаховим вмінням, серед учасниць були представлені жінки з різним рівнем освіти та видами професійної діяльності. Фахові компетенції були пов'язані власне з опануванням основ підприємницької діяльності та самозайнятості (оформлення документації, розрахунок собівартості послуг, ведення соціальних сторінок, пошук та робота з клієнтами тощо). Серед питань, поставленим учасницям в ході дослідження, були питання, які стосувались причин, які спонукали їх здобути нові фахові компетенції; специфіки навчання та здобуття нових компетенцій, оцінки навчання та образу майбутніх змін.

За даними скрінінгового опитування, яке передувало проведенню фокус-груп, була отримана інформація щодо соціально-демографічних характеристик учасниць.

Щодо вікового розподілу учасниць (рис. 1), то 18-29 – 13,2%; 30-39 – 23,40%; 40-49 – 44,20%; 50-59 – 18,90%. Найбільша група – учасниці у віці 40-49 років, найменша – 18-29.

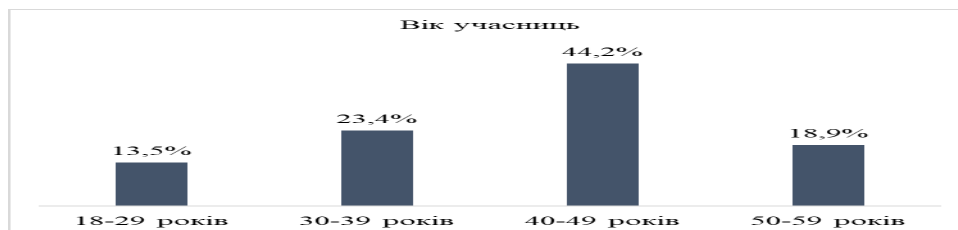


Рис. 1. Віковий розподіл учасниць дослідження

Щодо освіти (рис. 2), то 4,2% учасниць мають незакінчену вищу освіту, 15,8% – середню, 40% – середню спеціальну, і 40% – вищу. Даний розподіл нам показує, що наявна освіта у жінок-учасниць проєкту, свідчить про достатній рівень у них вже здобутих фахових компетентностей, які на сьогоднішній день

не є затребуваними на ринку праці за місцем їх проживання.

Сімейний статус учасниць (рис. 3) був представлений такими групами: 60,5% – заміжні жінки, 21% – розлучені, 16,8% повідомили, що не мають стосунків, 1,7% – вдови.



Рис. 2. Освіта учасниць дослідження



Рис. 3. Сімейний статус учасниць дослідження

Серед причин, які спонукали жінок ВПО до здобуття нових фахових компетенцій, були зазначені: різке падіння рівня та якості життя внаслідок швидкого переїзду з окупованих територій та втрата майна («нашій родині довелося все залишити», «у мене була можливість взяти з собою лише маленький пакет з самим необхідним», «ми тільки відремонтували будинок»); залежність від соціальних виплат та прагнення до більшої фінансової самостійності; складнощі з працевлаштуванням на новому місці (учасниці фокус-груп повідомляли щодо випадків дискримінаційних практик, пов'язаних з їх віком та певної упередженості з боку потенційних роботодавців, викликані побоюванням, що представники даної групи будуть схильними до зміни місця, особливо у випадку, якщо буде прийнято рішення щодо переїзду в іншу громаду, адже Запоріжжя є прифронтовою територією – «коли приходиш до роботодавця, він питає за вік і каже, що я вже не підходжу, а мені лише 35», «одразу питають про дітей», «говорять, що ВПО сьогодні тут, а завтра там»). Самі учасниці зазначали, що їх фахових компетенцій до повномасштабного вторгнення вистачало для того, щоб бути працевлаштованими, мати джерело постійного доходу, кар'єрне зростання та позитивну репутацію у своїй професійній сфері діяльності («у мене був свій магазин», «мала свою справу», «була на пенсії, але робила торти на замовлення», «мала багато клієнтів», «була керівником»). Щодо додаткових факторів, які характеризують їх життя, учасниці зазначили розрив соціальних зв'язків та розділення членів родини внаслідок проживання в різних громадах та/або країнах («ми з дитиною були в Італії, а чоловік тут, в Україні», «чоловік служить, а я тут з дітьми»); зростання рівня відповідальності та навантаження внаслідок того, що чоловіки є призваними до армії, тому всі питання, пов'язані з вихованням дітей,

розв'язанням побутових проблем, допомогою літнім родичам тепер вирішується не сумісно з чоловіком, а одноосібно жінкою, що спричиняє додатковий тиск та навантаження («якщо розповідати про моє життя, то я можу сказати одну фразу – «все сама»», «зараз не маю допомоги від інших людей, окрім себе», «на мені зараз вся відповідальність за родину»).

Причинами, які обумовлювали їх вибір додаткового навчання, були можливість навчатись на безоплатній основі, доступність місця навчання (в межах м. Запоріжжя), перспективи збільшення рівня доходу та якості життя («я знаю фахівців, у яких хотілось би колись навчатись, але наразі не маю на це коштів», «Хочу заробляти більше. Для мене будь-який зарібок, біль ніж 2 тисячі гривень зараз вже досягнення», «дуже хочу, щоб ми з донькою могли жити краще»). Однак окрім позитивних чинників, були зазначені і негативні, серед яких постійне відчуття нестабільності (в тому числі і фінансової), переживання щодо поточної ситуації та майбутнього, непередбачуваність подій та зниження горизонту планування (учасниці зазначали, що до повномасштабного вторгнення їх життя було розплановано на 5-10 років вперед), різке падіння рівня доходу, загострення стану здоров'я як наслідок пережитого стресу («життя зараз буремне», «все непередбачуване», «постійно відчуваю стрес», «дуже погано стала себе відчувати», «не знаю, що буде завтра»). Щодо мотивації до здобуття нових компетенцій, то учасниці зазначали, що вона є нестійкою та коливалась протягом всього періоду навчання між високим ступенем та прагненням до миттєвих змін у житті, до зниження її рівня, сумнівів та невпевненості у власних здібностях («сьогодні я приходжу додому (після навчання) і думаю, що все буде класно. А завтра – починаю сумніватись, чи вийде у мене», «не можу сказати, що я завжди очікую позитив, але хочеться вірити

у краще»). Підтримувати належний рівень мотивації їх допомагали підтримка інших учасниць, висловлення власних почуттів та сумнівів, почуті історії інших жінок, які стикались з аналогічними проблемами, підтримка тренерів та аналіз успішних кейсів, які демонстрували позитивний результат, якого вже досягли інші жінки ВПО, які мали такі ж самі проблеми та подібні життєві обставини (*«дуже мотивує, коли нам розповідають історії про успішних жінок», «поспілюють з дівчатами – і зростає впевненість у собі», «зрозуміла, що у всіх такі ж проблеми, як і у мене»*).

Серед проблем, які їм доводилось розв'язувати протягом навчання, учасниці зазначили як об'єктивні чинники, так і суб'єктивні елементи. До першої групи належать повітряні тривоги у місті, погіршення стану здоров'я та виконання родинних обов'язків. Жінки, які мали неповнолітніх дітей зазначали, що участь у навчанні вимагала від них зміни стилю життя та розпорядку дня, до чого доводилось в деяких випадках залучати родичів чи друзів (були випадки, коли учасниці приходили на навчання разом із дітьми-підлітками, т.к. побоювались залишити їх наодинці, враховуючи безпекову ситуацію у місті): *«буває, не можу прийти, бо дитина хворіє», «довелось змінити розпорядок дня», «добре, що мама допомагає, поки я на навчанні»*. Серед внутрішніх чинників, які впливали на навчання, жінки ВПО відмітили невпевненість у здатності опанувати нові фахові компетенції (деякі учасниці жалілись на передпенсійний чи пенсійний вік та погіршення пам'яті), та коливання мотивації, які у декотрих випадках знижували прагнення до навчання.

Щодо специфіки самого процесу навчання, то учасниці зазначили, що воно є для них цікавим, але передбачає переосмислення деяких позицій та практик, пов'язаних з їх попередньою фаховою діяльністю (*«ніби багато чого і знаю, але все якось по-іншому», «багато над чим задумалась», «потрібен час, що звикнути до нового»*). Значний час витрачався на виконання завдань, а деякі позиції вимагали додаткового консультування зі залученими фахівцями. Учасниці відзначали, що відчувають нестачу фахових знань, пов'язаних зі сферою ведення соціальних мереж, зокрема з рекламою своїх послуг; з веденням податкової документації; з нерозумінням специфіки законодавчого регулювання та деяких аспектів, пов'язаних з нормативно-правовою регуляцією процесу підприємницької діяльності (*«документи, то для мене дуже складно», «боюсь, що не потрапити у халепу», «ведення сторінок – дуже потрібно для успіху», «не знаю, яка правильно вести Instargam»*). Стосовно оцінки навчання, то учасниці зазначили, що нова фахова інформація є для них корисною та актуальною і вони намагаються максимально її використовувати у своїй роботі.

Щодо очікувань після здобуття нових фахових компетенцій після завершення навчання, то учасниці зазначали такі позиції (рис. 4): гнучкість робочого графіку, яка дозволяла б у разі виникнення непередбачуваних ситуацій оперативно розв'язувати родинні чи особисті питання; збільшення обсягу вільного часу, який можна витратити на дозвілля чи дітей; збільшення свободи вибору, пов'язаної з професійною діяльністю (місце роботи, кількість вихідних днів, тривалість відпочинку); збільшення складової, пов'язаної з творчістю у їх професійній діяльності; збільшенням рівня внутрішнього, а не зовнішнього контролю за своїм кар'єрним зростанням та рівнем доходу.



Рис. 4. Образ майбутнього після завершення навчання

Після завершення навчання учасниці зазначили, що у них наразі є сформованим позитивний образ майбутніх змін, які включають зміни у професійній діяльності та можливість отримання власного джерела доходу; матеріальні зміни, на які жінки ВПО покладають сподівання щодо покращення якості життя; соціальні зміни, пов'язані з новими знайомствами та професійними контактами; особисті зміни та можливість самореалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Жінки ВПО наразі є категорією, яка опинилась у складній життєвій ситуації, що має комплексний характер, адже мова йдеться про суттєве погіршення матеріальної, соціальної та психологічної складових життя. Окрім проблем, пов'язаних з психологічною підтримкою, соціальною адаптацією та відновленням документів, є проблема працевлаштування, фінансової незалежності та покращення якості життя. Комплекс проблем жінок ВПО, пов'язаних з працевлаштуванням, включає питання, викликані недосконалістю правового поля, відсутністю вакансій на території приймаючої громади, пошуку можливостей дистанційного формату роботи та потребу у додатковому навчанні та у розширенні фахових компетентностей. Одним з інструментів, які здатні покращити ситуацію, є допомога у працевлаштуванні, зокрема шляхом набуття додаткових фахових компетенцій, пов'язаних з навчанням азам підприємницької діяльності та самозайнятості, адже жінки ВПО стикаються з дискримінаційними практиками при працевлаштуванні, прагнуть підвищити матеріальний рівень життя та послабити залежність від державних виплат. Прийняття рішення щодо залучення до додаткового навчання та початок відвідування занять вимагає від жінок не тільки прийняття вольового рішення, але й зміни стилю життя та розподілу обов'язків у родині, що викликано її потребою у додатковому часі та зусиллях, спрямованих на оволодіння новими знаннями. Серед проблем, пов'язаних зі переходом у категорію ВПО, жінки відзначають невизначеність у життєвих планах та високий рівень невизначеності майбутнього, що викликає підвищений рівень стресу; розірвання соціальних зв'язків (у випадках, коли частина родини знаходиться поза межами України або залишається на тимчасово окупованій території); збільшення обсягу обов'язків, пов'язаних з доглядом за дітьми та літніми родичами у ситуації, коли чоловіки є військовослужбовцями. Процес навчання характеризується суттєвим коливанням рівня мотивації між позитивними та негативними очікуваннями, що впливає на внутрішнє бажання жінок завершити навчання та їх впевненість у майбутніх змінах. Позитивними практиками, які дозволили нівелювати дану ситуацію, є підтримка інших учасниць навчання, обмін

інформацією, можливість звернутись по допомогу до інших фахівців (зокрема психологів), аналіз історій успіху інших жінок ВПО. Результатом здобуття нових фахових компетентностей жінки ВПО бачать комплексні зміни у власному житті, які пов'язані з покращенням рівня життя, можливістю самореалізації, планування власного кар'єрного зростання та повернення відчуття контролю над життям. Позитивними кроками у напрямку активізації проце-

су здобуття нових фахових компетентностей жінок ВПО є, на нашу думку, поширення співпраці з донорами, які дозволять впроваджувати безоплатне для учасниць навчання; розробка системи внутрішньої підтримки, яка сприятиме стабілізації внутрішньої мотивації та підтримки її на належному рівні; надання можливості звернення із запитом після завершення навчання та надання постнавчальної підтримки.

Список використаної літератури

1. Внутрішньо переміщені особи. Інформаційно-обчислювальний центр Мінсоцполітики України. URL: <https://www.ioc.gov.ua/analytics/dashboard-vpo> (дата звернення: 01.03.2025).
2. Жінки як внутрішньо переміщені особи в умовах війни / В. Поліщук, К. Литвинюк, Л. Олійник, М. Змисла, М. Кіндрись. За заг. ред. Л. Олійник. URL: <https://surl.li/kqekks> (дата звернення: 01.03.2025).
3. Жиленко Р. В. Використання методу стрічки часу у дослідженнях проблем жінок ВПО. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Вип.1 (54). С.58-62.
4. Гуляєва Л. П., Олійник А. А. Фінансовий стан жінок-внутрішньо переміщених осіб в Україні. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління. 2023. № 8. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2486/2405> (дата звернення: 05.03.2025).
5. Трубавіна І.М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними. Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції: зб. наук. пр. / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім.Т.Шевченка»; [за заг. ред. В.С.Курило, С.В.Савченко, О.Л.Караман]. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ ім.Т.Шевченка», 2017. С.320–342.
6. Рюль В., Рюль К. Соціальна адаптація жінок ВПО в Закарпатській області. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Вип. 1 (54). С.189-194.
7. Kagee A. Psychological humanitarian Interventions in the global South: the Potential contributions of social work and community psychology. *Social Work/Maatskaplike Werk*. 2018. Vol.54. No.3. P.274-282.
8. Rooyen D, van. Community development workers: Four lessons from international experience of community-based workers. *Social Work/Maatskaplike Werk*. 2014. Vol.43. No.3. P.209-223.

References

1. Vnutrishno peremishcheni osoby. Informatsiino-obchysliuvnyi tsentr Minsotspolityky Ukrainy. (2025). [Internally displaced persons. Information and Computing Center of the Ministry of Social Policy of Ukraine]. URL: <https://www.ioc.gov.ua/analytics/dashboard-vpo> [in Ukrainian].
2. Polishchuk V., Lytvyniuk K., Oliinyk L., Zmysla M., & Kindrys, M. (2024). Zhinky yak vnutrishno peremishcheni osoby v umovakh viiny [Women as internally displaced persons in wartime]. URL: <https://surl.li/kqekks> [in Ukrainian].
3. Zhylenko, R.V. (2024). Vykorystannia metodu strichky chasu u doslidzhenniakh problem zhinok VPO [Using the time-strip method in research on the problems of IDP women]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (54), 58-62. [in Ukrainian].
4. Huliaieva, L.P., & Oliinyk, A.A. (2023) Finansovyi stan zhinok-vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini [Financial condition of women internally displaced persons in Ukraine]. *Problems of Modern Transformations. Series: Economy and Management*. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2486/2405> [in Ukrainian].
5. Trubavina, I.M. (2017). Problemy vnutrishno peremishchnykh osib v Ukraini yak osnova vedennia wypadku v sotsialnii roboti z nymy [Problems of internally displaced persons in Ukraine as the basis for case management in social work with them]. *Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystsyplinarnomu vymiri: vytoky, realii, perspektivy reintehratsii* [Hybrid war in the East of Ukraine in an interdisciplinary dimension: origins, realities, prospects for reintegration: collection of scientific works] / State Coll. «Lugansk. National University named after T. Shevchenko»; [ed. by V. S. Kurylo, S. V. Savchenko, O. L. Karaman]. Starobilsk: Publishing House «LNU named after T. Shevchenko», pp.320–342. [in Ukrainian].
6. Riul, V., & Riul, K. (2024). Sotsialna adaptatsiia zhinok VPO v Zakarpatskii oblasti [Social adaptation of IDP women in the Transcarpathian region]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (54), 189-194. [in Ukrainian].
7. Kagee, A. (2018). Psychological humanitarian interventions in the global South: the potential contributions of social work and community psychology. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 54 (3), 274-282.
8. Rooyen, van D. (2014). Community development workers: Four lessons from international experience of community-based workers. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 43 (3), 209-223.

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 03.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Malovichko Sergii

PhD Student

Department of Philosophy, Public Administration and Social Work
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

FORMATION OF NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES IN IDP WOMEN THROUGH SOCIAL WORK

Abstract. The relevance of the problem of forming new professional competencies in internally displaced people (IDP) women is due to several reasons, including the lack of vacancies in the labor market and in the host community, the need for a flexible work schedule, the search for higher-paying jobs, as internal migration in Ukraine is accompanied by the loss of property and savings. The purpose of the article is to study the process of forming new professional competencies in IDP women in the process of studying, in particular, the reasons for deciding on the need to acquire new professional competencies, the specifics of life changes related to the study itself, the peculiarities of acquiring new knowledge, motivation and the image of the future associated with the acquisition of new professional competencies. The research method is a focus group interview, which allows obtaining qualitative

information from IDP women themselves, free from standardized forms. It has been found that the process of teaching IDP women new professional competencies is characterized by specific features, including the need to change their lifestyle and free up additional time for training for IDP women, fluctuations in motivation, the need for support, and the formation of a stable positive image of future changes. It has been established as the result of research that the following practices have positive prospects: expanding cooperation with donors, developing an internal support system that will help stabilize internal motivation, providing opportunities for contact after completion of training.

Keywords: professional competence, training, social work, IDP women, difficult life situation

УДК 37.091.3:373.2

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.127-131

Масловська Ірина Сергіївна

асистент

кафедра розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
irasyairyna@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0009-8813-0486>

Бадер Світлана Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
svetmira23@meta.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9225-423X>

Єпіхіна Марина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
dewdrop@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-0199-8186>

КИМОСІС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Метою статті є аналіз сутності та змісту технології «Kimochis», можливостей її впровадження в українські заклади дошкільної освіти для підтримки емоційного розвитку дітей, особливо тих, хто пережив травматичний досвід війни. Авторами використано переважно теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація. Сучасний освітній процес в закладах дошкільної освіти вимагає використання інноваційних підходів у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку. Однією з ефективних технологій, що сприяють емоційному розвитку, є технологія Kimochis, що сприяє усвідомленню дітьми власні емоцій, формуванню навичок комунікації та соціальної взаємодії, що є вкрай важливим у складні для України часи. Розглянуто методику Kimochis як інноваційну технологію розвитку емоційного інтелекту дітей раннього і дошкільного віку. Визначено актуальність використання цієї методики в освітньому процесі, її вплив на формування комунікативних та соціальних навичок у дітей. Автори визначають сутність технології, її провідні принципи (навчання через гру; робота з дітьми різного віку; реалізація у різних соціальних інститутах, у тому числі, в закладах дошкільної освіти; систематична підготовка вихователів; супровід і підтримка дітей при проживанні складних емоційних станів; адаптованість до різних культур і мов), напрямки роботи, характеризують персонажів-іграшок, які є важливою складовою реалізації технології. Реалізація технології відбувається шляхом взаємопов'язаних етапів: ознайомчого, етапу інтеракції та практичного. Окреслено основні переваги інтеграції Kimochis у систему дошкільної освіти, зокрема її роль у розвитку емпатії, саморегуляції та взаємодії з однолітками. Досліджено потенційні можливості впровадження цієї технології у педагогічну практику та окреслено перспективи подальших наукових розвідок у цій сфері.

Ключові слова. Kimochis технологія, діти раннього і дошкільного віку, емоційний інтелект, соціально-емоційне навчання, травматичний досвід, стресостійкість, саморегуляція, комунікативні навички, соціальна взаємодія.

Актуальність дослідження. В умовах сучасних викликів, які постали перед Україною через повномасштабне вторгнення країни-агресора, питання емоційного здоров'я та благополуччя, соціальної адаптації дітей раннього і дошкільного віку до нових умов життя набуває особливого значення. Стрес, втрати, зміни у звичному середовищі – усе це вимагає від педагогів і батьків нових підходів до підтримки та супроводу дітей. У цьому контексті технологія Kimochis стає не лише інноваційним, а й надзвичайно актуальним інструментом, здатним допомогти українським дітям долати труднощі, розвивати емоційну стійкість та резильєнтність та будувати міцні соціальні зв'язки.

Означена технологія заснована на роботі з емоціями та пропонує унікальні рішення для навчання дітей розпізнавати та висловлювати свої почуття, справлятися зі стресом і конфліктами. Для дітей, які

пережили травматичний досвід війни, це не просто спосіб розвитку, а реальний шанс знайти внутрішній баланс і навчитися взаємодіяти з однолітками в складних життєвих обставинах.

Kimochis технологія є універсальною в системі соціально-емоційного навчання, яка спрямована на розвиток соціальних та емоційних компетенцій дітей раннього і дошкільного віку. Основна мета технології – сприяння психічному здоров'ю дітей та профілактика емоційних і поведінкових проблем. Вона базується на припущенні, що соціально-емоційні навички можна навчитися так само, як і академічним, через чітке навчання та практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості емоційної сфери особистості досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Значний внесок в означенні галузі зробили С.Ламберт (S.Lambert), В.Меннінгер (W.Menninger), А.Ребер

(A.Reber), В.Сухарев, О.Чебикін, які вивчали психологічні аспекти емоцій. Значну увагу закономірностям емоційного розвитку дітей дошкільного віку приділили О.Кононко, В.Котирло, Г.Кошелева та ін. Проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості досліджували Р.Бар-Он (R.Bar-On), Г.Гарден (H.Gardner), Д.Гойлман (D.Goleman), Д.Карузо (D.Caruso), Д.Люсін, Дж.Меєр (J.Mayer), П.Саловеї (P.Salovey) та ін.

Натомість, проблема сутності та реалізації Kimochis технології в системі дошкільної освіти в контексті соціально-емоційного навчання залишається малодослідженою.

Метою статті є аналіз сутності та змісту технології «Kimochis», можливостей її впровадження в українські заклади дошкільної освіти (ЗДО) для підтримки емоційного розвитку дітей, особливо тих, хто пережив травматичний досвід війни. **Методи дослідження** – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. «Kimochis» (японською *kimochi*) означає «почуття») – це педагогічна технологія роботи з дітьми раннього і дошкільного віку, основою якої є розвиток соціальних та емоційних компетенцій дітей. «Kimochis» спрямована на формування емоційного інтелекту, формуванню позитивної поведінки, вихованню характеру дитини та розвитку навичок співпраці [1].

Б. Стемпер (B. Stemper) вважає, що технологія Kimochis (або «Шлях Kimochis») зосереджена на розвитку усвідомленого та відповідального спілкування. Учена наголошує на тому, як саме діти говорять і слухають одне одного, щоб зберігати позитивний зв'язок за будь-яких обставин. Технологія сприяє розумінню дітьми, що кожен має значення, кожен робить помилки, має почуття і прагне бути прийнятим у спільноті. Основні методи навчання включають рольові ігри з використанням м'яких іграшок-символів емоцій (Kimochis dolls), що дозволяє дітям навчитися виправляти свої емоційні реакції [2].

Технологія Kimochis спрямована на розвиток п'яти взаємопов'язаних компетенцій дітей, а саме: самосвідомості, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок побудови відносин та відповідального прийняття рішень [3]. Ці навички є фундаментом для кращої адаптації дітей до змін та викликів, з якими вони стикаються внаслідок травматичних подій війни.

Провідними принципами технології учені (Е.Макіннес (E.McInnes), В.Вітінгтон (V.Whittington), Б.Нілл (B.Neill)) визначають:

- навчання через гру – діти взаємодіють з плюшевими персонажами, кожен з яких має свій набір рис і емоцій (наприклад: радість, смуток, страх, гнів тощо). До кожного персонажа додаються маленькі подушки з написаними почуттями, які допомагають дітям старшого віку краще розуміти свої емоції;
- робота з дітьми різного віку – дітям немовлят і малюків Kimochis виконує роль сенсорного інструменту, тоді як діти дошкільного віку можуть використовувати іграшки для обговорення своїх почуттів та соціальних ситуацій;
- реалізація у різних соціальних інститутах, у тому числі, в ЗДО – технологія була інтегрована в дитячі садки та центри раннього розвитку, де вихователі використовували її для підтримки дітей з різними мовними та культурними особливостями, включаючи дітей біженців та іммігрантів;
- систематична підготовка вихователів – вихова-

телі мають пройти спеціальне навчання, щоб ефективно впроваджувати Kimochis у роботу з дітьми;

– супровід і підтримка дітей при проживанні складних емоційних станів – використання Kimochis допомагає дітям навчитися розпізнавати та виражати емоції, а також знижувати рівень тривожності;

– адаптованість до різних культур і мов – використання візуальних та тактильних елементів Kimochis допомагає долати мовний бар'єр [4];

– індивідуальний підхід – технологія передбачає адаптацію методик до потреб кожної дитини;

– практичне застосування знань – нові навички закріплюються через щоденну практику та інтеграцію у повсякденне життя [5].

Технологія «Kimochis» передбачає використання спеціальних іграшок – м'які ляльки з різними характеристиками, що символізують різні емоційні стани. Вони допомагають дітям навчитися розпізнавати та керувати своїми почуттями. Зупинимось на цьому більш детально.

Balandè Meilè (Голубка Любов) – ніжна і дбайлива, немов мама для всіх Кімочів. Вона завжди готова підтримати, обійняти, запросити до свого гніздечка з гіркою та пригостити корисними ласощами. Вона мудра й спокійна, цікавиться психологією та вміє розв'язувати складні ситуації, бо завжди уважно вислуховує інших. Проте, навіть її терпіння іноді вичерпується – коли ситуація стає некерованою, вона голосно свистить, повертаючи гармонію. Хоча Голубка розуміє, що догодити всім неможливо, їй все ж прикро, коли хтось почувається розчарованим. Цей персонаж допомагає дітям розвивати доброту, турботу, почуття гордості, вдячності та оптимізму.

Вона має три основні емоції – «щастя», «гордість» і «сповнення надією». Голубка вчить дітей радіти своїм досягненням, не хизуючись ними, та щиро пишатися успіхами інших. Вона наголошує на важливості вислуховування різних думок перед ухваленням рішень, вмінні заспокоїти групу, коли виникають непорозуміння, а також зберігати спортивний дух як у перемозі, так і в поразці.

Голубка допомагає дітям навчитися мислити оптимістично та формувати позитивне бачення майбутнього. Вона вчить, що навіть у хвилини невпевненості важливо підтримувати надію, що все врешті вирішиться. Вона заохочує помічати, коли хтось почувається невпевнено, і підтримувати його добрими словами, заохочує давати і приймати компліменти, бути вдячними та проявляти щедрість.

Debesélis (Хмаринка) – непередбачуваний персонаж, що мешкає в небі. Одного дня він веселий, наступного – сердитий, а що буде далі, ніхто не знає. Він обожає сірий колір у всіх його відтінках і мандрує серед верхівок дерев у країні Кімочів, відвідуючи своїх друзів. Проте, через мінливий настрій іноді йому важко ладнати з оточуючими, а у хвилини злості він навіть може метати уявні блискавки. Однак Хмаринка не хоче бути злим – він щиро намагається контролювати себе, а друзі його підтримують.

Цей персонаж навчає дітей розпізнавати та керувати своїми емоціями. Він допомагає розуміти, що важливо стежити за власним тоном голосу, мімікою та словами, щоб підтримувати хороші стосунки навіть у моменти сильних переживань. Хмаринка має три основні емоції – «щасливий», «сердитий» і «сумний».

Він вчить дітей використовувати техніки заспокоєння, щоб керувати своїми почуттями, і нагадує: «Можна злитися, але не можна бути неприємним». Він допомагає навчитися передбачати ситуації, що викликають сильні емоції, і заздалегідь планувати

свою реакцію. Також Хмаринка вчить брати відповідальність за свої слова: думати перед тим, як говорити, вибирати спокійний тон замість агресивного, шукати правильні слова для вирішення конфлікту та висловлювати свої потреби так, щоб бути почутим. Він також допомагає дітям усвідомлювати, коли вони ненавмисно образили когось, і вчить виправляти ситуацію. Окрім цього, розвиває стійкість до труднощів, навчаючи методів самозаспокоєння, які допомагають не піддаватися негативним емоціям. Він також заохочує співчуття, допомагаючи дітям помічати почуття інших і пропонувати підтримку. Хмаринка показує, що іноді краще дати людині побути наодинці, якщо вона цього потребує.

Цей персонаж допомагає дітям зрозуміти, що всі емоції природні, але важливо навчитися висловлювати їх так, щоб не завдавати болю собі та оточуючим.

Lipšniakoje (дослівний переклад – Липка Ніжка) – мила й емоційна істота, схожа на восьминога. Вона чудова подруга і завжди прагне робити добро, проте інколи не усвідомлює, що її надмірна дружлюбність може тиснути на інших. Їй важливо навчитися поважати особисті межі оточуючих. Цей персонаж допомагає дітям розвивати толерантність, повагу до унікальності кожної людини та здатність зосереджуватися, навіть коли навколо відбувається щось відволікаюче. Вона має три основні емоції – «щасливий», «невгамовний» і «розчарований».

Липка Ніжка навчає дітей відчувати межі інших людей і помічати, коли вони стають надто нав'язливими. Вона допомагає розуміти важливість особистого простору та вчить ввічливо говорити про свої кордони. Вона також допомагає навчитися концентруватися, коли потрібно серйозно поставитися до справи, навіть якщо навколо хтось пусте або грається. Липка Ніжка розвиває стійкість і терпіння, допомагаючи дітям не засмучуватися через невдачі та зберігати наполегливість у досягненні своїх цілей. Вона заохочує їх приймати вибачення і продовжувати спілкування, якщо хтось випадково образив або зачепив.

Крім того, вона навчає співчуттю та доброзичливості, допомагаючи дітям розуміти, як важливо не підтримувати розмови, що принижують інших, і як можна заохочувати кожного відчувати себе прийнятим у колективі.

Vikšrelis (Гусениця) – обережний і уважний мешканець ягідного куща, який боїться змін і зазвичай випробовує нове в останню чергу, хоча потай мріє навчитися літати. Він допомагає дітям долати страхи, ставати сміливішими та інтегруватися у спільні ігри. Він має подушечки-емоції: «щасливий», «відчужений» і «сміливий». Цей персонаж вчить поважати себе та інших, розпізнавати власні страхи, залишати місце для всіх у грі та спілкуванні. Він допомагає дітям брати на себе відповідальність за свою участь, використовувати позитивні навички для приєднання до групи, а також звертатися по допомогу, якщо хтось почувається відторгнутим. Гусениця також навчає стійкості та доброзичливості: використовувати правильні слова та дії, щоб бути прийнятими, пробачати вибачених кривдників і знаходити доброзичливе оточення. Він допомагає дітям помічати сильні сторони інших, підтримувати тих, кого часто ігнорують, і залучати всіх до спільних ігор. Основний урок Гусениці – страхи можна подолати. Він допомагає дітям навчитися бути сміливими, відкритими до змін і впевненими в собі, навіть якщо вони почуваються інакшими.

Katyte (Кішечка) – вміє переконувати і завжди досягає своїх рішень. Кішка живе на вишневому дереві

та завжди знає, чого хоче, коли і чому. Якщо потрібен лідер – Кішка завжди готова взяти на себе цю роль. Попри те, що іноді вона здається колочною, як їжак, у глибині душі вона ніжна та чуйна. Вона любить тепле молоко та мигдалеве печиво, але її схильність до командування інколи спричиняє суперечки чи навіть «котячі бійки», які можуть зачепити почуття друзів. Через це їй часто доводиться накладати уявні «пластери» та починати все спочатку, що, на її думку, символізує зцілення.

Кішка допомагає дітям навчитися терпінню, вмінно прощати, доброзичливості, правильному прийняттю рішень і лідерству. Вона має три основні емоції – «щасливий», «допитливий» і «капризний».

Цей персонаж вчить дітей керувати своїми прихилами, щоб не ображати інших і не ставати надто владними. Вона допомагає знайти баланс між лідерством і співпрацею, наголошуючи, що справжній лідер не командує, а об'єднує. Кішка також навчає важливості поважного спілкування – коли хтось занадто домінує у грі чи розмові, варто м'яко, але впевнено заявити про своє право брати участь. Вона також розвиває відповідальність, допомагаючи дітям використовувати свою допитливість на благо – аналізувати ситуації, робити обдумані й корисні вибори, визнавати помилки та вибачатися, якщо ненавмисно когось образили. Коли Кішка впадає в капризний настрій, вона вчить, що потрібно зробити паузу, переосмислити ситуацію та спробувати ще раз, щоб показати іншим, що не мала наміру їх зачепити.

Кожен персонаж має «чарівну кишеньку», куди можна вкладати «емоційні подушечки» із зображенням різних почуттів (радість, сум, злість, страх тощо). Це дає змогу дітям краще усвідомлювати свої переживання та знаходити правильні способи їх висловлення [6].

Процес реалізації технології «Kimochis» відбувається відповідно до трьох провідних етапів.

Перший етап – ознайомчий – передбачає знайомство дітей з персонажами та їхніми емоціями, що сприяє усвідомленню спектру почуттів та вмінно їх розпізнавати.

Другий етап – інтеракції – спрямований на застосування ключових принципів комунікації, що забезпечує формування навичок конструктивного діалогу, толерантності та вирішення конфліктних ситуацій.

Третій етап – практичний – зосереджується на розвитку вміня керувати емоціями, інтегруючи знання та навички у повсякденне життя дитини.

Заняття є короткотривалими, але регулярними – бажано тричі на тиждень, тривалістю 10–15 хвилин, що дозволяє підтримувати сталість процесу та забезпечувати поступове закріплення набутих компетенцій.

Важливою складовою технології є створення спеціального освітнього простору в ЗДО – куточка «Kimochis», що виконує функцію емоційної підтримки. Це місце облаштовується так, щоб сприяти саморегуляції та розумінню власного емоційного стану. Тут діти можуть зосередитися на своїх почуттях, заспокоїтися або обговорити переживання з вихователем. Куточок включає м'які подушки, крісла-мішки та спеціальні персонажі, кожен з яких має свою унікальну емоційну характеристику [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, технологія Kimochis є ефективним інструментом для розвитку емоційного інтелекту та соціальної адаптації дітей, особливо в умовах війни та післявоєнного відновлення. Вона допомагає дошкільнятам навчитися усвідомлювати, висловлювати та контролювати свої почуття, що сприяє їхньому

психологічному благополуччю та зменшенню рівня стресу. Реалізація технології в ЗДО України дозволить створити психологічно безпечне середовище для підтримки дітей, які пережили травматичні події, та сприятиме їхній інтеграції у соціум. Подальші до-

слідження можуть бути спрямовані на адаптацію технології до культурного контексту України, розробку спеціальних навчальних матеріалів для педагогів та вивчення її довгострокового впливу на емоційний розвиток дітей, які пережили кризові ситуації.

Список використаної літератури

1. Švietimo naujienos. Vaikai mokosi pažinti jausmus. «Kimoči» ugdymo programos įgyvendinimas. URL: <https://www.svietimonaujienos.lt/vaikai-mokosi-pazintijausmus-kimochi-ugdymo-programos-igyvendinimas/>
2. Stamper B. Assessing the effectiveness of the Kimochis program in promoting social and emotional learning in an elementary school setting. URL: <https://www.proquest.com/openview/6897ac477607d29b1ec539a423e5a22d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
3. Plushy Feely Corp. Kimochis. URL: <https://www.kimochis.com/>
4. McInnes E., Whittington V., Neill B. & Farndale A. Wellbeing and Emotional Literacy in Diverse Early Childhood Services. Australia: University of South Australia, 2023. 88 p.
5. Emocinio intelekto ugdymo programa «Kimochis». Klaipėdos lopšelis-darželis «Klevelis». URL: <https://www.ldklevelis.lt/wp-content/uploads/2023/01/KIMOCHIS-IKIMOKYKLINIO-UGDYMO-PROGRAMA.pdf>
6. «Kimochis» socialinių emocinių įgūdžių ugdymo programa. Klaipėdos lopšelis-darželis «Žiogelis». URL: <https://www.klziogelis.lt/wp-content/uploads/2022/01/Socialini%C5%B3-%C4%AFg%C5%ABd%C5%BEi%C5%B3-programa-Kimochiai.pdf>
7. Plushy Feely Corp. The Kimochis Educator's Tool Kit A Social-Emotional Learning Curriculum Lesson Sequence. URL: https://www.kimochisway.com/wp-content/uploads/2018/01/00FULLKimochisSequence.Year1_WithDividers.pdf

References

1. Švietimo naujienos (2019). Vaikai mokosi pažinti jausmus. «Kimoči» ugdymo programos įgyvendinimas. Prieiga per internetą URL: <https://www.svietimonaujienos.lt/vaikai-mokosi-pazintijausmus-kimochi-ugdymo-programos-igyvendinimas/>
2. Stamper, B. (2016). Assessing the effectiveness of the Kimochis program in promoting social and emotional learning in an elementary school setting. URL <https://www.proquest.com/openview/6897ac477607d29b1ec539a423e5a22d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
3. Plushy Feely Corp. *Kimochis*. URL: <https://www.kimochis.com>.
4. McInnes, E., Whittington, V., Neill, B. & Farndale, A. (2023). Wellbeing and Emotional Literacy in Diverse Early Childhood Services. URL: https://www.researchgate.net/publication/375485687_Wellbeing_and_emotional_literacy_in_diverse_early_childhood_services/link/6552154b3fa26f66f4fdcd1/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9
5. Emocinio intelekto ugdymo programa «Kimochis». Klaipėdos lopšelis-darželis «Klevelis». URL: <https://www.ldklevelis.lt/wp-content/uploads/2023/01/KIMOCHIS-IKIMOKYKLINIO-UGDYMO-PROGRAMA.pdf>
6. «Kimochis» socialinių emocinių įgūdžių ugdymo programa. Klaipėdos lopšelis-darželis «Žiogelis». URL: <https://www.klziogelis.lt/wp-content/uploads/2022/01/Socialini%C5%B3-%C4%AFg%C5%ABd%C5%BEi%C5%B3-programa-Kimochiai.pdf>
7. Plushy Feely Corp (2014). The Kimochis Educator's Tool Kit A Social-Emotional Learning Curriculum Lesson Sequence. URL: https://www.kimochisway.com/wp-content/uploads/2018/01/00FULLKimochisSequence.Year1_WithDividers.pdf

Статус статті:

Отримано: 26.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Maslovskaya Iryna

Assistant

Department of Early and Preschool Child Development
State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

Bader Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of Department of Early and Preschool Child Development
State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

Yepikhina Maryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Early and Preschool Child Development
State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

KIMOCHIS AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR WORKING WITH EARLY AND PRESCHOOL AGE CHILDREN

Abstract. The modern educational process in preschool education requires the use of innovative approaches in working with children of early and preschool age. One of the effective technologies that promote emotional development is the Kimochis technology, which helps children become aware of their own emotions, form communication skills and social interaction, which is extremely important in difficult times for Ukraine. The purpose of the article is to analyze the essence and content of the “Kimochis” technology, the possibilities of its implementation in Ukrainian preschool education institutions (PEI) to support the emotional development of children, especially those who have experienced the traumatic experience of war. The authors used mainly theoretical research methods, namely analysis, synthesis, generalization, and classification. The article considers the Kimochis method as an innovative technology for developing emotional intelligence in children of early and preschool age. The relevance of using this method in the educational process, its impact on the formation of communicative and social skills in children is determined. The authors define the essence of the technology, its guiding principles (learning through play; working with children of different ages; implementation in various social institutions, including in preschool education; systematic

training of educators; support and guidance for children in experiencing difficult emotional states; adaptability to different cultures and languages), areas of work, characterize toy characters, which are an important component of the implementation of the technology. The implementation of the technology occurs through interconnected stages: familiarization, interaction, and practical. The main advantages of integrating Kimochis into the preschool education system are outlined, in particular, its role in the development of empathy, self-regulation and interaction with peers. The potential possibilities of implementing this technology in pedagogical practice are explored, and the prospects for further scientific exploration in this area are outlined.

Keywords: Kimochis technology, early and preschool children, emotional intelligence, social-emotional learning, traumatic experience, stress resistance, self-regulation, communication skills, social interaction.

УДК 004-051:005.25/.332.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.132-136

Мешко Галина Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
hal-meshko@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-3168-3954>

Гавришок Олег Борисович

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
havryshok@ukr.net
<http://orcid.org/0009-0006-1560-1070>

ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми професійної відповідальності, яка є невід’ємним складником успішної та етичної діяльності фахівця будь-якої сфери. Значення професійної відповідальності виходить далеко за межі формального дотримання норм і правил, встановлених у певній організації. Професійна відповідальність є одним із ключових чинників, які визначають конкурентоспроможність фахівця. Мета дослідження передбачала теоретичний аналіз проблеми професійної відповідальності в контексті діяльності фахівців ІТ сфери, визначення місця та ролі професійної відповідальності у розвитку їх конкурентоспроможності. Окремлено теоретичні підходи до трактування поняття «професійна відповідальність» і проаналізовано наукові праці, які розкривають особливості професійної відповідальності в різних галузях. Встановлено, що професійна відповідальність охоплює технічну компетентність, етичність, надійність, комунікацію, здатність до постійного навчання і відповідальність за безпеку. Відповідальний підхід до роботи сприяє підвищенню довіри до фахівця та його репутації на ринку праці, що сприяє розширенню його кар’єрних можливостей і конкурентоспроможності у висококонкурентному середовищі ІТ. У дослідженні на основі аналізу наукових праць визначено місце та роль професійної відповідальності у формуванні конкурентоспроможного фахівця ІТ сфери й забезпеченні професійної успішності, підкреслено важливість не лише наявності професійної відповідальності, але й необхідності її постійного розвитку. Формування відповідального ставлення до професії має починатися на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти і продовжуватися упродовж усієї кар’єри.

Ключові слова: професійна відповідальність, фахівці ІТ-сфери, етичні норми, професійна діяльність, конкурентоспроможність.

Вступ. Проблема професійної відповідальності фахівців є надзвичайно важливою, оскільки від неї залежить якість виконання завдань та безпека споживачів. Фахівці мають розуміти свою відповідальність перед клієнтами, роботодавцями та суспільством загалом. Вони повинні дотримуватися етичних стандартів, вміти приймати важливі рішення і вести себе професійно в усіх сферах діяльності. Усвідомлення важливості професійної відповідальності та високий рівень її сформованості допомагають фахівцям уникати можливих конфліктів і зберігати свою репутацію в галузі, де вони працюють.

Професійна відповідальність фахівців полягає в їх здатності відповідати за свої дії та прийняті рішення у робочому середовищі. Це означає виконання своїх обов’язків відповідно до етичних та професійних стандартів. Фахівці повинні бути компетентними у своїй сфері діяльності, дотримуватися правил і норм поведінки, бути відповідальними за результат своєї роботи та брати на себе відповідальність за можливі наслідки діяльності.

Професійна відповідальність – це як фундамент для будь-якої професії. Коли фахівець бере на себе відповідальність, це підвищує довіру до нього. Люди знають, що на нього можна покластися, і це дуже важливо для усіх видів професійної діяльності. Відповідальність стимулює до якісного виконання роботи. Коли знаєш, що відповідаєш за результат, то

намагаєшся зробити все якнайкраще. Професійна відповідальність безпосередньо впливає на репутацію. Добра репутація відкриває двері до нових можливостей і сприяє підвищенню конкурентоспроможності. Відповідальність часто пов’язана з дотриманням етичних стандартів. Це означає чесність, прозорість і справедливість у всіх професійних діях. Відповідальний фахівець уважно ставиться до деталей, що допомагає уникати помилок та їх негативних наслідків. Відповідальність стимулює до постійного особистісно-професійного розвитку і вдосконалення своїх навичок і знань. Адже складно бути відповідальним за те, в чому ти не компетентний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної відповідальності фахівця тієї чи іншої сфери досліджували багато науковців. О. Пінська розкрила сутність професійної відповідальності як соціально-психологічного феномена. На основі здійсненого теоретичного аналізу вчена стверджує, що «відповідальність як соціально-психологічне утворення знаходить своє відображення у професійній відповідальності» [8, с.105]. У дослідженні Н. Садової [11] проаналізовано різні підходи до дослідження відповідальності, розглянуто такі проблеми, як: співвідношення свободи і відповідальності; диференціація соціальної та особистісної відповідальності; відповідальність як моральна категорія; співвідношення внутрішнього і зовнішнього у відпо-

відальності особистості; відповідальність з позицій каузальної атрибуції; розвиток і виховання відповідальності.

Низка наукових публікацій присвячена проблематиці формування професійної відповідальності фахівців окремих сфер діяльності. Дослідження А. Липки [4] та Н. Шевченко [15] фокусуються на вивченні питання оптимізації становлення професійної відповідальності психологів, окресленні системи принципів і правил формування необхідних професійних якостей у психологів. Акцентовано увагу на своєчасність як базову, засадничу якість, яка формується у працівника в студентські роки. Визначено, що саме ця риса формує у здобувача вищої освіти репутацію гідної людини, хорошого потенційного працівника, і вона ж укріплює морально-духовний аспект професійної відповідальності. А. Липка [4] формулює рекомендації для виховання у собі своєчасності. У статті Н. Шевченко професійну відповідальність визначено «як форму відповідальності особистості, психологічну характеристику особистості фахівця, яка відображає ставлення суб'єкта до змісту і результатів професійної діяльності, сприяє усвідомленню у якісному виконанні ним професійних обов'язків, а також готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством [15, с.40].

У дослідженні О. Файєр [14] запропоновано комплексний підхід до розуміння поняття «професійна відповідальність медичного працівника» та окреслено умови її настання. У трактуванні О. Файєр [14, с.245] «професійна відповідальність медичного працівника – це застосування до фізичної або юридичної особи, яка здійснює медичну діяльність, відповідно до ліцензії на провадження господарської діяльності з медичної практики, у випадку завдання нею шкоди пацієнтам при невиконанні або неналежному виконанні своїх професійних обов'язків...». Таке трактування важко або й не можливо використати в інших сферах професійної діяльності, зокрема, психології, ІТ, педагогічної діяльності, адже там немає чітких механізмів доведення завдання шкоди клієнтам чи здобувачам освіти.

Дослідження Г. Кудрявцевої [3] теж має переважно юридичну спрямованість. Авторка зосередилась на вивченні професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції. Професійну відповідальність майбутніх офіцерів Національної поліції України визначено як «системну професійну якість особистості, яка є результатом відображення відношення до поставлених обов'язків і яка пов'язана з чітко закріпленими нормами, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності» [3, с.94].

У науковій літературі досліджується професійна відповідальність педагогів, шляхи її формування у майбутніх учителів під час навчання у закладах вищої освіти [1; 6], професійна відповідальність студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення суспільних дисциплін на засадах фронестичного підходу [16].

Отже, поняття професійна відповідальність вивчається як: «професійно значуща особистісна якість; категорія, обумовлена сукупністю особистісних якостей; особистісна властивість, що має індивідуально-психологічні кореляти (локус контролю» [6, с.103].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми професійної відповідальності в контексті діяльності фахівців ІТ-сфери, окреслити місце та роль професійної відповідальності у розвитку їх конкурентоспроможності.

Для вивчення й аналізу проблеми професійної відповідальності фахівців використано такі **методи дослідження**: метод аналізу літератури для системного вивчення наявних наукових праць з означеної проблеми, отримання всебічного уявлення про стан її дослідженості, виявлення ключових понять, теорій, підходів, тенденцій, а також недостатньо розкритих аспектів означеної проблеми; метод системного аналізу для розгляду об'єкта дослідження як складної системи з визначеними елементами, зв'язками, взаємодією цих елементів; метод порівняльного аналізу для співставлення підходів різних авторів до проблеми професійної відповідальності, зокрема, для вивчення трактування відповідальності у різних сферах діяльності і різних аспектах (правовому, моральному, дисциплінарному); логічний аналіз та теоретичне узагальнення для структурування інформації, виявлення суперечностей, формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Професійна відповідальність фахівця ІТ-сфери є ключовою умовою і водночас чинником його конкурентоспроможності, оскільки визначає рівень якості виробничого процесу, ефективність менеджменту та відповідність високим професійним стандартам. Інформаційні технології – це швидкозмінна і висококонкурентна галузь, де не лише технічні навички, а й відповідальне ставлення до роботи впливають на успіх і кар'єрне зростання. Відповідальність у професійній діяльності є основою довіри з боку клієнтів, колег і керівництва, що підвищує шанси на успішну кар'єру.

Конкурентоспроможний фахівець ІТ-сфери має не лише глибокі знання та навички, але й демонструє відповідальне ставлення до своєї професії, колег і суспільства загалом. М. Повідайчик зазначає, що «конкурентоспроможність фахівця – це, передусім, сукупність конкурентних переваг, що виявляються в його унікальних здібностях. Це показник успішної професійної діяльності, здатність бути більш затребуваним порівняно з іншими через низку особистісно-професійних якостей, які зумовлюють високий рівень фаховості у своїй сфері» [9, с.329].

Учені М. Давидюк і К. Подуфалова [1] стверджують, що «відповідальність як особистісна якість є універсальною характеристикою, що зумовлює ефективність будь-якої діяльності». Вона не виникає випадково, чи самовільно, а потребує постійного розвитку відповідних якостей особистості. Найбільш активно відповідальність особистості формується під час навчання у закладах вищої освіти, адже тут молоді люди можуть проявити себе і не обмежені «батьківським контролем». На цьому етапі життя проходить формування особистої відповідальності за своє майбутнє, за свій вибір – особистісний та професійний.

У статті О. Журан, Л. Лінгур, Т. Філатової [2] проаналізовано сучасну проблематику підбору персоналу й ефективного управління командами ІТ-проектів. Автори дослідження окреслили основні проблеми підбору персоналу в ІТ-компаніях, серед яких брак досвідчених фахівців через молодість галузі. Під час залучення фахівців компанії прагнуть отримати свіжі, креативні погляди на реалізацію проектів, над якими працює команда, а також відповідальне ставлення до роботи.

Професійна відповідальність є одним із ключових чинників, що визначають конкурентоспроможність фахівця ІТ-сфери. ІТ-фахівець несе відповідальність за те, щоб результати його роботи співпадали з очікуваннями клієнтів або компанії. Висока якість роботи є основою для професійної репутації. Відповідальність за якість передбачає: а) точність виконання за-

вдань і мінімізацію помилок, особливо в критично важливих проєктах; б) приділення уваги деталям у розробці, тестуванні та впровадженні програмних рішень, що забезпечує їх надійність і стабільність; в) дотримання стандартів кодування і технічних вимог проєкту, що робить продукт зрозумілим та підтримуваним для інших розробників.

В ІТ-сфері, де часто працюють в умовах проєктної діяльності, виконання завдань у визначені терміни є одним із важливих показників відповідальності. Це передбачає: вміння планувати робочий час і раціонально використовувати ресурси для виконання завдань; готовність працювати над вирішенням проблем, які можуть виникати у процесі розробки, і вчасно інформувати про можливі затримки або ризики; підтримка постійного зв'язку з командою та керівництвом для координації роботи і коригування графіка в разі непередбачених обставин.

Фахівець у сфері ІТ має розуміти, що його діяльність може мати суттєвий вплив на бізнес і суспільство. Етична відповідальність в ІТ-сфері передбачає прозорість і чесність у стосунках з клієнтами, колегами та керівництвом, особливо в питаннях вартості, термінів виконання і можливих обмежень технологій. Фахівець має відповідально ставитися до інформації, з якою працює, особливо коли мова йде про персональні дані або бізнес-інформацію. Важливим аспектом є уникнення неетичної практики, такої як розповсюдження шкідливого програмного забезпечення, використання вразливостей систем без дозволу власників або шахрайство.

Конкурентоспроможний фахівець ІТ постійно вдосконалює свої знання, щоб залишатися актуальним у швидкозмінній галузі. Це вимагає постійного навчання, опанування нових технологій і мов програмування, а також відстеження трендів у галузі, участь у спільнотах розробників і професійних заходах, конференціях для обміну досвідом й отримання нових знань.

Більшість ІТ-проєктів виконуються в команді, тому важливими є комунікативні навички та відповідальність за власний внесок у загальний результат. Це передбачає вміння ефективно працювати в команді та виконувати свої обов'язки вчасно, щоб не гальмувати процес роботи інших учасників, здійснювати регулярний обмін інформацією з командою і бути готовим допомагати колегам, ділитися знаннями та досвідом.

Важливим аспектом відповідальності ІТ-фахівця є безпека програмного забезпечення та інфраструктури, які він розробляє або обслуговує. Фахівець зобов'язаний враховувати безпекові аспекти на всіх етапах розробки, впровадження і підтримки продукту, постійно оновлювати знання про кібербезпеку, вразливості та засоби їх усунення, дотримуватися стандартів і політики безпеки, встановлених у компанії або на рівні галузі.

ІТ-сфера вимагає від фахівців швидкої адаптації до нових умов, вимог і технологій. Відповідальність у цьому контексті означає здатність до швидкого освоєння нових технологій або підходів, коли це необхідно для проєкту або компанії, готовність реагувати на зміни у проєкті чи вимоги замовника, зберігаючи при цьому якість роботи, вміння працювати в умовах стресу та стислих термінів, відповідальне ставлення до своїх обов'язків.

Професіонал у сфері ІТ повинен орієнтуватися на результат, розуміти потреби клієнта чи проєкту та відповідати за успішне завершення завдань. Останнє зводиться до наступних аспектів: досягнення поставлених цілей і виконання зобов'язань перед замовни-

ками, готовність вирішувати проблеми, які можуть виникнути після впровадження проєкту, та підтримувати клієнтів у післяпроєктному періоді.

В ІТ-сфері особливо цінується здатність до інновацій. Відповідальність за впровадження нових ідей та технологій передбачає здатність оцінювати можливі ризики під час упровадження нових технологій та знаходити способи їх мінімізації. Важливою рисою конкурентоспроможного фахівця є готовність до експериментів і досліджень. Відповідальний фахівець не боїться експериментувати, проте робить це продумано, з оцінкою можливих наслідків. Важливим є розуміння того, що короткострокові вигоди можуть не завжди призвести до стабільних та надійних результатів у майбутньому.

ІТ-сфера є глобальною. Робота в багатокультурному середовищі потребує особливої професійної відповідальності, що передбачає повагу до культурних відмінностей у спілкуванні та співпраці з іноземними колегами або клієнтами, знання правових норм різних країн, особливо коли йдеться про міжнародні проєкти або роботу з даними користувачів з різних регіонів, гнучкість і готовність до діяльності в різних часових поясах, особливо коли проєкт передбачає взаємодію з глобальними командами.

Професійна відповідальність фахівця ІТ-сфери охоплює технічну компетентність, етичність, надійність, комунікацію, здатність до постійного навчання та відповідальність за безпеку. Відповідальний підхід до роботи, сприяє підвищенню довіри до фахівця та його репутації на ринку, що, у свою чергу, збільшує його кар'єрні можливості та конкурентоспроможність у висококонкурентному середовищі ІТ. Проте професійна відповідальність у сфері цифрових ІТ-технологій – це більше, ніж просто технічні навички та здатність виконувати поставлені завдання. Вона передбачає етичне та правове ставлення до професійної діяльності, готовність до саморозвитку та вдосконалення, підтримку прозорості в роботі, а також увагу до безпеки, якості продукту та потреб суспільства. Відповідальний фахівець стає не тільки успішним професіоналом, але й робить значний внесок у розвиток галузі та суспільства. Тому важливим питанням є розроблення кодексу професійної етики і поведінки фахівців сфери ІТ (орієнтиром можуть слугувати згадані вище кодекси медичних працівників чи поліцейських офіцерів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійна відповідальність є ключовим чинником забезпечення професійної успішності й етичної діяльності фахівця ІТ-сфери. Її значення виходить далеко за межі формального дотримання норм і правил, встановлених в певній організації. Професійна відповідальність є одним із ключових чинників, які визначають конкурентоспроможність фахівця ІТ-сфери. ІТ-фахівець несе відповідальність за те, щоб результати його діяльності відповідали очікуванням клієнтів або компанії. Висока якість роботи є основою його професійної репутації. Проведене дослідження підкреслює важливість не лише наявності професійної відповідальності, але й необхідності постійного її розвитку. Формування відповідального ставлення до професії має починатися ще на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти та продовжуватися упродовж усієї кар'єри. Потребує обґрунтування й упровадження системи формування професійної відповідальності майбутніх фахівців сфери ІТ, а також розроблення програми оптимізації становлення їх професійної відповідальності. Це визначатиме вектори наших подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Давидюк М., Подуфалова К. Технологія формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Українська полоністика*. 2021. № 19. С.168-176.
2. Журан О., Лінгур Л., Філатова Т. Особливості управління персоналом в ІТ-сфері на засадах корпоративної соціальної відповідальності. *Економіка та суспільство*. 2021. № 30. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-30-26>
3. Кудрявцева Г.І. Сутність поняття «професійна відповідальність» майбутніх офіцерів органів національної поліції. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: тези наук.-практ. конф.* Харків, 2017. С.93-95.
4. Липка А. Оптимізація становлення професійної відповідальності психологів. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. С.201-211.
5. Липка А. Психологічні поради та рекомендації щодо активізації професійної відповідальності психологів. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С.139-146.
6. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування професійної відповідальності майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С.103-106.
7. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів як умови їх конкурентоспроможності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 1 (54). С.124-128.
8. Пінська О. Л. Професійна відповідальність як соціально-психологічна якість особистості. *Особистість, суспільство, закон: тези наук.-практ. конф.* Харків, 2019. С. 104-107.
9. Повідайчик М. Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип.1 (48). С.329-332.
10. Погорелова Т.Ю. Сутнісна основа поняття професійної відповідальності майбутнього менеджера. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19295/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf>
11. Садова М.А. Теоретико-методологічні передумови дослідження професійної відповідальності особистості. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С.158-161.
12. Свечаревська В. Відповідальність як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1 (47). С.93-99.
13. Сущенко В. М. Професійна відповідальність юриста: деонтологічні та правові проблеми. *Наукові записки НаУКМА. Юридичні науки*. 2002. №20. С.4-7
14. Файер О. А. Поняття та умови настання професійної відповідальності медичних працівників. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. № 1. С.243-247.
15. Шевченко Н. Ф. Професійна відповідальність психолога-практика: характеристика та структура. *Psychological Journal*. 2019. Vol.5, № 5. С.32-44.
16. Meshko H., Habrusieva N., Kryskov A. Research of professional responsibility of students of technical specialties by means of information and communication technologies. *Journal of Physics: Conference Series, IOP Publishing*. 2021. Vol.1840. № 1. URL: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012058>

References

1. Davydiuk, M., & Podufalova, K. (2021). Tekhnolohiia formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnoho vchytelia [The formation of professional responsibility of future teachers]. *Ukrainian Polonistics*, 19, 168-176. [in Ukrainian]
2. Zhuran, O., Lingur, L., & Filatova, T. (2021). Osoblyvosti upravlinnia personalom v IT-sferi na zasadakh korporativnoi sotsialnoi vidpovidalnosti [Features of personnel management in the IT-sphere on the basis of corporate social responsibility]. *Economy and Society*, 30. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-30-26> [in Ukrainian]
3. Kudriavtseva, H.I. (2017). Cutnist poniattia "profesiina vidpovidalnist" maibutnikh ofitseriv orhaniv natsionalnoi politsii [The Essence of the Concept of "Professional Responsibility" of Future Officers of the National Police Authorities]. *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic upbringing of personnel in the Ministry of Internal Affairs System of Ukraine – Proceedings of scientific-practical conference* (pp.93-95). Kharkiv. [in Ukrainian]
4. Lypka, A. (2024). Optymizatsiia stanovlennia profesiinoi vidpovidalnosti psykhologiv [Optimization of psychologists' professional responsibility formation]. *Psychology & society*, 2, 201-211 [in Ukrainian]
5. Lypka, A. (2019). Psykhologichni porady ta rekomendatsiyi shchodo aktyvizatsiyi profesiynoyi vidpovidalnosti psykhologiv [Psychological advice and recommendations on the activation of the psychologists' professional responsibility]. *Psychology and society*, 2, 139-146. [in Ukrainian]
6. Meshko, H., & Meshko, O. (2021). Formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of future teachers' professional responsibility]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (49), 103-106. [in Ukrainian]
7. Meshko, H., & Meshko, O. (2024). Formuvannia profesiinoi stresostiikosti maibutnikh menezheriv yak umovy yikh konkurentospromozhnosti [Formation of future managers' professional stress resistance as a condition for their competitiveness]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (54), 124-128. [in Ukrainian]
8. Pinska, O. L. (2019). Profesiina vidpovidalnist yak sotsialnopsykhologichna yakist osobystosti [Professional Responsibility as a Socio-Psychological Quality of Personality]. *Personality, Society, Law – Proceedings of scientific-practical conference* (pp.104-107). Kharkiv. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/25_04_2019/pdf/29.pdf [in Ukrainian]
9. Povidaichyk, M. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Pedagogical conditions for the formation of the competitiveness of future teachers of mathematics]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (48), 329-332. [in Ukrainian]
10. Pohorielova, T. Yu. (2017). Sutnisna osnova poniattia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnoho menezhera [The Essential Basis of the Concept of Professional Responsibility of a Future Manager]. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19295/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf> [in Ukrainian]
11. Sadova, M.A. (2012). Teoretyko-metodolohichni peredumovy doslidzhennia profesiinoi vidpovidalnosti osobystosti [Theoretical and Methodological Prerequisites for Studying Professional Responsibility of an Individual]. *Science and Education*, 6, 158-161. [in Ukrainian]
12. Sviecharevska, V. (2012). Vidpovidalnist yak predmet psykhologichnoho piznannia [Responsibility as a Subject of Psychological Cognition]. *Psychology & society*, 1 (47), 93-99. [in Ukrainian]
13. Sushchenko, V.M. (2002). Profesiina vidpovidalnist yurysta: deontolohichni ta pravovi problemy [Professional responsibility of a lawyer: deontological and legal issues]. *NaUKMA Research Papers. Law*, 20, 4-7. [in Ukrainian]
14. Faiier, O.A. (2024). Poniattia ta umovy nastannia profesiinoi vidpovidalnosti medychnykh pratsivnykiv [The concept and grounds of medical professional liability]. *Analytical and Comparative Jurisprudence*, 1, 243-247. [in Ukrainian]
15. Shevchenko, N. (2019). Profesiina vidpovidalnist psykhologa-praktyka: kharakterystyka ta struktura [Professional responsibility of psychologists-practitioners: the characteristics and structure]. *Psychological Journal*, 5 (5), 32-44. [in Ukrainian]
16. Meshko, H., Habrusieva, N., & Kryskov, A. (2021). Research of professional responsibility of students of technical specialties by means of information and communication technologies. *Journal of Physics: Conference Series, IOP Publishing*, 1840 (1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012058> [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 30.03.2025 Прорецензовано: 08.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Meshko Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Pedagogy and Education Management

Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Havryshok Oleh

PhD Student (Third-Level Educational and Research Degree)

Department of Pedagogy and Educational Management

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR IN THE COMPETITIVENESS OF IT PROFESSIONALS

Abstract. The article explores the issue of professional responsibility, which is an integral component of successful and ethical professional activity in any field. The significance of professional responsibility extends far beyond mere adherence to the norms and regulations established by a particular organization. Professional responsibility is one of the key factors determining the competitiveness of a specialist. This study aimed to conduct a theoretical analysis of the issue of professional responsibility in the context of IT professionals' activities and to define its role in enhancing their competitiveness. The research methods included a review of literature sources, a comparative analysis of various authors' approaches, as well as methods of generalization and systematization of information. The study outlines theoretical approaches to defining the concept of "professional responsibility" and examines scholarly works that explore the specifics of professional responsibility across different industries. It has been established that professional responsibility encompasses technical competence, ethics, reliability, communication skills, continuous learning ability, and accountability for safety. A responsible approach to work fosters trust in a specialist and enhances their reputation in the job market, thereby expanding career opportunities and increasing competitiveness in the highly competitive IT sector. Based on an analysis of academic research, the study identifies the role and significance of professional responsibility in shaping a competitive IT professional. It highlights the importance of not only possessing professional responsibility but also its continuous development. The formation of a responsible attitude towards one's profession should begin during professional training at a higher education institution and continue throughout one's career. An important task is the development of a code of professional ethics and conduct for IT professionals. Additionally, there is a need to justify and implement a system for developing professional responsibility among future IT professionals, as well as programs aimed at optimizing the process of fostering their professional responsibility.

Keywords: professional responsibility, IT professionals, ethical standards, professional activity, competitiveness.

УДК 37/036
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.137-140

Милян Жанна Іванівна

викладач

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
zhanna.milyan@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0002-6182-898X>

ОСНОВНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ В США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КІНЦІ ХХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Реформування системи освіти в Україні передбачає вивчення зарубіжного досвіду з метою пошуку можливостей використання найбільш прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі. На нашу думку, доцільним є вивчення досвіду реформування освіти в США і Великій Британії, де розвиток шкільної освіти перебуває на досить високому рівні. Мета статті – проаналізувати основні освітні парадигми в США і Великій Британії кінця ХХ початку ХХІ століття та особливості їх реалізації в початковій освіті. Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення. У процесі дослідження виявлено, що в кінці ХХ-го на початку ХХІ-го століття основними парадигмами в шкільній освіті США і Великої Британії є: прагматична, технократична, ліберально-демократична, когнітивна, гуманістична. Розвиток прагматичної парадигми пов'язаний із діяльністю Джона Дьюї. Обґрунтований Дж. Дьюї принцип «навчання через діяльність» передбачає формування процесу пізнання нового знання на активній основі, через цілеспрямовану діяльність учнів. *Прагматична* парадигма — це сукупна система знань, що забезпечує вирішення проблем соціалізації особистості, яка навчається, формування вмінь і практичних навичок через реалізовану у процесі пізнання діяльність. Технократична парадигма передбачає стандартизацію системи наукового знання й формалізацію освітнього процесу. *Ліберально-демократична* парадигма визначається як сукупна система знань і досвіду, спрямованих на розвиток вільного мислення й ціннісних орієнтирів учнів, що включають творчість, самостійність вибору, відповідальність за здійснювану діяльність, норми й ідеали толерантності й індивідуальності. *Когнітивна* парадигма – це сукупна міждисциплінарна система наукового знання, що ґрунтується на психології пізнавальних процесів, антропології й соціології, а першочерговою метою школи є формування особистості школяра з урахуванням розвитку його інтелектуальних здатностей, що включає базові вміння самостійного й творчого мислення. На початку ХХІ століття в центрі уваги перебуває *гуманістична* парадигма, яка ґрунтується на визнанні цінності кожної людини, визнанні її права на свободу, повагу, розвиток своїх здібностей. Ці парадигми реалізуються у змісті освіти США і Великої Британії.

Ключові слова: освіта, учні, навчання, виховання, освітня парадигма.

Вступ. Впродовж останніх років в Україні відбувається реформування системи освіти, наближення її до європейських і світових стандартів. Значних змін зазнає початкова освіта, що цілком правомірно. Початкова освіта є основою шкільного навчання. Саме в початковій школі починається інтенсивний процес розвитку особистості, оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками. Вхідження України до світового освітнього простору актуалізує питання вивчення зарубіжного досвіду реформування освіти, ознайомлення з основними сучасними освітніми парадигмами [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день різні аспекти проблеми розвитку й функціонування початкової освіти в Україні досліджуються вченими: Н.Бібік, М.Вашуленко, Н.Гавриш, Я.Кодлюк, О.Савченко, С.Стрілець, І.Хижняк, Л.Хоружа, О.Янкович та ін. Зміст початкової освіти аналізують І.Борисенко, А.Василук, О.Заболотна, О.Матвієнко, О.Ярова. Особливості початкової освіти в зарубіжних країнах вивчають науковці О.Волошина, В.Гарапко, Ю.Короткова, В.Чичук та інші. Проте недостатньо дослідженими залишаються освітні парадигми, поширені в зарубіжній науці.

Мета статті – проаналізувати основні освітні парадигми в США і Великій Британії кінця ХХ початку ХХІ століття та особливості їх реалізації в початковій школі. Використані **методи** дослідження: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Демократичні процеси, які реалізуються в розвинених західних країнах, відображаються в освітній практиці. Існу-

ючи модель інформаційного суспільства враховує демократичний характер організації змісту початкової освіти в школах Сполучених Штатів Америки й Об'єднаного Королівства Великобританії, що визначає умови її модернізації, а також установлює закономірності розвитку суспільства як керованого співтовариства. При цьому модернізація змісту освіти передбачає збереження національних особливостей, опору на власний історичний і культурний досвід і одночасно врахування світових тенденцій розвитку освіти.

Слід відзначити, що розвиток освіти у Великій Британії і Сполучених Штатах Америки має багато спільних і водночас відмінних рис.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття в галузі державної освітньої політики Сполучених Штатів і Об'єднаного Королівства були затверджені важливі документи: у США – законодавчий акт «Жодна дитина не залишена без уваги» (No Child Left Behind, NCLB), який передбачав впровадження програми шкільного бюджетного фінансування, підвищення якості освіти і її доступності для всіх; у Великій Британії це був «Закон про реформу освіти» (The Education Reform Act), який визначив стратегію формування системи освіти як централізовану і був покликаний реалізувати фінансову підтримку шкіл.

Існують різноманітні освітні парадигми, що відображають ціннісні засади змісту шкільної освіти в США й Великобританії в даному періоді. Проте внаслідок величезної кількості ідеологічних напрямків у теорії й філософії педагогіки виділити єдину лідируючу парадигму в обох країнах не представляється можливим.

У процесі дослідження виявлено, що в кінці ХХ-го на початку ХХІ-го століття основними парадигмами в шкільній освіті Сполучених Штатів Америки і Великої Британії є: прагматична, технократична, ліберально-демократична, когнітивна, гуманістична.

Розвиток прагматичної парадигми пов'язаний із діяльністю відомого американського вченого Джона Дьюї, представника демократичної школи. Він відстоював ідею загальної освіти як засобу соціальної трансформації і самопізнання, як способу вирішення проблем і досягнення цілі, відзначав необхідність єдності і гармонії індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм із соціально значимою системою цінностей, зводив сутність навчання до безперервного розширення прагматичного досвіду індивіда. Обґрунтований ним принцип «навчання через діяльність» спрямовує процес навчання, отримання знань учнями на їх власну активну і свідому діяльність *Прагматична парадигма* – це сукупна система знань, що забезпечує вирішення проблем соціалізації особистості, яка навчається, формування вмінь і практичних навичок через реалізовану у процесі пізнання діяльність; засвоєння соціально-культурних знань і їх ефективне використання в майбутньому [2]. Представники прагматичної парадигми: М.Кінг, С.Ньюмен, М.Скрівен та інші.

Характерною рисою *технократичної* парадигми є спрямованість на стандартизацію знань і формалізацію освітнього процесу. Дана парадигма орієнтує навчання й виховання відповідно до ідеологічних установок сучасної держави (М.Блек, А.Морріс, М.Петтон). В умовах науково-технічного прогресу технологічні фактори формування змісту шкільної освіти є основотвірними. Сьогодні у багатьох штатах США здійснюється інноваційна діяльність в сфері формування змісту початкової шкільної освіти й організації контролю над освітнім процесом за допомогою медіа додатків, здатних централізувати й уніфікувати зміст освіти [3].

Ліберально-демократична парадигма визначається як сукупна система знань і досвіду, спрямованих на розвиток самостійного мислення і ціннісних орієнтацій учнів, що включають творчість, самостійність вибору, відповідальність за здійснювану діяльність, норми й ідеали толерантності (Д.Міллер, К.Моран, Ю.Хаберманс). На думку вченого Ю.Хаберманса, ліберально-демократична освітня парадигма є однією з найбільш важливих у США наприкінці ХХ століття, що відповідає ідеалам демократичного суспільства. Вона передбачає формуванню індивідуальності кожного учня, врахування його можливостей і здібностей [4].

Когнітивна парадигма – це сукупна міждисциплінарна система наукового знання, що ґрунтується на психології пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, уява та ін.), антропології й соціології, а першочерговою метою школи є формування особистості школяра з урахуванням розвитку його інтелектуальних здатностей, що включає базові вміння самостійного, креативного і критичного мислення (Г.Гарднер, Е.Губа). Слід підкреслити, що когнітивна парадигма знайшла широке розповсюдження у Сполучених Штатах Америки, але не здобувала значної популярності у Великій Британії [5].

На початку ХХІ століття в центрі уваги перебуває *гуманістична* парадигма. Це стосується як США, так і Великої Британії. Ідеологія даної парадигми виражається в орієнтації на створення різних систем шкільної освіти в державі, що сприяють підвищенню загального рівня навчання. Поняття «гуманізм» тлумачиться як система світогляду, що передбачає ви-

знання цінності людини як особистості, її права на розвиток і прояв своїх здібностей. Сутність людини розглядається не тільки з біологічних або соціальних позицій, але береться до уваги й духовний аспект. З позицій гуманізму кожна людина в суспільстві має право на волю, щастя, любов, повагу, розвиток і прояв здібностей. Принцип гуманізму у навчанні і вихованні дітей передбачає увагу і повагу до особистості кожної дитини у поєднанні з вимогливістю до неї, регулює відносини між педагогами і учнями, забезпечує доброзичливу атмосферу, сприятливий психологічний клімат. Гуманістична парадигма передбачає розвиток партнерських якостей учнів, навичок співробітництва, мобільності й відкритості світовому освітньому співтовариству, що забезпечує подальше стабільне політичне й соціально-економічне положення держави у світі [6]. Представники гуманістичної парадигми: Д.Гарольд, К.Лайон, М.Фантіні та інші.

Існуючі освітні парадигми в США і Великій Британії визначають такі принципи формування і вдосконалення змісту освіти: практична спрямованість навчання (прагматична парадигма); стандартизація (технократична парадигма); когнітивно-орієнтована організація навчання (когнітивна парадигма); полікультурність (ліберально-демократична парадигма); гуманізм, (гуманістична парадигма).

Виявлені в дослідженні тенденції формування змісту початкової освіти в США й Великій Британії (соціально-економічні й політичні умови; теоретико-методологічні основи, організаційно-управлінські особливості) визначили *категоріальну структуру*, що ідентифікує розходження й подібність змісту початкової освіти в розглянутих країнах наприкінці ХХ – початку ХХ століть за наступними критеріями: семантичний зміст поняття змісту освіти; світоглядні компоненти, включаючи окремі компоненти змісту освіти й спеціальних навчальних дисциплін, у тому числі релігійного характеру; практика використання національних і міжнародних систем оцінювання навчальних досягнень учнів як комплексний фактор формування змісту початкової освіти; предметне наповнення змісту початкової освіти як сукупності певних предметних галузей.

В американській і британській теорії педагогіки феномен «зміст освіти» відображає розвиток педагогічної думки в пошуках шляхів удосконалення освіти, відповідаючи сучасним умовам і дійсним реаліям життя, розвиток особистості шляхом засвоєння нових знань і різного досвіду.

Дослідження показало, що в США організація змісту початкової освіти, складання навчального плану школи й твердження критеріїв оцінювання засвоєних знань і вмінь учнів молодшого шкільного віку ґрунтується на міжнародній програмі оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment, PISA). На відміну від США, організація змісту британської початкової освіти ґрунтується на вимогах освітніх стандартів, які орієнтуються на міжнародний рівень у системі початкової освіти, але передбачають національні культурні, історичні, духовно-моральні цінності, консерватизм, які в сукупності є основними компонентами розвитку особистості і нації Об'єднаного Королівства.

Виявлено, що наприкінці ХХ-го початку ХХІ століття в США і Великій Британії спостерігається тенденція до інтеграції змісту освіти в початковій школі, яка передбачає зміни змісту початкової освіти з метою об'єднання навчальних предметних дисциплін, засвоєних знань і здобутого досвіду (соціального, морального), що забезпечує цілісність освітнього процесу в початковій школі. На практиці в початко-

вих школах США й Великобританії має місце інтеграція досвіду різних видів діяльності.

Предметне наповнення змісту початкового утворення в США й Великобританії має як загальні компоненти (варіативні й інваріантний; навчальні дисципліни мовної, математичної, природничо-наукової галузей), так і відмінності: наявність інноваційної предметної галузі – «Галузь технології й дизайну» (Technology and Design), що містить такі предметні дисципліни інваріантного компонента як: «Проектування й дизайн» (Technology and Design), «Інформаційні технології» (Information Technology, IT); релігія включена у варіативний компонент, а в США – «Громадянство» входить у предметне наповнення інваріантного компонента змісту початкової освіти.

На противагу Об'єднаному Королівству, в американському змісті початкової освіти не передбачена деталізація отриманих навичок учнів. Низка навичок і вмінь у рамках навчальних дисциплін мовного, математичного й природничо-наукового циклів є відособленими, що підтверджує значну автономію в освітніх установах у результаті децентралізованої системи американської системи освіти.

Порівнюючи зміст початкової освіти в США і Великій Британії, слід відзначити, що *світоглядні компоненти змісту американської і британської початкової освіти* істотно відрізняються. Зміст освітньої програми початкової школи в США орієнтується на виховання громадянина-патріота, який відзначається стійкою громадянською позицією, усталеним світоглядом. Внаслідок цього, «Громадянство» як навчальна дисципліна є інваріантним компонентом у змісті початкової шкільної освіти в США. На відміну від Сполучених Штатів Америки, національна освітня програма орієнтує зміст початкової освіти у Великобританії на освоєння елементарних філософських і етичних норм, формування й розвиток вихованої духовно багатой моральної, культурної людини. Релігія як навчальна дисципліна в даному контексті є варіативним компонентом навчального плану для всіх початкових шкіл.

Система діагностики навчальних досягнень є комплексним чинником формування змісту початкової освіти, практика використання якої в США й Великобританії представлена по-різному. У США основним інструментом оцінювання рівня підготовки молодших школярів є тестування, функція якого в основному є контролюючою. У зв'язку з тим, що стандартизоване тестування є єдиним способом оцінки якості навчання школярів у децентралізованій системі шкільної освіти, кожне місто, штат, округ країни визначає низку мінімальних навичок і компетентностей, необхідних для проходження даних тестувань і демонстрації власної конкурентоспроможності на рівні країни, а, відповідно, і на рівні світової освіти. У Великобританії система оцінювання включає широкий спектр варіативних контрольних-вимірювальних робіт: тестування, есе, твори, відповіді на питання в письмовій формі, анкетування, логічні завдання й інші. Дані роботи виконують контролюючу, навчальну, й коригувальну функції.

У розглянутих країнах результати національних і міжнародних стандартизованих контрольних-вимірювальних робіт з основних навчальних дисциплін визначають перерозподіл академічного часу в змісті навчальних планів початкових шкіл, що неминуче веде

до скорочення академічного часу на навчальні дисципліни інших предметних галузей. Дана тенденція характеризується оцінюванням рівня освіченості молодших школярів, кваліфікаційної підготовленості педагогічного складу й визначення рейтингової престижності освітньої установи.

Британська національна освітня програма не регламентує критерії оцінювання письмових контрольних-вимірювальних робіт (есе, вирішення поставленого завдання (problem solving), тестування) по всіх навчальних предметах. У відмінності від Великобританії, у США критерії оцінки якості шкільного навчання реалізуються й контролюються згідно державної програми (NCLB Act). Таким чином, відзначимо, що освітні стандарти в аналізованих країнах носять різний характер: у США – рекомендаційний, у Великобританії – обов'язковий з варіативним структурним і змістовим компонентом.

Стосовно *організаційно-управлінських особливостей* формування змісту початкової освіти (тип моделей стратегічного розвитку, керування й фінансування, то в США дана модель децентралізована, що зумовлює можливість кожного штату самостійно визначати зміст структуру, мету й завдання шкільної освіти з огляду на форми керування й фінансування інших суб'єктів країни. Організаційно-управлінські дії, спрямовані на формування й модернізацію змісту початкової освіти реалізуються на локальному рівні в рамках єдиної державної політики. На відміну від США, Велика Британія є країною з елементами централізації при формуванні змісту шкільної освіти, що визначає однакові вимоги й освітні стандарти на державному, регіональному й місцевому рівнях із широким спектром його варіації локально, що доводить наявність більше розширених і регламентованих організаційно-управлінських умов на території Об'єднаного Королівства.

Шкільна освіта, заснована на освітніх стандартах, носить суспільний, відкритий характер. Децентралізація освітньої політики американської держави обумовлює значне різноманіття освітніх моделей зовні єдиної дванадцятирічної школи, різні моделі управління й фінансування на території однієї держави, а також відсутність регламентованих вимог до конструювання змісту освіти в елементарній школі. На відміну від США, централізація, характерна для галузі шкільної освіти на території Великобританії, забезпечує єдину модель керування, фінансування й умови організації змісту освіти в початковій школі.

Загальною рисою змісту початкової освіти для аналізованих країн є пріоритетна стратегічна мета, що визначається як розвиток повноцінної вільної інтелектуальної й моральної особистості молодшого школяра, готового до одержання знань про навколишній світ і придбання навичок в процесі практично-дослідної діяльності, відкритого до співробітництва й мобільності в навколишньому середовищі.

Висновки. Здійснивши аналіз зарубіжної наукової літератури з питань шкільної освіти, можемо констатувати, що наприкінці ХХ століття в США і Великій Британії поширення одержали різні освітні парадигми (прагматична, технократична, ліберально-демократична, когнітивна). На початку ХХІ століття гуманістична парадигма визначається як домінуюча при формуванні змісту освіти в британському й американському суспільствах. Проте всі ці парадигми реалізуються в змісті початкової освіти.

Список використаної літератури

1. Gordon E.W., Aber L. Berliner D. Changing paradigms for education: from filling buckets to lighting fires to cultivation of intellectual competence. New York: Princeton, 2010. 130 p.
2. Scriven M. Education for Survival. New Jersey: John Wiley and Sons, 1999. 289 p.

3. Patton M.A. Qualitative research & evaluation methods. London: Sage. 2002. 247 p.
4. Moran C., Stobbe J., Baron W., Miller J. Keys to the elementary classroom. New York: Corwin press, 2009. 206 p.
5. Guba E.G. The paradigm dialog. London: Sage. 2009. 124 p.
6. Lyon C.R., Harold C.J. On Becoming an Effective Teacher - On- Person-centered Teaching. London: Routledge, 2013. 144 p.

References

1. Gordon, E.W., Aber, L., & Berliner, D. (2010). *changing paradigms for education: from filling buckets to lighting fires to cultivation of intellectual competence*. Princeton.
2. Scriven, M. (1999). *Education for survival*. John Wiley and Sons.
3. Patton, M.A. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Sage.
4. Moran, C., Stobbe, J., Baron, W., & Miller, J. (2009). Keys to the elementary classroom. Corwin press.
5. Guba E.G. (2009). The paradigm dialog. Sage.
6. Lyon, C.R., & Harold, C.J. (2013). On Becoming an Effective Teacher- On- Person-centered Teaching. Routledge.

Статус статті:

Отримано: 21.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Mylian Zhanna

Lecturer

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

THE MAIN EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE US AND THE UNITED KINGDOM IN THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY AND THEIR IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. Reforming the education system in Ukraine involves studying foreign experience in order to find opportunities to use the most progressive ideas in the domestic educational space. In our opinion, it is advisable to study the experience of education reform in the US and the UK, where the development of education is at a high level. The purpose of the article is to analyze the main educational paradigms in the USA and the UK in the late twentieth and early twenty-first centuries and the peculiarities of their implementation in primary education. Research methods: analysis, synthesis, comparison, specification, generalization. In the late twentieth and early twenty-first centuries, the main paradigms in school education in the USA and the UK were pragmatic, technocratic, liberal democratic, cognitive, and humanistic. The development of the pragmatic paradigm is associated with the work of J.Dewey. The principle of “learning by doing”, substantiated by J.Dewey, implies the formation of the process of learning new knowledge on an active basis, through the purposeful activity of students. The pragmatic paradigm is an aggregate system of knowledge that provides solutions to the problems of the socialization of a learner, the formation of skills and practical abilities through the activities implemented in the process of cognition. The technocratic paradigm involves the standardization of the system of scientific knowledge and formalization of the educational process. Thus, the technocratic direction orients education and upbringing by the ideological demands of the modern state. The liberal-democratic paradigm is defined as an aggregate system of knowledge and experience aimed at developing free thinking and value orientations of students, including creativity, independence of choice, responsibility for activities, norms and ideals of tolerance and individuality. The cognitive paradigm is a comprehensive interdisciplinary system of scientific knowledge based on the psychology of cognitive processes, anthropology, and sociology, and the primary goal of the school is to form a student's personality, taking into account the development of his or her intellectual abilities, including basic skills of independent and creative thinking. At the beginning of the twenty-first century, the focus is on the humanistic paradigm, which is based on the recognition of the value of each person, the recognition of his or her right to freedom, respect, and the development of their abilities. The above-mentioned paradigms are realized in the content of education in the USA and the UK.

Keywords: education, students, learning, upbringing, educational paradigm.

УДК 364.4-053.2-058.862:364-781.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.141-144

Мороз Ольга Миколаївна

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
o.moroz.asp@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0009-2413-5843>

ВИЗНАЧЕННЯ ПОТРЕБИ ГРОМАДИ У СОЦІАЛЬНІЙ ПОСЛУЗІ ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ В УМОВАХ, НАБЛИЖЕНИХ ДО СІМЕЙНИХ

Анотація. Створення та фінансування соціальних послуг в Україні відбувається за програмно-цільовим методом, який передбачає визначення потреб громади у послугах з подальшим обрахунком витрат на їх утримання або закупівлю. Правильно проведене дослідження попиту на послугу дозволяє забезпечити економічно обгрунтоване її фінансування. Загальна практика визначення потреб базується на обрахунку запиту на послугу за попередній календарний рік та спроможності громади для його задоволення, на основі чого приймається рішення про необхідність розвитку нових послуг або збільшення потужності наявних надавачів. Проте, коли мова йде про послугу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, то усталена процедура не працює, оскільки не передбачена процедура звернення дітей про їх влаштування або надання послуги. У статті, із застосуванням методів аналізу, синтезу та узагальнення – проаналізовано наукові джерела та нормативно-правові документи, що регламентують процес визначення потреби у соціальних послугах адміністративно-територіальної одиниці, зміст соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, узагальнено особливості формування та визначення попиту на дану послугу, здійснено пошук процедури для визначення її потреби. Метою статті є аналіз та узагальнення процедури визначення потреб громади у наданні соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, у малому груповому будинку.

Ключові слова: визначення потреб соціальних послуг у громаді, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, малий груповий будинок, соціальна послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних.

Вступ. В основі розвитку системи соціальних послуг у громадах лежить визначення їх потреб, що проводиться через кількісний аналіз вразливих цільових груп, якісне дослідження їх запиту на допомогу, вивчення спроможності надавачів соціальних послуг відповісти на сформований попит на соціальну послугу.

Процес оцінювання потреб громади у соціальних послугах під час дії воєнного стану відбувається щорічно через співставлення кількості поданих заяв на надання соціальної послуги та чисельності наданих послуг (задоволених запитів). Це дає можливість спрогнозувати потребу у тій чи іншій соціальній послугі на найближчий період та прийняти рішення про необхідну кількість та вид послуг у наступному році.

Такий підхід добре працює у контексті аналізу запитів щодо послуг, поданих цивільно дієздатними дорослими, які здатні самостійно представляти свої інтереси та звертатися за допомогою. Важливим фактором у цьому процесі є обізнаність населення про наявні соціальні послуги та процедури щодо їх отримання. Однак визначення потреб у послугах у такий спосіб є недосконалим для недієздатних осіб та дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які залишилися без піклування батьків, оскільки вони не можуть самостійно подавати заяву про надання послуг. Функцію їх соціального захисту має виконати або їх законний представник (опікун, піклувальник, прийомні батьки, батьки-вихователі) або орган опіки та піклування, що делегує ці повноваження службі у справах дітей.

Коли йдеться про соціальну послугу догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, то мається на увазі влаштування дітей в заклад, який функціонує у системах захисту прав дітей, їх догляду та надання соціальних послуг. Таким закладом може бути малий груповий будинок, у якому, відповідно

до мети його діяльності, мають бути створені умови проживання та виховання дітей, наближені до сімейних, що визначено у Примірному положенні закладу, затвердженому Постановою КМУ від 31.10.2016 р. № 926 [1].

Процес визначення попиту на соціальну послугу взаємопов'язаний зі створенням та фінансуванням закладів, які її надають, або закупівлею цієї послуги в недержавного надавача чи іншої громади. Оскільки послуги в громадах фінансуються за програмно-цільовим методом, то неправильно визначена потреба, може призвести до відсутності можливості бюджетування та подальшого фінансування необхідної послуги. Тому питання визначення потреби громади у наданні послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, є актуальним та економічно доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення потреб громади у послугах завжди було у центрі уваги науковців і практиків як обов'язкова умова ефективного планування та соціально-економічного розвитку територіально-адміністративної одиниці. У своїх наукових розвідках дослідники розкривають різні аспекти зазначеної проблеми. Так, визначення потреб громади як основи для соціального планування на місцевому рівні розглядала Т.Семигіна, яка зазначила, що до оцінювання потреб громади має бути залучена громадськість і в цьому процесі варто вдаватися до аналізу соціальних індикаторів (показників), аналізу документів, аналізу інформації від інших організацій, опитування всіх членів громади або її ключових осіб, надавачів соціальних послуг [2]. Оцінку потреб вразливих груп населення у контексті розвитку територіальних громад в Україні вивчала Т.Спіріна, яка підкреслила, що метою проведення оцінки потреб територіальної громади є якісна організація та надання соціальних послуг [3]. Організаційний механізм державного управління з надання

соціальних послуг досліджувала К.Сухова [4]. Т.Лях, М.Лехалетова та Т.Семигіна проаналізували методи оцінки потреб громади, запропонували перелік методів, направлених на залучення жителів громади до обговорення проблематики соціальних питань та пошуку рішень і визначили, що для активізації територіальної громади необхідно впроваджувати участь її членів в оцінці потреб [5]. Л.Жиленко вивчав потреби конкретних цільових груп для розвитку послуг [6]. П.Петровський та М.Обіход висвітлили розвиток соціальних послуг для дітей та сімей з дітьми з урахуванням потреб громади, при цьому наголосили, що функцію зі створення необхідних умов для виховання дітей покладено на орган опіки та піклування [7]. Науковці розглядали процес визначення потреб громади загалом без аналізу конкретних послуг. Тому проблема визначення потреби у соціальній послугі догляду та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах, наближених до сімейних, залишається не достатньо розкритою.

Метою статті є аналіз та узагальнення процедури визначення потреб громади у наданні соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, у малому груповому будинку.

Методи дослідження. У статті використано теоретичний аналіз сучасної наукової літератури та опрацьовано нормативно-правові документи з теми дослідження. Методи узагальнення та систематизації використані для опису підходів у визначенні потреб громади у послугі догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; порівняння та синтезу – для обґрунтування процедури визначення потреб громади у послугі догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, у малому груповому будинку.

Виклад основного матеріалу. Оцінку потреб громади у соціальних послугах почали впроваджувати з 2014 року відповідно до Порядку, затвердженого Мінсоцполітики [8]. Проте до 2020 року структурні підрозділи з питань соціального захисту населення проводили визначення послуг здебільшого для територіальних центрів соціального обслуговування, які працювали з літніми людьми та особами з інвалідністю. Інші надавачі соціальних послуг (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри соціальної підтримки дітей та сімей, соціальні центри матері та дитини, центри соціально-психологічної реабілітації тощо) участі у визначенні потреб адміністративно-територіальної одиниці не брали, оскільки їх фінансування відбувалося за постатейним кошторисним принципом.

У 2019 році Закон України «Про соціальні послуги» [8], регламентуючи систему надання соціальних послуг, передбачав у статті 25 необхідність визначення потреб територіальної громади у соціальних послугах, залучивши до цього процесу усіх державних та недержавних надавачів соціальних послуг. Підкреслено, що визначення потреб здійснюється на підставі, але не виключно:

- 1) соціально-демографічних даних про вразливі групи населення та осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- 2) результатів оцінювання потреб особи/ сім'ї у соціальних послугах;
- 3) інформації про надавачів соціальних послуг та їхні можливості.

У статті 16 п.6 даного Закону визначено перелік базових соціальних послуг, які створюються та фінансуються виконавчими органами сільських, селищних, міських рад об'єднаних територіальних громад. Зокрема, до базових соціальних послуг на-

лежить і послуга догляду та виховання дітей, наближених до сімейних.

Відповідно до класифікатора соціальних послуг, затвердженого наказом Мінсоцполітики від 23.06.2020 р. № 429 [9], отримувачами цієї соціальної послуги можуть бути діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, щодо батьків яких розглядається, але ще не прийнято рішення про позбавлення батьківських прав, діти та молодь з інвалідністю.

Послуга догляду та виховання дітей, наближених до сімейних, надається згідно з державним стандартом, затвердженим наказом Мінсоцполітики від 09.03.2021 р. № 115 [10]. Державний стандарт окреслює, що ця комплексна послуга передбачає створення умов, в яких забезпечується організація життя та побуту, як у сім'ї, із можливостями брати участь у побутових справах, веденні домашнього господарства, задовольняти індивідуальні потреби, реалізувати свої права та інтереси в атмосфері безпеки, довіри, взаємоповаги, турботи та піклування.

Варто обумовити, що стандарт не визначає тип закладу, де може надаватися така послуга, але відповідно до Примірного положення про малий груповий будинок [1, с.1], серед його завдань визначено: проживання, виховання, догляд та соціальна адаптація дітей в умовах, наближених до сімейних, передбачено залучення дітей до ведення домашнього господарства та облаштування будинку, обмежена кількість обслуговуючого персоналу. Проте не варто розглядати малий груповий будинок як єдиний заклад, здатний надавати відповідну послугу, її також можуть надавати соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, квартири підтриманого проживання тощо.

Важливо зазначити, що вартість послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, значно перевищує вартість утримання дитини у сімейних формах виховання і не може за ефективністю замінити сім'ю. Тому, безперечно, кращою формою влаштування дитини є сім'я. Послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, може бути виправдана лише у випадку, якщо вичерпані всі можливості для переміщення дитини у сім'ю.

Здебільшого користувачами послуги є діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які на момент прийняття рішення про їх влаштування, не можуть бути поміщені у сімейні форми виховання або передані на усиновлення. Оскільки послуга догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, надається у закладі, то її можна розглядати як тимчасову, що підтверджується нормами зазначеними у пункті 35 Постанови Кабінету Міністрів України від 24.09.2008 р. № 866 «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дітей», що передбачає направлення дитини до закладу терміном не більше, ніж на 1 рік.

Оскільки в Україні пріоритетними формами влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є усиновлення та сімейні форми виховання, то для визначення потреби у соціальній послугі догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, важливо проаналізувати: *скільки дітей перебувають у закладах та потребують подальшого влаштування, а також скільки дітей протягом року вилучається із сім'ї через загрозу життя та здоров'я і влаштовується в заклади через відсутність сімей, які готові їх прийняти.* Ці дані дозволяють прогнозувати необхідну кількість місць у закладі, який надає послугу догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних.

Оцінка запиту на послугу проводиться відповідно до Порядку визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах, затвердженому наказом Мінсоцполітики від 19.04.2023 р. № 130-Н [11]. У період дії воєнного стану застосовується спрощена процедура через заповнення додатків 8 та 9 визначеного Порядку, що передбачає обрахунок поданих заяв на отримання послуг та аналіз наявних надавачів соціальних послуг – і є нерелевантною для дітей, які перебувають у закладах.

Благодійна організація «Надія і житло для дітей» при визначенні потреби для створення малого групового будинку обраховувала кількість дітей, які перебувають у закладах інституційного догляду, та щодо яких є труднощі у пошуку сімей, а це: діти з інвалідністю, діти старшого віку, великі сімейні групи, діти з девіантною поведінкою і т.п. Саме для цих дітей визначалася необхідна кількість місць у закладі. При цьому, щоб окреслити тенденцію щодо кількості дітей, обраховувалися середньо-арифметичні показники за 3 роки.

Разом з тим, якщо громада вирішить надавати послугу догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, для дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, або дітей, які залишилися без піклування батьків, тоді треба вираховувати середньо арифметичні показники дітей, які, наприклад, були відібрані у батьків через загрозу їх життя та здоров'я чи були залишені у медичному закладі.

Усі перераховані дані наявні у службі у справах дітей, яка веде облік дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, та дітей, які залишилися без піклування батьків. Отже, саме служба у справах дітей має подати заявку про попит на послуги для дітей визначених категорій. Це пов'язано також з тим, що Додаток 1 до Порядку визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах [11] передбачає збір інформації про дітей. Проте він використовується для аналізу потреб у середньостроковій перспективі один раз на три роки і не застосовується у період воєнного стану.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Викладений матеріал дозволяє зробити висновки, що процедура визначення потреб громади у послугі догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, має бути доопрацьована. Таке доопрацювання передбачає: визначення відповідального суб'єкта в громаді за формування та подання запиту на створення або забезпечення соціальних послуг для дітей, які не мають законного представника, і чиї інтереси має представляти орган опіки та піклування (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які залишилися без піклування батьків); розробка механізму формування та подання запиту на необхідні послуги; врахування потреби у послугі догляду та виховання в умовах, наближених до сімейних, для осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з інвалідністю, які проживають у сімейних формах виховання, але за станом здоров'я потребують стороннього догляду і не зможуть самостійно проживати після виходу із сім'ї.

Відповідальність щодо формування запиту на послугу повинна бути покладена на службу у справах дітей або орган опіки та піклування, що відповідає за влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків. Показники, що збираються для визначення потреб у послугі, напряму пов'язані з цільовими групами, потенційними отримувачами послуг. Об'єктивне визначення потреби у послугі догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, дозволить розширити мережу влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків, ефективно реагувати на ризики для життя та здоров'я дітей різного віку, стану здоров'я та розвитку. Як наслідок система захисту дітей на місцевому рівні буде більш ефективною та гнучкою. позитивно вплине на механізм виявлення та реагування на випадки недогляду та жорстокого поводження з дітьми.

Перспективами подальших досліджень є: визначення критеріїв відбору цільових груп, яким доцільно надавати послугу догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, в контексті дотримання найкращих інтересів дитини та збереження її права на виховання у сім'ї; формування механізму визначення дотримання прав дітей як частини оцінки ефективності послуги догляду та виховання дітей.

Список використаної літератури

1. Примірне положення про малий груповий будинок: Постанова Кабінету Міністрів України від 31.10.2018 р. № 926. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.03.2025).
2. Семигіна Т.В. Модель соціального планування на місцевому рівні. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2006. Т.59. С.61-67.
3. Спіріна Т.П. Оцінка потреб вразливих груп населення у контексті розвитку територіальних громад в Україні. Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (01-02 червня 2021 року, м.Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. С.104-106.
4. Сухова К.К. Організаційний механізм державного управління наданням соціальних послуг у територіальних громадах: дис. доктора філософії у галузі публічного управління та адміністрування: Київ, 2023. 221 с.
5. Лях Т.Л., Спіріна Т.П., Лехолетова М.М. Методи оцінки територіальною громадою власних потреб. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип.1 (50). С.178-181.
6. Жиленко Р. В. Дослідження основних потреб учасників АТО та членів їх сімей в соціальних послугах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. Вип. 1 (42). С.68-73.
7. Петровський П.М., Обіход М.М. Теоретико-методичні засади публічного управління розвитком соціальних послуг для дітей та сімей з дітьми в місцевих територіальних громадах. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. Вип.4 (60). С.68-76.
8. Про затвердження Порядку визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах: Наказ Міністерства соціальної політики України від 20.01.2014 р. № 28. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0253-14#Text> (дата звернення 28.03.2025).
9. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. Дата оновлення: 15.11.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 28.03.2025)
10. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних: Наказ Міністерства соціальної політики України від 09.03.2021 р. № 115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0856-21#Text> (дата звернення: 28.03.2025)
11. Порядок визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах: Наказ Міністерства соціальної політики України від 19.04.2023 р. № 130-Н. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1169-23#Text> (дата звернення: 28.03.2025)

References

1. Prymirne polozhennia pro maliy hrupoviy budynok: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 31.10.2018r. №926 [Model regulations for a small group home: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 31.10.2018 No. 926] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Semyhina, T. (2006) Model sotsialnoho planuvannia na mistsevomu rivni [A model of social planning at the local level]. *Naukovi zapysky NaUKMA: Pedahohichni, psykhologichni nauky ta sotsialna robota*, 59, 61-67. [in Ukrainian]
3. Spirina T.P. (2021). Otsinka potreb vrazlyvykh hrup naselennia u konteksti rozvytku terytorialnykh hromad v Ukraini [Assessment of the needs of vulnerable groups in the context of community development in Ukraine]. *Proceedings of International conference – Social support for the family and child in the socio-cultural space of the community* (pp.104-106). Sumy. [in Ukrainian]
4. Sukhova, K.K. (2023). *Orhanizatsiyni mekhanizm derzhavnoho upravlinnia nadanniam sotsialnykh posluh u terytorialnykh hromadakh* [Organizational mechanism of state management of the provision of social services in territorial communities]. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Liakh, T., Spirina, T., & Lekholetova, M. (2022) Metody otsinky terytorialnoiu hromadoiu vlasnykh potreb [Methods for assessing the territorial community's own needs]. *Naukovy visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1 (50), 178-181. [in Ukrainian]
6. Zhylenko, R.V. (2018) Doslidzhennia osnovnykh potreb uchashykh ATO ta chleniv yikh simei v sotsialnykh posluhakh [Study of the main needs of ATO participants and their families in social services]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (42), 68-73. [in Ukrainian]
7. Petrovskiy, P. & Obikhod, M. (2020) Teoretyko-metodychni zasady publichnoho upravlinnia rozvytkom sotsialnykh posluh dlia ditei ta simei z ditmy v mistsevykh terytorialnykh hromadakh [Theoretical and Methodological Foundations of Public Management of the Development of Social Services for Children and Families with Children in Local Territorial Communities]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 4 (60), 68–76. [in Ukrainian]
8. Pro zatverdzhennia Poriadku vyznachennia potreb naselennia administratyvno-terytorialnoi odynitsi u sotsialnykh posluhakh: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 20.01.2014r. №28 [On Approval of the Procedure for Determining the Needs of the Population of an Administrative Territorial Unit for Social Services: Order of the Ministry of Social Policy from 20.01.2014 No.28]. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0253-14#Text> [in Ukrainian].
9. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019r. № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine 17.01.2019 No. 2671-VIII]. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian]
10. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy dohliadu ta vykhovannia ditei v umovakh, nablyzhenykh do simeinykh: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 09.03.2021 № 115 [On approval of the State Standard of Social Services for the Care and Upbringing of Children in Family-like Conditions: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine 09.03.2021 No. 115]. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0856-21#Text> [in Ukrainian]
11. Poriadok vyznachennia potreb naselennia administratyvno-terytorialnoi odynitsi/terytorialnoi hromady u sotsialnykh posluhakh: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 19.04.2023 r. №130-N [Procedure for determining the needs of the population of an administrative-territorial unit/territorial community for social services: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine 19.04.2023 No. 130-N]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1169-23#Text> [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 07.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Moroz Olha

PhD Student

Department of Social Pedagogy and Social Work

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

ASSESSMENT OF COMMUNITY NEEDS FOR CHILDREN CARE SERVICE IN FAMILY-LIKE ENVIRONMENT

Abstract. Ukraine is actively developing a network of social services and improving the mechanism for their planning and creation. Communities have a good understanding of the calculation and creation of existing services. However, services that are not common in Ukraine cause difficulties in this process and slow down the development of new services. The creation and financing of social services in Ukraine is based on the program-targeted method, which involves assessing community needs for services and then calculating the costs of their maintenance or purchase. A properly conducted study of the demand for a service allows to ensure its economically justified financing. The general practice of assessing needs is based on the calculation of the demand for a service for the previous calendar year and the community's capacity to meet it, on the basis of which a decision is made on the need to develop new services or increase the capacity of existing providers. However, when it comes to services for orphans and children deprived of parental care, the established procedure does not work, as there is no procedure for children to apply for placement or provision of services. In the article, using the methods of analysis, synthesis and generalisation, the author analyses the scientific sources and regulatory documents which regulate the process of assessment the need for social services in an administrative-territorial unit, the content of the children care service in family-like environment, summarises the peculiarities of formation and determination of demand for this service, and searches for a procedure for determining its need. The purpose of the article is to analyse and summarise the procedure for assessing the community's needs for children's care service in a family-like environment in a small group home.

Key words: assessment of the needs of social services in the community, orphans, children deprived of parental care, small group home, children care service in family-like environment.

Мосіюк Олександр Олександрович

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна

mosxandrowork@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3530-1359>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУРУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ 3D МОДЕЛЕЙ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. Активне залучення технологій тривимірної графіки у різноманітні сфери підготовки промислового виробництва та створення 3D контенту посприяло внесенню відповідних модулів у навчальні програми основної і старшої школи з інформатики. Проте, варто визнати й той факт, що педагоги, у більшості випадків, були не достатньо готовими до того щоб якісно пояснити учням теми, пов'язані з тривимірним моделюванням. Серед причин складнощів варто відзначити обмежену увагу до цього питання з боку методистів, а отже й недоступність якісного методичного забезпечення. Якщо ж аналізувати теми модулів, які безпосередньо пов'язані з тривимірними технологіями, то серед найскладніших варто виділити моделювання, створення матеріалів й текстур та анімацію. Останні майже не висвітлені у вітчизняній методичній літературі. Враховуючи цей момент за мету цієї роботи було обрано розкриття методичних аспектів вивчення текстурування та створення матеріалів для 3D моделей у шкільному курсі інформатики. Серед основних методів наукового пошуку використовувався аналіз, систематизація, порівняння та класифікація інформації з відповідної тематики. В основній частині розглядається значення впливу на візуалізацію навичок коректної побудови полігональної сітки поверхні; розкривається роль і місце процесу дослідження для моделювання оптичних властивостей віртуальних тривимірних предметів, звертається увага на особливостях роботи з редактором матеріалів в програмі Blender. Висновки узагальнюють представлені у роботі напрацювання та окреслюють напрям подальших досліджень.

Ключові слова: тривимірна графіка, методика вивчення 3D редакторів, Blender, текстурування тривимірних об'єктів.

Вступ. Учні знайомляться з темою тривимірного моделювання на уроках інформатики вперше у 9 класі під час вивчення теми «3D-графіка» [2], а більш детально питання, пов'язані з створенням просторових цифрових об'єктів, розглядаються у вибіркового модулі «Тривимірне моделювання» вже в 11 класі [3]. Відповідно до затверджених Міністерством освіти та науки України навчальних програм школярі мають здобути уміння та навички роботи з тривимірними об'єктами, розуміти особливості їх створення у відповідних редакторах, здійснювати редагування полігональної сітки для отримання складних деталізованих форм предметів.

Також у нормативних документах передбачено розгляд тем, пов'язаних з анімацією. Тут варто зважати на можливість сучасної комп'ютерної техніки, яка є у школі. Це пов'язано з тим, що процес анімування тривимірних моделей вимагає залучення великої кількості обчислювальних ресурсів як процесора так і відеокарти, а отже реалізація навіть досить простих динамічних відеокomпозицій вимагатиме значно потужніших комп'ютерів ніж є на сьогодні в шкільних лабораторіях. Тобто вчителю необхідно приймати рішення, що розкривати детальніше, у контексті доступних йому ресурсів.

Є ще одне питання, якому під час вивчення згадуваних модулів приділяється увага не у повній мірі (хоча обчислювальні ресурси не залучені у такому обсязі як у випадку з анімацією). Такими темами є текстурування віртуальних тривимірних об'єктів та створення для них матеріалів (мається на увазі процес надання цифровим геометричним формам певних оптичних властивостей для того щоб отримати максимальну подібність створюваної сцени до реального світу або ж реалізувати художні задуми).

Хоча й вони присутні у навчальних програмах з інформатики для школи, розкриваються ці важливі моменти досить обмежено та не у повній мірі з різних причин – зокрема відсутності якісного мето-

дичного забезпечення українською мовою як з цього питання так і загалом по тематичі 3D моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виконуючи аналіз наукових джерел, пов'язаних з методичними аспектами навчання тривимірній графіці школярів у курсі інформатики, та досліджуючи це питання в українській науковій і методичній літературі, відзначимо наявність досить обмеженої кількості праць з цієї тематики. У той же час, в наявних для загального доступу роботах все ж досить якісно розкриваються окремі методичні питання.

Так, Деркач А., Твердохліб І. здійснили порівняльний аналіз навчальних програм для 7 – 9 класів, щодо стану вивчення тем пов'язаних з тривимірним комп'ютерним моделювання [1]. Фещук Ю., Мисліничук В. звертають увагу на 3D моделювання як на інструмент реалізації міжпредметних зв'язків між природничими освітніми компонентами та вивченням технологій у школі [6]. Стожок О., Козяр М., Товт Б. більшою мірою звертають на значення тривимірної графіки для підготовки студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти [5]. У цьому ж контексті слід розглядати роботу Лопатюк С., у якій автор розкриває свій досвід організації лабораторних робіт для здобувачів освіти при вивченні комп'ютерної графіки за допомогою системи AutoCAD [4]. Значення неформальної освіти для навчання 3D графіці описують у своїй праці Юрченко А., Удовиченко О., Шершень О. [7].

Вивчають ці питання й закордоном. Так Нуретін Сельчук Багджі та Аттіла Ишик розкривають значення тривимірного моделювання у навчанні візуального дизайну [8]. Ряд науковців присвятили роботу дослідженню впливу технологій 3D моделювання на навчання таких предметів як креслення й дизайну. під час вивчення тривимірного друку [10], а Фанг Р. Дж., Чао С. Ф., Венг Л. К. досліджували більшою мірою значення застосування методів тривимірної комп'ютерної анімації у викладанні курсів

креслення в старших класах професійно-технічних училищ [9].

Резюмуючи короткий аналіз наукових джерел, зазначимо наступне: дослідження з питань вивчення та використання технологій тривимірного моделювання в освітніх закладах є актуальними як для методистів України так і для науковців й педагогів з різних куточків світу; у вільному доступі існує ряд наукових праць вітчизняних фахівців, присвячених вивченню відповідних програмних засобів здобувачами закладів професійної й вищої освіти; методика вивчення цієї теми у школі меншою мірою розкрита у роботах науковців; закордонні дослідження різнопланові, а їх тематика стосується як школи так і ЗВО.

Окремо зауважимо на тому, що опубліковані на працювання українських педагогів, які б розкривали методики подачі відповідного матеріалу учням та підходи до навчання їх роботи з редакторами тривимірної графіки, майже не зустрічаються. Отже маємо констатувати факт відсутності у вітчизняних науковців і методистів системного бачення з цього питання.

Розуміючи всю складність та варіативність досліджень, пов'язаних з методикою навчання 3D графіки у шкільному курсі інформатики, зосередимося на висвітленні одного з важливих для цієї галузі інформаційних технологій питань – текстуруванню тривимірних моделей та розробці для них матеріалів.

У цьому контексті **метою статті** є розкриття окремих аспектів вивчення текстурування та створення матеріалів для тривимірних моделей у шкільному курсі інформатики, як важливої частини навчального процесу, покликаною сформулювати в учнів необхідні компетенції.

Підґрунтям для наукового пошуку стали загальнонаукові та теоретичні **методи дослідження**. У першу чергу аналізувалася, систематизувалася, порівнювалася та класифікувалася інформація, що стосувалася питань методики навчання учнів роботи з програмами тривимірної графіки й візуалізації.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося вище, питання, пов'язані з тематикою навчання 3D моделювання досить обмежено розкрито у сучасній вітчизняній науковій думці. Проте вивчення цих тем присутнє у шкільній програмі й багато дітей цікавляться цією тематикою, більшою мірою асоціюючи її з можливостями створення комп'ютерних ігор або ж прагненням до розробки різного роду цифрових ефектів для художніх фільмів чи анімацій.

Якщо зі створенням віртуальних просторових моделей є вже певне розуміння того як її подавати у шкільній програмі (ця тема внесена до підручників основної школи з інформатики, виданих у 2022 році), то у питанні розробки матеріалів й текстурування цифрових об'єктів на 3D сцені в контексті шкільної інформатики є багато проблемних моментів. І це певною мірою пов'язано з багатоаспектністю цього процесу і неоднозначністю технологій, які тут використовують.

Спершу розглянемо програмний аспект цього питання. В залежності того, яку програму використовують для вивчення тем, пов'язаних з тривимірним моделювання та графікою, вчитель має різний набір інструментів для створення візуального образу об'єкта, що моделюється. Так, наприклад, якщо в навчанні в 9 класі за основу взято онлайн сервіс TinkerCAD (що є досить оптимальним вибором щоб познайомити школярів з відповідною сферою комп'ютерних технологій), то тут маємо змогу змінювати лише кольори створюваних моделей й жодним чином не йдеться мова про реалістичну імітацію, наприклад, скляних чи дзеркальних поверхонь.

Дещо більше можливостей мають спеціалізовані системи автоматизованого проектування. Серед найдоступніших варто назвати Fusion 360, Onshape та онлайн сервіс Vectary. Тут існує можливість використовувати вже завчасно створені бібліотеки матеріалів для того щоб надати об'єкту, що проектується, тих оптичних властивостей, які закладалися в уяві школяра. Простота використання та досить великий набір інструментарію спрощує роботу з матеріалами і робить її більш зрозумілою для учнів. Як наслідок, вчителю не потрібно розкривати всі складні процеси, які характерні для полігональних програмних комплексів тривимірної графіки. Саме через це озвучені програми також можна рекомендувати для першого ознайомлення з цією тематикою школярам 9 класу. Окрім цього для них досить зручно реалізовано експорт моделей в stl формат, який дозволяє подальший друк на 3D принтері.

Програми полігонального та процедурного моделювання мають у своєму складі засоби, що дозволяють створювати складні матеріали та текстури, які при фінальній візуалізації будуть відображатися максимально реалістично та передавати всю складність, пов'язану з відображенням відбивання та заломлення світлових променів.

До загальнодоступних програмних комплексів, які мають повний набір функцій для створення якісних матеріалів та текстур, варто віднести програму Blender. Його нодовий редактор матеріалів, а також ряд інших інструментів, дозволяють створювати як складні реалістичні об'єкти так і певним чином стилізувати їх відповідно до художнього замислу. Тут, доречно зробити ряд зауважень. Програмний комплекс Blender є професійним інструментом й для першого ознайомлення з технологіями полігонального тривимірного моделювання є заскладним для учнів 9 класу. Проте його цілком доцільно використовувати у 11 класі, під час вивчення саме вибіркової теми «Тривимірне моделювання».

Обґрунтуємо цю тезу більш детально. Перше на що варто звернути увагу це кількість годин, які відводяться на вивчення тем. У 11 класі це повноцінні 35 годин аудиторного часу, що у порівнянні з 9 класом більше ніж у 2 рази. По друге, старшокласники краще розуміють значення вивченої теми для себе та можуть самостійно опрацьовувати інформацію з цієї тематики. Третя причина, чому Blender є більш актуальним для старшої школи ніж для 9 класу, це досвід школярів взаємодії з такого типу програмами. За умови вивчення учнями в основній школі теми «3D-графіка» з використанням таких програм як TinkerCAD або ж йому подібних (хоча й складніших) CAD систем, школярі вже матимуть ряд сформованих умінь та навичок, які дозволятимуть орієнтуватися у віртуальному просторі, шукати подібні інструменти в полігональній програмі Blender, розуміти концепт самого процесу моделювання тощо.

Що стосується вивчення тем пов'язаних створенням текстур та матеріалів для тривимірних об'єктів в програмі Blender у 11 класі, то тут варто звернути на ряд важливих моментів. Ця тема є комплексною, а отже її не можна відділяти від власне полігонального моделювання. Важливо наголосити, що на якісне візуальне представлення 3D моделей впливає, найперше, правильна геометрія поверхні, побудованої у переважній більшості з просторових чотирикутників і коректному розміщенні векторів нормалі для них. Тому перш ніж переходити до вивчення інструментів програми, пов'язаних з створенням візуального аспекту об'єкту на віртуальній сцені, варто навчити школярів правильно працювати з сіткою «меша» (у

термінології програми Blender мешем називають поверхню, утворену з великої кількості просторових полігонів). Так, вивчення базових прийомів й принципів полігонального моделювання вимагає навчального часу і кропіткої роботи вчителя, але це дозволить уникнути багатьох проблемних моментів у подальшому, так як прибирає значну кількість помилок під час візуалізації всієї тривимірної сцени.

Далі важливо наголосити, що створення матеріалів та текстур, які передають певні оптичні властивості предмета у реальній природі, передбачає значний дослідний та пошуковий етап. Під час нього учень має дослідити як виглядатиме умовний створюваний матеріал (тут йде мова у першу чергу не про матеріал з якого створений предмет в реальному світі, а про його оптичні властивості – відбивання й заломлення світлових променів, їх розсіювання, поглинання окремих часток спектру тощо). Варто запропонувати учням підібрати набір зображень з реальним предметом й ознайомитися як відбувається розсіювання або ж заломлення світла в різних ситуаціях. В професійній індустрії тривимірного моделювання цей етап є одним із найважливіших й передбачає створення референсів (наборів зображень) для того щоб зрозуміти як виглядатиме створюваний об'єкт в реальних ситуаціях. Звичайно це також стосуватиметься й уявлених і неіснуючих предметів. Головна відмінність у тому, що у таких наборах зображень (обов'язково реальних, а не створених за допомогою технологій штучного інтелекту) виокремлювати варто певні елементи та в уяві адаптувати їх для створюваного віртуального, певною мірою фантастичного, образу тривимірного предмета.

Далі, на ряду з концептуальним представленням майбутнього кольорового оформлення 3D об'єкта, варто звернути увагу на інструментарій програми, яка вивчається. Характерною особливістю Blender є те, що програмний комплекс містить уже вбудовані модулі, які забезпечують фізично коректну візуалізацію (рушій Cycles). А отже учні можуть безпосередньо у програмі бачити результати своєї роботи та у реальному часі видозмінювати налаштування, щоб отримати бажаний результат.

Важливим моментом є пояснення школярам 11 класу функціонування редактора матеріалів. У програмі Blender є можливість створювати матеріали за допомогою різних інструментів: безпосередньо у панелі властивостей, за допомогою нодового редактора матеріалів й наносити текстури на об'єкт у спеціальному режимі. Серед усіх означених способів найоптимальнішим для навчання є використання саме нодового редактора матеріалів. Головною його перевагою є те, що у цьому випадку процес надання певних оптичних властивостей тривимірній моделі перетворюється на динамічне конструювання дерева взаємопов'язаних нодів, кожен з яких відповідає за певну особливість візуалізації матеріалу. Звичайно, всі інструменти редактора не можливо опанувати у той короткий час, який відводиться у шкільному курсі, але базові принципи та особливості поєднання елементів дерева учні мають засвоїти та вміти оперувати ними для досягнення своїх задумів.

Загалом всі ноди об'єднані в декілька основних груп за призначенням. Виділяють – Shader Nodes, Texture Nodes, Input Nodes, Vector Nodes, Color Nodes, Converter Nodes, Output Nodes. Поєднання «вузлів» у єдиний граф забезпечує створення необхідного матеріалу.

Окремо варто наголосити на наявності спеціалізованої ноди Principled BSDF. Вона є унікальним поєднанням властивостей, які забезпечують досить

якісну імітацію оптичних властивостей для багатьох матеріалів. Фактично, маніпулюючи числовими параметрами більшості з них школярі можуть реалізувати матеріали, які імітують поведінку світлових променів поверхонь для багатьох об'єктів реального світу. Єдине умова, для візуалізації має використовуватися рендер Cycles. Таким чином методичною правильною буде починати ознайомлення з редактором матеріалів саме з нього.

Подальше вивчення цієї тематики неможливе без поняття текстуровання – накладання графічного двовимірного зображення на поверхню створюваного об'єкта. Цей етап тривимірного моделювання має ряд переваг. Він дозволяє фахівцям спростити геометричну поверхню моделі, не відображаючи ряд дрібних деталей, а зімітувати їх за допомогою спеціалізованих зображень, що моделюють просторову поверхню. До них належать карти нормалей, карти нерівностей, карти освітленості тощо. Наприклад, за допомогою карт нормалей дозволяється зімітувати ряд дрібних деталей моделі таким чином, що модель матиме реалістичний вигляд і при цьому на їх реалізацію не витратиметься додаткова пам'ять комп'ютера.

Питання текстуровання моделей безпосередньо пов'язане з поняттям розгортки поверхні на площину. Так, звичайно, Blender має ряд інструментів для автоматизації цього процесу. Проте саме введення цього поняття варто пов'язати з геометрією й темами, які стосуються многогранників. Важливо вказати на практичному напрямленні геометричних знань, зокрема й для створення реалістичних тривимірних моделей. Тут варто також продемонструвати як розгортаються на площину всі многогранники (куб, призма, піраміда тощо), які вивчаються у курсі стереометрії старшої школи; показати як це можна використати, щоб забезпечити коректне накладання текстури на поверхню. Після таких операцій з звичними мешами, варто зосередитися на об'єктах, які містять поєднання складних форм, у тому числі й різноманітних криволінійних поверхонь.

Окремо треба згадати й про створення процедурних текстур. Цей підхід є надзвичайно гнучким й дозволяє зімітувати різні дефекти поверхні, зробити її максимально реалістичною. Загалом, створення автоматично згенерованих текстур нічим не відрізняється від створення матеріалів за допомогою редактора. Більше того, додавання відповідних нодів у загальний граф створюваного матеріалу надає змогу зімітувати зовнішній вигляд поверхні тривимірного об'єкта максимально реалістично (за необхідності) й, у той же час, вносить елемент художньої творчості в достатньо кропіткий процес створення віртуальної просторової моделі.

Якщо узагальнювати вище описане, то на засвоєння учнями базових основ створення матеріалів та принципів текстуровання при вивченні вибіркового модуля «Тривимірне моделювання» в старшій школі варто виділяти від 4 до 6 академічних годин. Це буде оптимальною кількістю уроків, яка дозволить учням не тільки з вчителем розібрати основні концепти створення матеріалів, а більшою мірою самим отримати досвід роботи над розробкою певних візуальних образів.

Підсумовуючи, звернемо увагу на таких важливих методичних аспектах навчання текстурованою та створенню матеріалів у шкільному курсі інформатики. Вивчення технологій 3D моделювання є складним та багатоаспектним процесом, а отже вимагає від вчителів його детального планування й підготовки завдань до лабораторних і практичних

робіт. Питання, пов'язані з особливостями налаштування оптичних властивостей віртуальних тривимірних об'єктів не можливо розглядати відокремлено від напрацювання навичок в учнів, необхідних для створення коректної полігональної сітки на поверхні. Правильне її виконання дозволить не тільки забезпечити візуалізацію предмета без помилок, а спростить виконання операції розгортання поверхні на площину, що особливо важливо при текстурованні. Важливо пояснити учням, що найпершою умовою створення якісного матеріалу для відповідної сцени чи об'єкта є виконання міні дослідження, пов'язаного з формуванням певного набору реальних зображень з мережі Internet для того, щоб максимально точно зрозуміти як створювана майбутня модель відображатиметься

на рендері при співпадінні певних подібних умов і як цього досягти відповідними засобами. Вивчення інструментів редактора матеріалів варто почати з розгляду ноди Principled BSDF, як універсального засобу для їх створення. Завдяки наявності багатьох параметрів, зібраних в одному модулі, учні зможуть швидко опанувати базові навички роботи. Подальші перспективи наукових пошуків варто пов'язати з систематизованим дослідження методичних підходів до вивчення теми тривимірного моделювання та його особливостей як у шкільному курсі інформатики так і в закладах вищої освіти відповідних спеціальностей. Окремо варто дослідити роль й місце технологій генеративного штучного інтелекту під час навчання відповідної тематики.

Список використаної літератури

1. Деркач А., Твердохліб І. Дослідження стану вивчення 3D-моделювання в закладах загальної середньої освіти України. Проблеми сучасного підручника. 2024. № 33. С. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-106-116>.
2. Інформатика. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/8-informatika.docx> (дата звернення: 28.03.2025 р.)
3. Інформатика. Навчальна програма вибірково-обов'язкового предмету для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/informatika-standart-10-11.docx>. (дата звернення: 28.03.2025 р.)
4. Лопатюк С.П. Віртуальні лабораторні роботи з комп'ютерної графіки та 3D-моделювання. Водний транспорт. 2023. № 1 (37). С.222–229. DOI: <https://doi.org/10.33298/2226-8553.2023.1.37.25>.
5. Стожок О., Козяр М., Товт Б. Використання 3D-моделювання у підготовці фахівців із механічної інженерії. Наука і техніка сьогодні. Серія: Техніка. 2024. № 9 (37). С.855–877. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9\(37\)-855-877](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-855-877).
6. Фешчук Ю., Мислінчук В. Реалізація міжпредметних зв'язків технологій та природничих дисциплін із використанням 3D моделювання. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. № 12 (2). С.72–78. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-011>.
7. Юрченко А., Удовиченко О., Шершень О. Особливості вивчення 3D-графіки в умовах неформальної освіти. Освіта. Інноватика. Практика. 2022. № 10 (5). С.48–57. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-007>.
8. Bağcı N. S., Işık A. Three-dimensional modeling in visual design education. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2025. No. 15 (1). P.284–313. DOI: <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1430024>.
9. Fang R.J., Chao S.F., Weng L.C. Study of 3D interactive model Web construction for vocational high school drawing courses in Taiwan. In Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05) July, 2005. P.725–729. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICALT.2005.245>.
10. Huang C.Y., Wang J.C. Effectiveness of a three-dimensional-printing curriculum: Developing and evaluating an elementary school design-oriented model course. Computers & Education. 2022. No.187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104553>.

References

1. Derkach, A., & Tverdokhlib, I. (2024) Doslidzhennia stanu vyvchennia 3D-modeliuvannia v zakladykh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [The research of the state of studying 3D modeling in general secondary education schools of Ukraine]. *Problems of the modern textbook*, 33, 106–116. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-106-116>. [in Ukrainian]
2. Informatyka. 5–9 klasy. Prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Computer science. Grades 5-9. Program for secondary schools]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/8-informatika.docx> [in Ukrainian]
3. Informatyka. Navchalna prohrama vybirchovo-oboviazkovoho predmetu dla uchniv 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (riven standartu) [Computer Science. Curriculum of an elective compulsory subject for students in grades 10-11 of secondary schools (standard level)]. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/informatika-standart-10-11.docx>. [In Ukrainian]
4. Lopatiuk, S.P. (2023). Virtualni laboratorni roboty z kompiuternoi hrafiky ta 3D-modeliuvannia [Virtual laboratory works on computer graphics and 3D modeling]. *Water transport*, 1 (37), 222–229. DOI: <https://doi.org/10.33298/2226-8553.2023.1.37.25>. [in Ukrainian]
5. Stozhok, O., Koziar, M., & Tovt B. (2024). Vykorystannia 3D-modeliuvannia u pidhotovtsi fakhivtsiv iz mekhanichnoi inzhenerii [Use of 3D modeling in the educational process of mechanical engineers]. *Science and Technology Today. Series: Technology*, 9 (37), 855–877. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9\(37\)-855-877](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-855-877). [in Ukrainian]
6. Feshchuk, Yu., & Myslinchuk, V. (2024) Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazkiv tekhnolohii ta pryrodnykh dystsyplin iz vykorystanniam 3D modeliuvannia [Implementation of intersubject connections of technologies and natural disciplines using 3D modeling]. *Education. Innovation. Practice*, 12, 72–78. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-011>. [in Ukrainian]
7. Yurchenko, A., Udovychenko, O., & Shershen, O. (2022) Osoblyvosti vyvchennia 3D-hrafiky v umovakh neformalnoi osvity [Features of learning 3D graphics in the conditions of informal education] *Education. Innovation. Practice*, 10 (5) 48–57. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-007>. [In Ukrainian]
8. Bağcı, N.S., & Işık, A. (2025) Three-dimensional modeling in visual design education. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 284–313. DOI: <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1430024>.
9. Fang, R.J., Chao, S.F., & Weng, L.C. (2005, July) Study of 3D interactive model Web construction for vocational high school drawing courses in Taiwan. In *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)* (pp.725–729). DOI: <https://doi.org/10.1109/ICALT.2005.245>.
10. Huang, C.Y., Wang, J.C. (2022). Effectiveness of a three-dimensional-printing curriculum: Developing and evaluating an elementary school design-oriented model course. *Computers & Education*, 187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104553>.

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 09.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Mosiuk Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Computer Sciences and Information Technologies
Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine

METHODICAL ASPECTS OF STUDYING TEXTURING AND MATERIAL CREATION FOR 3D MODELS IN THE SCHOOL COURSE OF COMPUTER SCIENCE

Abstract. The active involvement of 3D graphics technologies in various areas of industrial production and 3D content creation has contributed to the introduction of relevant modules in elementary and secondary school computer science curricula. However, it is also worth recognizing that teachers, in most cases, were not sufficiently prepared to explain topics related to three-dimensional modeling to students. Among the difficulties is the limited attention of methodologists to this issue and, thus, the lack of quality methodological support. If one analyzes the modules' topics directly related to three-dimensional technologies, the most difficult ones include modeling, creating materials and textures, and animation. The latter is hardly covered in the national methodological literature. Considering this, this paper aims to reveal the methodological aspects of studying texturing and creating materials for three-dimensional models in a school computer science course. The main scientific research methods included analysis, systematization, comparison, and information classification on the relevant topic. First, the author focused on identifying the impact of the software studied by students in grades 9 and 11 on this process in the central part of the article. Next, it emphasizes the importance of developing students' skills in correctly constructing a polygonal surface, as this minimizes the impact of poorly created 3D models on texturing and creating realistic materials. The importance of conducting micro-research by secondary school students to understand the behavior of light rays on the surface of modeled materials is also revealed. The article also discusses important aspects of teaching students to work with the Blender material editor and its node concept for constructing realistic materials and pre-generated textures. The author also provides recommendations on the total number of academic hours that should be allocated to studying the topic under consideration. The conclusions finalize the materials presented in the paper and outline directions for further research.

Keywords: three-dimensional graphics, technique for learning 3D editors, Blender, texturing of three-dimensional objects.

Назмів Антон Олександрович

доктор філософії, асистент

кафедра психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

м.Лубни, Україна

nazmiev.anton.0603@gmail.com

http://orcid.org/0000-0001-7939-8733

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ РОДИН

Анотація. У статті розкрито сутність і зміст соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, ветеранами війни та членами їх родин в умовах повномасштабної війни в Україні. Актуальність проблеми зумовлена різким зростанням кількості осіб, які зазнали психологічної травматизації, а також необхідністю формування цілісної системи підтримки та реінтеграції. Метою статті є аналіз змісту і специфіки соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, ветеранами та їхніми родинами в українських реаліях, а також визначення напрямів її оптимізації на основі вивчення міжнародного досвіду. У дослідженні використано методи аналізу наукової літератури, порівняння міжнародного та українського досвіду, узагальнення практик реабілітаційних центрів. У результаті визначено ключові компоненти ефективної допомоги: міжвідомча взаємодія, залучення родин, використання сучасних терапевтичних методів і цифрових рішень. Наголошено на потребі подолання стигми, забезпеченні доступності послуг та формуванні політики довготривалої підтримки ветеранів у повоєнний період.

Ключові слова: соціально-психологічна реабілітація, ветерани війни, посттравматичний стресовий розлад, психосоціальна підтримка, реінтеграція військовослужбовців.

Вступ. Повномасштабна війна Росії проти України поставила перед українським суспільством багатовимірні виклики, серед яких особливої уваги потребує питання психосоціальної підтримки військовослужбовців, ветеранів та членів їх родин. Тисячі людей щоденно повертаються з передової або переживають втрату близьких, стикаючись із тривалим психологічним навантаженням, посттравматичним стресовим розладом, емоційним вигоранням, відчуттям ізоляції та соціальної дезадаптації. Ветерани часто змушені самотужки справлятися із наслідками бойового досвіду, не маючи належного доступу до фахової допомоги.

У такому контексті соціально-психологічна робота виступає не лише інструментом відновлення психічного здоров'я окремих осіб, але й важливою умовою безпеки та стабільності суспільства в цілому. Вона сприяє поступовій реінтеграції військових у мирне життя, зменшенню ризиків маргіналізації, насильства, девіантної поведінки та деструктивних моделей у сімейних відносинах. Особливої уваги потребують родини військових – дружини, діти, батьки – які нерідко також страждають від психологічного виснаження та вторинної травматизації.

Ефективна соціально-психологічна підтримка повинна базуватися на мультидисциплінарному підході, що включає співпрацю психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, лікарів, юристів і громадських організацій. Не менш важливими є фахова підготовка кадрів, розробка адаптованих до українських реалій протоколів допомоги, впровадження програм реабілітації на місцевому рівні та розвиток довіри серед цільової аудиторії. Питання ментального здоров'я військових потребує не лише реактивного допомоги після повернення з війни, а й превентивних заходів під час служби та супроводу родин упродовж усього циклу бойового досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років в Україні сформувався потужний пласт наукових і практичних напрацювань, присвячених соціально-психологічній допомозі військовим, ветеранам та їхнім родинам. Особливо помітно

зросла кількість досліджень після 2022 року, коли війна набрала повномасштабного характеру, а запит на психосоціальну підтримку значно посилюється.

У праці Е.Костишина та І.Кіндія детально проаналізовано адаптацію зарубіжного досвіду – зокрема США та Ізраїлю – до українських умов [1]. Автори наголошують на важливості мультикомпонентних програм, які поєднують психотерапевтичну підтримку, соціальну реабілітацію, юридичну допомогу та професійну переорієнтацію. Вони також акцентують на необхідності довготривалої підтримки, а не лише короткотермінового втручання. О.Шандрук у своїй роботі пропонує системну модель реабілітації, яка передбачає створення мережі центрів підтримки ветеранів у громадах, інтеграцію психологічної допомоги в систему охорони здоров'я, а також розробку державної політики щодо ментального здоров'я захисників. Автор звертає увагу на кадрову підготовку, інституційну сталість та міжвідомчу взаємодію [6].

О.Лазарчук зосереджується на важливості залучення родин до процесу відновлення. Авторка доводить, що ефективна психологічна підтримка ветерана неможлива без розуміння динаміки змін у його сімейному середовищі [2]. Підкреслюється роль сімейної психотерапії та підтримки дружин, які часто залишаються емоційно вразливими та перевантаженими. Л.Прудіус вивчає процес адаптації військових до цивільного життя після участі в бойових діях [5]. Вона акцентує на труднощах у професійній ідентичності, втраті соціальних зв'язків та необхідності формування нової життєвої стратегії через індивідуальну й групову підтримку. Авторка аналізує також психологічний стан ветеранів через призму моделей травматерапії.

До переліку важливих джерел варто додати й іноземні публікації. Наприклад, у дослідженні R.McLay, J.Spira, B.Wiederhold, M.Wiederhold розглядається ефективність використання віртуальної реальності у терапії посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед американських ветеранів [7]. У звітах U.S. Department of Veterans Affairs наголошується на принципі «peer-to-peer support» – взаємопідтримки

між ветеранами, що значно підвищує рівень довіри до допомоги. Ізраїльський досвід, описаний у роботах Z.Solomon, демонструє успішність моделі залучення ветеранів до груп самопомогі, з акцентом на колективну ідентичність та довготривалу підтримку [9].

Отже, сучасна наукова думка пропонує широкий спектр моделей психосоціальної підтримки, і важливим завданням є адаптація кращих практик до українського контексту, з урахуванням національних культурних, політичних та соціальних реалій.

Метою статті є аналіз змісту і специфіки соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, ветеранами та їхніми родинами в українських реаліях, а також визначення напрямів її оптимізації на основі вивчення міжнародного досвіду.

Методи дослідження. Використано комплекс наукових методів, що забезпечують глибоке та системне розкриття теми. Основу становить аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, що дозволив окреслити сучасний стан проблематики, визначити основні підходи до соціально-психологічної підтримки військовослужбовців, ветеранів та їх родин, а також зіставити теоретичні засади з практичним досвідом.

Метод порівняльного аналізу був застосований для зіставлення українських моделей психосоціальної допомоги з аналогічними практиками, які функціонують у таких країнах, як США, Ізраїль, Канада, Великобританія. Це дало змогу виявити сильні сторони зарубіжного досвіду, визначити елементи, що можуть бути адаптовані до українського контексту.

Крім того, здійснено узагальнення практик, описаних у звітах, аналітичних матеріалах, публікаціях, що стосуються діяльності українських реабілітаційних центрів, ветеранських організацій, мобільних психологічних команд. Використано емпіричні дані з відкритих джерел (наприклад, офіційні звіти Міністерства у справах ветеранів, МОЗ, профільних НВО), що дозволило з'ясувати реальний стан системи допомоги, її виклики та перспективи розвитку.

Загалом, використання комплексного методологічного підходу забезпечило багаторівневий аналіз теми – як на рівні наукової теорії, так і на рівні практичної реалізації заходів у сучасних українських умовах.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями, ветеранами війни та їх родинами в Україні має надзвичайно складний і багатогранний характер. Вона охоплює психологічне консультування, психотерапію, соціальну підтримку, юридичний супровід, сприяння працевлаштуванню, медико-психологічну реабілітацію та інші напрямки. Усі ці компоненти повинні бути інтегровані в єдину систему підтримки, яка враховує не лише воєнну травматизацію, а й соціально-економічні виклики та зміну життєвих обставин. Сутність цієї роботи полягає не лише у лікуванні психологічних травм, а у створенні системи супроводу особистості, яка повертається з війни до мирного життя, у збереженні та відновленні особистісного та соціального потенціалу [1, с. 41].

Одним із найактуальніших напрямів є робота з ПТСР, який, за даними МОЗ України, фіксується у понад 30% демобілізованих військовослужбовців. ПТСР супроводжується панічними атаками, флешбеками, агресивною поведінкою, соціальною ізоляцією, зловживанням алкоголем або наркотиками. У деяких випадках – навіть суїцидальними нахилами. Для роботи з такими станами застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, EMDR-терапія (де-

сенсibiliзація і репроцесінг рухами очей), гештальт-підхід, а також методики тілесно-орієнтованої психотерапії. Зокрема, дослідження McLay et al. демонструє ефективність віртуальної експозиційної терапії для ветеранів із ПТСР [7].

Важливим компонентом соціально-психологічної підтримки є активне залучення сім'ї до процесу реабілітації ветерана. Дослідники наголошують, що члени родини переживають так звану «вторинну травматизацію» – дружини, діти, батьки часто не розуміють, як поводитись з ветераном, відчувають провину, напругу, страх перед спалахами агресії або емоційного відчуження [2]. Саме тому соціально-психологічна робота має включати не лише індивідуальне консультування ветерана, а й сімейну терапію, тренінги, психоедукацію для членів родини.

У Києві, зокрема, у Центрі ментального здоров'я на базі державної клініки щотижня проводяться групові сесії для дружин ветеранів. Учасниці отримують не лише психологічну підтримку, а й практичні знання про те, як реагувати на прояви ПТСР, як підтримувати партнера без шкоди для себе. Ефективність подібних програм підтверджується у дослідженні Л.Прудіус, яка акцентує на ролі партнерської взаємодії у процесі реінтеграції ветерана в родинне та соціальне середовище [5].

На практиці важливу роль у здійсненні такої роботи відіграють центри ветеранів, такі як «Ветеран Хаб» у Києві, «Центр реабілітації ветеранів АТО» у Львові, «Психологічна служба ветерана» в Ірпені. У цих закладах реалізовано принцип мультидисциплінарного підходу: одночасно працюють психологи, юристи, соціальні працівники, медики. Наприклад, «Ветеран Хаб» пропонує не тільки індивідуальні сесії з психологом, але й супровід у працевлаштуванні, юридичні консультації, майстер-класи з побудови нової життєвої стратегії [6]. У Центрі в Ірпені впроваджено програму з арт-терапії, музикотерапії та тілесно-орієнтованих практик для ветеранів, що повернулися з зони бойових дій із важкими формами ПТСР. Ці інструменти дозволяють розблокувати заморожені емоції, сприяють вираженню почуттів, зменшенню тривоги та напруги [2].

У 2021-2024 роках відбулися істотні зміни в державній політиці щодо ветеранів. Зокрема, прийнято оновлену Стратегію розвитку системи охорони психічного здоров'я, в якій закладено принципи інтеграції психосоціальної допомоги на рівень первинної ланки. Також передбачено фінансування пілотних проєктів у громадах, створення «єдиних вікон» – центрів, де можна отримати всю допомогу в одному місці. Однак, у процесі реалізації цієї політики виникають проблеми: кадровий дефіцит, особливо у сільській місцевості; вигорання фахівців; низький рівень обізнаності населення про наявні послуги. Звіт Міністерства ветеранів свідчить, що понад 45% ветеранів не зверталися за психологічною допомогою через недовіру або страх осуду [8].

Цінним джерелом удосконалення національної системи психосоціальної допомоги є міжнародний досвід. У США функціонує потужна інфраструктура психічного здоров'я для ветеранів під егідою U.S. Department of Veterans Affairs. Одним із ключових принципів їхньої моделі є участь самих ветеранів у ролі консультантів і фасилітаторів програм підтримки («peer-to-peer support») [8]. Цей підхід дозволяє знижувати бар'єр довіри й підвищувати ефективність групової роботи.

Ізраїльський досвід, ґрунтуючись на тривалому існуванні постійної військової загрози, пропонує концепцію «братської терапії» – коли реабілітацій-

ний процес відбувається всередині спільноти ветеранів. Це зменшує відчуття ізоляції, формує культуру відкритого обговорення психологічних проблем та сприяє емоційній саморегуляції [9]. В Україні елементи цього підходу реалізуються у програмі «Побратими», яка охоплює понад 10 областей, де ветерани після спеціального навчання проводять групи взаємопідтримки [1, с. 39].

Новим напрямом, що швидко розвивається, є використання цифрових інструментів. Ініціатива «Тут і зараз», започаткована МОЗ України спільно з UNICEF у 2023 році, передбачає використання мобільного застосунку для самодіагностики, роботи з емоціями та прямого зв'язку з психологом. Такі рішення особливо важливі в умовах повітряної тривоги, переміщення населення або обмеженого доступу до фахівців у селах та прифронтових територіях.

Поряд із основними напрямками важливо виокремити ще кілька важливих аспектів. Один з них – робота з дітьми військових. За даними досліджень, діти ветеранів мають підвищену тривожність, складнощі з адаптацією у школах, розлади сну, гострі реакції на стрес [5, с. 59]. У Харкові діє Центр допомоги дітям загиблих військових, що поєднує психологічні сесії, творчі студії, групову підтримку та освітні заходи. Ефективно себе зарекомендували методики арт-терапії, казкотерапії, розвитку емоційного інтелекту через ігрову взаємодію [5].

Також важливо враховувати гендерну складову. Жінки-військові, які повертаються з фронту, стикаються не лише з наслідками бойового досвіду, а й із невизнанням своєї ролі, недовірою з боку суспільства та навіть дискримінацією у ветеранських спільнотах. За свідченнями О.Лазарчук, жінки часто відчують «подвійну невидимість» – як ветерани і як жінки водночас. У відповідь з'являються нові ініціативи – створення терапевтичних груп виключно для жінок-військових, окремих консультаційних ліній, та гендерно-чутливих реабілітаційних програм [2].

Окремим блоком слід виокремити групові форми роботи з ветеранами. Це можуть бути тренінги особистісного зростання, психодрама, групові КПТ, практики емоційного розвантаження тощо. У програмі «Ветеранська платформа» ветерани не лише проходять психологічну підтримку, а й здобувають нові соціальні ролі – тренерів, модераторів, спікерів. Це сприяє формуванню ідентичності поза межами військової служби та допомагає побудувати нове життя на основі позитивних ресурсів [6].

Неможливо оминути тематику професійного вигорання самих фахівців, які працюють з ветеранами. Психологи, соціальні працівники, координатори центрів підтримки – часто самі стають вразливими до емоційного виснаження через надмірне навантаження, обмежені ресурси, контакт з важкими травмами. В Україні лише нещодавно розпочали впроваджувати програми супервізії та емоційного супроводу фахівців, що особливо актуально на фоні кадрового дефіциту в системі охорони психічного здоров'я.

Ще один важливий виклик – фінансова сталість програм. Більшість успішних ініціатив реалізується завдяки підтримці донорів, міжнародних організацій, волонтерів. Системна державна програма фінансування довготривалих реабілітаційних проєктів на національному рівні поки що відсутня. Рекомендацією є створення окремого бюджетного фонду для фінансування програм психологічного супроводу ветеранів на етапах демобілізації, адаптації та реінтеграції.

У деяких регіонах уже реалізуються пілотні моделі інтегрованих служб. Наприклад, у Львівській області діє система «єдиного вікна», яка об'єднує психологів, юристів, медичних працівників, кар'єрних радників у межах одного ветеранського хабу. Подібний досвід демонструє ефективність міжвідомчої взаємодії, мінімізацію бюрократичних бар'єрів і зростання довіри з боку самих ветеранів [6]. Отже, Україна формує власну модель психосоціальної підтримки військовослужбовців і ветеранів, орієнтовану на комплексність, доступність та довіру. Попри суттєві труднощі – як інституційні, так і соціальні – вітчизняні практики мають потенціал до подальшого масштабування, адаптації міжнародного досвіду та побудови стійкої системи реабілітації в післявоєнний період.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями, ветеранами війни та членами їхніх родин у сучасних українських умовах постає як багатовимірна система підтримки, що охоплює не лише індивідуальне консультування, але й ширший контекст соціальної адаптації, професійного супроводу та родинної терапії. Проведений аналіз підтверджує важливість інтегрованого, мультидисциплінарного підходу, що поєднує зусилля фахівців різного профілю для забезпечення стійкого психосоціального відновлення цільових груп. Досвід зарубіжних країн – зокрема США, Ізраїлю, Канади – вказує на ефективність програм довготривалої підтримки, «peer-to-peer» моделей, використання цифрових інструментів та активного залучення родин до процесу реабілітації. Водночас вітчизняні практики демонструють значний потенціал до розвитку, зокрема у сфері децентралізації допомоги, впровадження «єдиних вікон», розвитку ветеранських хабів та підтримки жінок-військових. Оптимізація соціально-психологічної роботи вимагає системного підходу, що включає не лише адаптацію міжнародних моделей до українського контексту, але й розбудову національних стандартів супроводу ветеранів на всіх етапах – від мобілізації до повної соціальної реінтеграції. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на вивчення ефективності конкретних інтервенцій (наприклад, групової терапії, онлайн-платформ, сімейних програм), аналізі гендерних особливостей переживання воєнного досвіду, а також розробці моделей професійної підтримки самих фахівців, які працюють з ветеранами.

Список використаної літератури

1. Костишин Е., Кіндій І. Деякі аспекти впровадження зарубіжного досвіду соціально-психологічної адаптації ветеранів та учасників бойових дій в Україні. Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток. Львів: ЛДУ БЖД, 2022. С.37–43.
2. Лазарчук О. Соціальна адаптація ветеранів та членів їх сімей: психосоціальний вимір. Український католицький університет, 2024. URL: <https://er.ucu.edu.ua/bitstreams/3245b7ae-c4b5-409c-b336-6f75c4bb99ad/download> (дата звернення: 26.03.2025).
3. Пилипчук Я.В., Пономаренко Л.О. Проблема реабілітації від психологічних травм крізь призму праць українських педагогів та психологів. Науково-педагогічні студії. Київ: ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського, 2024. Вип.8. С.99–124.
4. Простір арттерапії: мистецтво відновлення психічного здоров'я в часи війни: матеріали XX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (31 березня – 2 квітня 2023 р.) / [за наук. ред. О.Л.Вознесенської,

- Л.О.Подкоритовой]. Київ, 2023. 163 с.
5. Прудіус Л.В. Психологічна адаптація колишніх комбатантів до умов цивільного життя. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2023. 78 с.
6. Шандрук О.Г. Система соціальної та психологічної реабілітації військовослужбовців в Україні. Тернопіль: Західноукраїнський національний університет. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/53272/1/Шандрук%20О.Г.%20ПСЗм-21.pdf> (дата звернення: 26.03.2025).
7. McLay R.N., Spira J.L., Wiederhold B., Wiederhold M. Using virtual reality exposure therapy to treat PTSD in combat veterans: Review of current research and future directions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2018. Vol.21, No.5. P.318–322.
8. Mercier J.M., Hosseiny F. Peer Support Activities for Veterans, Serving Members, and Their Families: Results of a Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*. 2023. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9964749/pdf/ijerph-20-03628.pdf> (дата звернення: 26.03.2025).
9. Solomon Z. *Combat Stress Reaction: The Enduring Toll of War*. Tel Aviv: Tel Aviv University Press, 2020. 300 p.

References

1. Kostyshyn, E., & Kindii, I. (2022). Deiaki aspekty vprovadzhennia zarubizhnogo dosvidu sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii veteraniv ta uchashnykiv boiovykh dii v Ukraini [Some aspects of implementing foreign experience of socio-psychological adaptation of veterans and combatants in Ukraine]. *Social Work: Formation, Prospects, Development*. Lviv: Lviv State University of Life Safety. 37–43. [in Ukrainian]
2. Lazarchuk, O. (2024). *Sotsialna adaptatsiia veteraniv ta chleniv yikh simy: psykhosotsialnyi vymir* [Social adaptation of veterans and their families: The psychosocial dimension]. Ukrainian Catholic University. URL: <https://er.ucu.edu.ua/bitstreams/3245b7ae-c4b5-409c-b336-6f75c4bb99ad/download> [in Ukrainian]
3. Pylypchuk, Y.V., & Ponomarenko, L.O. (2024). Problema rehabilitatsii vid psykholohichnykh travm kriz pryizmu prats ukrainskykh pedahohiv ta psykholohiv [The issue of rehabilitation from psychological trauma through the lens of Ukrainian educators and psychologists]. *Scientific and Pedagogical Studies*, 8, 99–124. [in Ukrainian]
4. Voznesenska, O.L., & Podkorytova, L.O. (Eds.). (2023, March–April). *Prostir artterapii: mystetstvo vidnovlennia psykhichnoho zdorovia v chasy viiny: materialy XX Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [The space of art therapy: the art of mental health restoration during wartime – Proceedings of the 20th International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference]. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Prudius, L.V. (2023). *Psykhologichna adaptatsiia kolyshnykh kombataniv do umov tsyvilnoho zhyttia* [Psychological adaptation of former combatants to civilian life]. Kryvyi Rih State Pedagogical University. [in Ukrainian]
6. Shandruk, O.H. (2024). *Sistema sotsialnoi ta psykholohichnoi rehabilitatsii viiskovosluzhbovtziv v Ukraini* [System of social and psychological rehabilitation of military personnel in Ukraine]. Unpublished Master's thesis. West Ukrainian National University. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/53272/1/Шандрук%20О.Г.%20ПСЗм-21.pdf> [in Ukrainian]
7. McLay, R.N., Spira, J.L., Wiederhold, B., & Wiederhold, M. (2018). Using virtual reality exposure therapy to treat PTSD in combat veterans: Review of current research and future directions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21 (5), 318–322.
8. Mercier, J.M., & Hosseiny, F. (2023). Peer support activities for veterans, serving members, and their families: Results of a scoping review. *Int J Environ Res Public Health*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9964749/pdf/ijerph-20-03628.pdf>
9. Solomon, Z. (2020). *Combat stress reaction: the enduring toll of war*. Tel Aviv University Press.

Статус статті:

Отримано: 27.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Nazmiiev Anton

PhD

Department of Psychology

Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

THE ESSENCE AND CONTENT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WORK WITH MILITARY PERSONNEL, WAR VETERANS, AND THEIR FAMILIES

Abstract. The article explores the essence and multidimensional content of the socio-psychological support provided to military personnel, war veterans, and their family members in the context of Russia's full-scale war against Ukraine. The relevance of the problem under consideration stems from the growing number of individuals suffering from psychological trauma, post-traumatic stress disorder, and difficulties in reintegration into civilian life. In such conditions, the formation of a comprehensive and sustainable system of assistance becomes a matter of national importance. The purpose of this article is to analyze the content and specific features of social and psychological work with military personnel, war veterans, and their families in the context of Ukrainian realities, as well as to identify directions for its optimization based on the study of international experience. The research employs a combination of methods: critical analysis of scholarly literature, comparative review of best practices in the U.S., Israel, and Ukraine, and synthesis of data from rehabilitation centers and veteran support institutions. Special attention is paid to the role of family involvement, the integration of mental health support into primary care, and the implementation of digital tools such as mobile applications and telemedicine. The effectiveness of therapeutic methods such as cognitive behavioral therapy, EMDR, and peer-to-peer approaches is also considered. The findings highlight the importance of interagency coordination, professional training, destigmatization of mental health issues, and stable funding mechanisms. The study concludes that long-term, systemic, and flexible support strategies are essential to ensure the well-being and social reintegration of veterans and their families during and after the war.

Keywords: socio-psychological rehabilitation, war veterans, post-traumatic stress disorder, psychosocial support, reintegration of military personnel.

УДК 371.3

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.154-157

Несен Олена Олександрівна

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
доцент кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
Helena.nesen@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7473-6673>

Клименченко Вікторія Григорівна

старший викладач кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
lubich310@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9431-8172>

Спузяк Вікторія Борисівна

старший викладач кафедри теорії, методики і практики фізичного виховання
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
victoriaspu@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6705-7197>

РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКОВАНИХ ОНЛАЙН ЗАВДАНЬ

Анотація. Мета статті – встановити зміни показників координаційних здібностей учнів середніх класів та їх зацікавленості уроками фізичної культури під впливом гейміфікації дистанційного навчання. Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури, опитування, педагогічне тестування (тест Бондаревського, визначення показнику динамічної рівноваги та влучність кидків м'яча у ціль), педагогічний експеримент, методи математичної статистики. Впровадження гейміфікованих онлайн завдань під час уроків фізичної культури у дистанційному форматі призвело до підвищення зацікавленості учнів уроками на 36,16% в ЕГ1 та на 19,43% в ЕГ2. Достовірно ($p < 0,05$) покращились показники координаційних здібностей учнів ЕГ1: статична рівновага покращилась на 16,78%, динамічна рівновага 17,96%, влучність метання на 18,39%. Показники же рівноваги у ЕГ2 та КГ не зазнали статистично достовірних змін, хоча показники мали тенденцію до поліпшення. Висновок. Гейміфікація таких уроків позитивно впливає на зацікавленість учнів дистанційними уроками фізичної культури і на збільшення їх рухової активності.

Ключові слова: гейміфікація, дистанційний урок, зацікавленість, учні, фізична культура.

Вступ. Навчання у Новій українській школі має бути спрямоване на набуття учнями не лише знань, а й необхідних для життя компетентностей. Для цього освітній процес мусить будуватися на практичному застосуванні цих знань [1]. Багато авторів вважають, що гейміфікація є ефективним способом досягнення цієї мети [2; 3; 4; 5].

Метою освітньої галузі «Фізична культура», зазначеною у модельній навчальній програмі, є «гармонійний фізичний розвиток особистості учня, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок, розширення рухового досвіду через формування стійкої мотивації учнів до занять фізичною культурою і спортом» [6]. А отже розвиток координаційних здібностей, який є базою для ефективного опанування руховими вміннями, як життєво-необхідними так і специфічними спортивними [7; 8] є одним із актуальних напрямів уроків фізичної культури у середніх класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гейміфікація, використовуючи ігрові принципи [9; 10; 11], є науково обґрунтованим методом досягнення освітніх цілей та сприяє всебічному розвитку учнів [3; 11; 12]. Вона допомагає формувати необхідні знання та навички, що відповідають завданням Нової української школи, через застосування ігрових технік у навчальному процесі.

Поняття гейміфікації не має єдиного тлумачення,

і в науковій літературі зустрічаються різні його інтерпретації. Гейміфікація, що походить від англійського слова «game» (гра), розглядається як використання ігрових принципів та механік для залучення аудиторії та вирішення завдань, як трансформація будь-якої діяльності у гру, як застосування окремих ігрових елементів у неігрових контекстах, а також як інтеграція ігрового мислення в діяльність, що не є грою.

Під час дистанційного навчання, яке і надалі продовжується на окремих територіях України через низку причин, вчителі зіштовхнулися із проблемою організації уроків фізичної культури із застосуванням ігрового та змагального методів фізичного виховання. Одним із шляхів подолання цієї проблеми ми вбачаємо у застосуванні онлайн ігрових завдань [12; 13; 14].

Сьогодні вчителі фізичної культури мають широкий вибір платформ для створення гейміфікованих завдань, які можна використовувати на дистанційних уроках. Серед них – LearningApps, Kahoot, ClassTools, Quizlet, Google Forms, WordWall. Ці ресурси дозволяють перетворити навчання на гру, що допомагає не лише засвоїти теоретичний матеріал, але й активно рухатися, роблячи уроки цікавими та захоплюючими для школярів різного віку.

Мета статті: встановити зміни показників координаційних здібностей учнів середніх класів та їх зацікавленості уроками фізичної культури під впливом гейміфікації дистанційного навчання. Завдання

дослідження: 1) провести опитування учнів стосовно їх зацікавленості предметом «Фізична культура» та їх активності на дистанційних уроках; 2) встановити показники координаційних здібностей учнів 5-6 класів; 3) підготувати та впровадити онлайн ігрові завдання під час дистанційних уроків фізичної культури та експериментально перевірити їх вплив на розвиток координаційних здібностей та інтересу учнів до фізичної активності.

Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури, опитування, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Координаційні здібності на початку та наприкінці дослідження визначалися у офлайн форматі з дотриманням всіх безпекових умов.

Визначалась статична рівновага за методикою Бондаревського (с), показник динамічної рівноваги (виконання максимальної кількості обертів навколо себе учнем йдучи по лінії довжиною 2 метри, що нанесена на підлогу. Реєструвалися кількість обертів (N) і час (t, с) їх виконання (ум.од.). Показник динамічної рівноваги ПДР розраховувався із співвідношення: $IAE_1 = 100 \times N / t$. Більші значення ПДР відображають кращу здібність індивіду до підтримання рівноваги під час ходьби в складних умовах), влучність метання з відстані 2 метрів від цілі, після обертів на 180° (бали).

Учасники дослідження 80 учнів середніх класів. З них 28 учнів 5 класу – експериментальна група 1 (ЕГ1), 30 учнів 5 класу експериментальна група 2

(ЕГ2) та 22 учні 6 класу контрольна група (КГ).

Педагогічне дослідження тривало два місяці, під час якого уроки проходили дистанційно за календарно-тематичним плануванням вчителя фізичної культури. Під час уроків реалізовувався один варіативний модуль навчальної програми.

Педагогічний експеримент в експериментальній групі 1 передбачав використання інтерактивних онлайн-ігор на кожному уроці. Учні виконували завдання двох типів: рухові активності та закріплення теоретичних знань, тривалістю 3-5 хвилин. Щотижня одне ігрове завдання задавалося додому, де учні в групах узгоджували час виконання та звітували скріншотами.

В експериментальній групі 2 на кожному уроці використовувалися лише онлайн-ігрові завдання для закріплення теоретичних знань, тривалістю 3-5 хвилин.

Контрольна група навчалася без використання онлайн ігор та інтерактивних завдань. При цьому зміст уроків у всіх трьох групах був однаковим: розвиток координаційних здібностей, гнучкості та волейбольні вправи.

Виклад основного матеріалу. Після двох місяців використання гейміфікованих завдань на дистанційних уроках фізичної культури, учні експериментальної групи значно покращили свою оцінку цих уроків – на 36,16%. Учні експериментальної групи 2 також показали позитивну динаміку – на 19,43%. Натомість, учні контрольної групи, де гейміфікація не застосовувалася, не змінили свого ставлення до уроків (Таблиця 1).

Таблиця 1

Зацікавленість та активність учнів під час дистанційних уроків фізичної культури у різні періоди дослідження

	КГ		ЕГ1		ЕГ 2	
	Початок досл	Кінець досл	Початок досл	Кінець досл	Початок досл	Кінець досл
Цікавість дистанційних уроків, бали	4,77	4,85	5,56	8,71	5,97	7,41
Активність на уроках, бали	4,64	4,52	5,98	7,58	4,52	5,62
Включеність камер	3,85	3,80	4,51	6,87	3,95	4,52

Учні, які займалися з використанням гейміфікованих вправ та завдань, що включали як теоретичні, так і практичні елементи, показали зростання активності на 21,11% на дистанційних уроках фізичної культури. Учні, які використовували гейміфікацію лише для теоретичної підготовки, показали зростання активності на 19,5%. У контрольній групі, де гейміфікація не використовувалася, активність учнів не змінилася.

Гейміфікація завдань на дистанційних уроках фізичної культури стимулює активність учнів середніх класів, що проявляється у підвищенні зацікавленості уроками та активній участі з увімкненою відеокамерою під час дистанційних уроків.

Другим завданням нашого дослідження було встановлення впливу таких завдань на показники координаційних здібностей учнів (Таблиця 2).

Таблиця 2

Зміни показників координаційних здібностей учнів 5-6 класів впродовж педагогічного експерименту ($\bar{X} \pm m$)

	групи	На початку дослідження	Наприкінці дослідження	T, (p)
Тест Бондаревського, с	ЕГ1 (n=28)	30,4±1,23	35,5±1,05	3,15 (<0,05)
	ЕГ2(n=30)	32,2±1,56	34,8±1,11	1,36 (>0,05)
	КГ(n=22)	31,8±1,54	33,4±1,75	0,69 (>0,05)
ПДР, умовні одиниці	ЕГ1 (n=28)	33,4±2,12	39,4±1,58	2,26 (<0,05)
	ЕГ2(n=30)	35,9±1,56	40,1±1,42	1,99 (>0,05)
	КГ(n=22)	32,9±1,56	36,8±1,36	1,68 (>0,05)
Точність кидків, бали	ЕГ1 (n=28)	43,5±3,2	53,3±3,4	2,09 (<0,05)
	ЕГ2(n=30)	48,8±2,1	51,8±2,9	0,83 (>0,05)
	КГ(n=22)	44,1±2,6	49,9±4,6	0,99 (>0,05)

Так, показники виконання тесту Бондаревського покращились у учнів ЕГ1 на 16,78% та мали статистичну достовірність ($p < 0,05$) на відміну від зміни цих показників у ЕГ2 (8,07%, при $p > 0,05$) та КГ (5,03, при $p > 0,05$).

Показник динамічної рівноваги у школярів ЕГ1 також мав статистично достовірні зміни у бік покращення (на 17,96%, при $p < 0,05$). ПДР ЕГ2 та КГ також мали покращення, але не мали достовірності у цих змінах (11,70 та 12,20 при $p > 0,05$ відповідно).

Точність метання м'ячів у ціль у учнів ЕГ1 покращились після 2 місяців експерименту на 18,39% та є статистично достовірним (при $p < 0,05$), результати

ЕГ2 покращились у цьому тесті на 5,79% ($p > 0,05$) та КГ на 11,62% ($p > 0,05$).

Висновки. Впровадження гейміфікованих завдань для учнів середніх класів, які спрямовані лише на теорію – хоч і підвищує зацікавленість учнів у таких уроках, однак не сприяє покращенню показників фізичної підготовленості школярів, на відміну від моделі навчання, де гейміфіковані завдання спрямовані як на теорію так і на підвищення рухової активності на уроці. Перспективи подальших досліджень ми розглядаємо у подальшому вдосконаленню процесу організації та проведенні дистанційних уроків фізичної культури та впровадженні цифровізації у освітній процес ЗЗСО.

Список використаної літератури

1. Сороколіт Н.С. Чопик Р.В. Нормативно-програмне забезпечення фізичного виховання в умовах Нової української школи. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. 2023. № 5 (165). С.130-132.
2. Васильєва М., Романова І., Шеплякова І. Гейміфікація в підготовці соціальних працівників. Освітологічний дискурс. 2020. № 4 (31). С.97-114.
3. Колеснікова Т.І. Гейміфікація дистанційних уроків фізичної культури. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: V Міжнародна науково-практична конференція для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених (Харків, 16 травня 2024 р.). Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди. 2024. С.18-20.
4. Антоненко В.Ф. Професійні функції викладача фізичного виховання. Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21-22 березня 2023 р.). Хмельницький: ХГПА, 2023. С.114-117.
5. Дулібський А.В., Зомко О.В., Дулібський А.А. Поєднання ігрового, змагального та комунікативного методів навчання гри у процесі спортивного відбору юних футболістів. Фізичне виховання та спорт. 2022. № 4. С.102-111.
6. Баженов С.В., Бідний М.В., Ребрина А.А., Данілюченко В.О., Коломоєць Г.А., Дутчак М.В. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, наказ від 22.08.2024 року № 1185. URL <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/fizkult-5-9-kl-bazhenkov-ta-in-22-08-2024.pdf>
7. Носко М., Дорошенко Д., Носко Ю. Теоретичні аспекти проблеми розвитку витривалості та координації рухів в учнів старших класів. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. 2023. № 20 (176). С.37-43.
8. Науменко А. М. Методичні особливості формування та вдосконалення координаційних здібностей учнівської молоді. Science and society: modern trends in a changing world: the 7th International scientific and practical conference (Vienna, June 10-12, 2024). Austria: MDPC Publishing, 2024. С.327-332.
9. Спужак В., Краснокутська А. Використання рухливих ігор для активізації учнів. Фізична культура і спорт. Виклики сучасності : збірник тез з результатами III науково-практичної конференції (Харків, 1-2 грудня 2023 року). Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди. 2023. С.45-46.
10. Цуранова О., Татаринцева Ю., Бившева Т., Погода О., Пушкар О. Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті. Acta Paedagogica Volyniensis. 2022. № 4. С.159-164.
11. Макаревич О.О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. Young Scientist. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 2 (17). С.275-277.
12. Карабін О.І. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 67. Т.1. С.44-47.
13. Кривуца І., Несен О. Рухливі ігри під час дистанційної форми проведення уроків фізичної культури. Фізична культура і спорт. Виклики сучасності: збірка тез доповідей III науково-практичної конференції Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2023. С.114-120.
14. Nesen O., Klymenchenko V., Kryventsova I., Zavatska L., Tomanek M., Jagiello W. Interactive tasks as a means of theoretical training in physical education of students. Physical education of students. 2023. № 3. P.104-110.

References

1. Sorokolit, N.S., Chopyk, R.V. (2023). Normatyvno-programne zabezpechennia fizychnoho vykhovannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Normative-program provision of physical education under the conditions of the New Ukrainian School]. *Naukovyi Chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova*, 5 (165), 130-132. [in Ukrainian].
2. Vasylieva, M., Romanova, I., & Shepliakova, I. (2020). Heimifikatsiia v pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv [Gamification of the preparation of social workers]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 4 (31), 97-114. [in Ukrainian].
3. Kolesnikova, T.I. (2016, May). Heimifikatsiia dystantsiinykh urokiv fizychnoi kultury [Gamification of distant physical education lessons]. *Proceedings of scientific conference – Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh* (pp.18-20). Kharkiv, KhNPU imeni H.S.Skovorody. [in Ukrainian].
4. Antonets, V.F. (2023, March). Profesiini funktsii vykladacha fizychnoho vykhovannia [Professional functions of teacher of physical education]. *Proceedings of scientific conference – Aktualni problemy rozvytku osvity v sferi turyzmu, fizychnoi kultury ta sportu* (pp.114-117). Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy. [in Ukrainian].
5. Dulibskiy, A.V., Zomko, O.V., & Dulibskiy, A.A. (2022). Poiednannia irovoho, zmahalnoho ta komunikativnoho metodiv navchannia hri u protsesi sportyvnoho vidboru yunych futbolistiv [Combination of game, competitive and communicative methods of teaching the game in the process of sports selection of young football players]. *Fizychno vykhovannia ta sport*, 4, 102-111. [in Ukrainian].
6. Bazhenkov, Ye.V., Bidnyi, M.V., Rebryna, A.A., Danilchenko, V.O., Kolomoiets, H.A., & Dutchak, M.V. (2024). *Modelna navchalna prohrama «Fizychna kultura. 5-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model educational program "Physical culture. 5-9 grades" for institutions of general secondary education]. Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy, nakaz vid 22.08.2024 roku №1185. URL <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/fizkult-5-9-kl-bazhenkov-ta-in-22-08-2024.pdf> [in Ukrainian].
7. Nosko, M., Doroshenko, D., & Nosko, Yu. (2023). Teoretychni aspekty problemy rozvytku vytrivalosti ta koordynatsii rukhiv v uchniv starshykh klasiv [Theoretical aspects of the problem of developing endurance and coordination of movements in high school students]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H.Shevchenka*, 20 (176), 37-43. [in Ukrainian].
8. Naumenko, A.M. (2024, June). Metodychni osoblyvosti formuvannia ta vdoskonallennia koordynatsiinykh zdbnostei

- uchnivskoi molodi [Methodological features of formation and improvement of coordination abilities of schoolchildren]. *Proceedings of scientific conference – Science and society: modern trends in a changing world* (pp.327-332). Vienna, MDPC Publishing. [in Ukrainian].
9. Spuziak, V., & Krasnokutska, A. (2023, December). Vykorystannia rukhlyvykh ihor dlia aktyvizatsii uchniv [Using mobile games to activate students]. *Proceedings of scientific conference – Fizychna kultura i sport. Vyklyky suchasnosti* (pp.45-46). Kharkiv, KhNPU imeni H.S.Skovorody. [in Ukrainian].
 10. Tsuranova, O., Tatyryntseva, Yu., Byvsheva, T., Pohoda, O., & Pushkar, O. (2022). Metodichni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v dystantsiinii osviti [Methodological recommendations for the implementation of gamification technologies in distance education]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 159-164. [in Ukrainian].
 11. Makarevych, O.O. (2015). Heimifikatsiia yak nevid'iemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distant learning elements]. *Young Scientist. Series: Pedagogichni nauky*, 2 (17), 275-277. [in Ukrainian].
 12. Karabin, O.Y. (2019). Heimifikatsiia v osvitnomu protsesi yak zasib rozvytku molodshykh shkoliariv [Gamification in the educational process as a means of development of younger students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 67 (1), 44-47. [in Ukrainian].
 13. Kryvutsa, I., & Nesen, O. (2023). Rukhlyvi ihry pid chas dystantsiinoi formy provedennia urokiv fizychnoi kultury [Mobile games during the remote form of conducting physical education lessons]. *Proceedings of scientific conference – Fizychna kultura i sport. Vyklyky suchasnosti* (pp.114-120). Kharkiv, KhNPU imeni H.S.Skovorody. [in Ukrainian].
 14. Nesen, O., Klymenchenko, V., Kryventsova, I., Zavatska, L., Tomanek, M., & Jagiello, W. (2023). Interactive tasks as a means of theoretical training in physical education of students. *Physical education of students*, 3, 104-110.

Статус статті:

Отримано: 14.03.2025 Прорецензовано: 22.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Nesen Olena

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor
Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Klymenchenko Viktoriia

Senior Lecturer

Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Spuziak Viktoriia

Senior Lecturer

Department of Theory, Methodology and Practice of Physical Education
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF GAMIFIED ONLINE TASKS

Abstract. The purpose of the study – to establish changes in the indicators of coordination abilities of middle school students and their interest in physical education lessons under the influence of gamification of distance learning. Research methods applied: analysis of scientific and methodological literature, surveys, pedagogical testing (Bondarevsky test, determination of dynamic balance index and accuracy of throwing the ball into the target), pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. The study involved 5-6 grade students, who were divided into groups: Experimental Group 1 – physical education lessons included gamified tasks from theory and activated students' motor activity, Experimental Group 2 – lessons included only gamified tasks from the theory of physical education, according to the curriculum, Control Group - gamified tasks were not implemented in lessons. The introduction of gamified online tasks during physical education lessons in a remote format led to an increase in students' interest in lessons by 36.16% in Experimental Group 1 and by 19.43% in EG2. During the two months of the pedagogical experiment, changes in the interest of distance lessons of the control group students were not significant and amounted to 1.6%. Indicators of coordination abilities of Experimental Group 1 students significantly improved ($p<0.05$): static balance improved by 16.78%, dynamic balance by 17.96%, throwing accuracy by 18.39%. Indicators of the coordination abilities of Experimental Group 2 and Control Group did not undergo statistically significant changes, although the indicators tended to improve. Gamification of such lessons positively affects students' interest in distance physical education lessons and increases their motor activity.

Keywords: gamification, distance lesson, interest, students, physical culture.

УДК 378.147.091.33:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.158-162

Нишчак Дмитро Іванович

аспірант

кафедра технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна
nyshchak@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0007-2061-1756>

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Система освіти та педагогічна наука мають оперативно реагувати на будь-які трансформаційні зміни у суспільстві. Реалізація багатьох завдань, які стоять перед системою освіти на сучасному етапі, неможлива без широкого використання цифрових технологій та розроблених на їх основі цифрових освітніх ресурсів. Системне впровадження цифрових освітніх ресурсів визначається як одна з пріоритетних умов належного функціонування системи освіти та модернізації вітчизняної освітньої галузі в цілому. Відтак мета статті спрямована на виявлення та дослідження дидактичних можливостей сучасних цифрових освітніх ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Мета досягається шляхом аналізу наукових праць учених-дослідників, а також вивчення, систематизації й узагальнення дидактичних можливостей сучасних цифрових освітніх ресурсів. Результатом дослідження стало представлення авторського формулювання змісту поняття «цифровий освітній ресурс», наведення класифікації цифрових освітніх ресурсів та окреслення їх дидактичних можливостей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: вчитель технологій, дидактичні можливості, професійна підготовка, цифрові освітні ресурси, цифрові технології.

Вступ. Третє тисячоліття стало початком бурхливого розвитку цифрових технологій (ЦТ), що зумовлює підвищення вимог до якості професійної підготовки фахівців у всіх галузях діяльності. Процес цифровізації освіти здійснює безперервний вплив на освітні традиції, філософію навчання та педагогічну практику. У всіх сферах освіти активно тривають пошуки ефективних методів інтенсифікації, модернізації та покращення якості знань із використанням сучасних цифрових технологій [1].

Впровадження цифрових технологій у систему освіти породжує необхідність створення нових навчальних засобів – цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), а також розробки теорії і практики їх раціонального застосування в освітньому процесі [3]. Відтак актуальними постають наукові дослідження, пов'язані з відбором, проектуванням та вивченням дидактичних можливостей сучасних ЦОР і їх впровадженням у процес професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження ЦТ у навчальний процес – ключовий елемент проблеми цифровізації освітньої галузі, яка впродовж останніх років активно вивчається багатьма вченими-дослідниками. Зокрема можливості та перспективи використання ЦОР (електронних посібників, технологій онлайн-навчання, мультимедійних засобів навчання, технологій віртуальної реальності тощо) у різних галузях освіти знайшли відображення у наукових працях В. Бикова [1; 2], В. Гринько [3], А. Дробіна [5], І. Нишчак [8], Д. Федосюка [10] та ін. Своєю чергою Р. Гуревич [4], Р. Лешук [6], Т. Олєфіренко [9], І. Цідило [11] та ін. розкривають особливості використання ЦОР на уроках трудового навчання (технологій).

Вчений-дослідник Д. Федосюк підкреслює, що основною метою активного створення та впровадження ЦОР в освітню практику є потреба у широкій цифровізації системи освіти, що передбачає формування ефективного навчально-інформаційного

простору, розробку якісного цифрового навчального контенту та забезпечення доступу до навчальних матеріалів для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхнього місця перебування [10].

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що вчені пропонують різні підходи до вирішення проблеми впровадження ЦОР в освітній процес. Проте всі вони однакові у тому, що цифровізація освітньої галузі та активне використання цифрових освітніх ресурсів у підготовці фахівців різних спеціальностей є актуальним і незворотнім процесом.

Мета статті: дослідити й уточнити сутність поняття «інформаційний освітній ресурс», представити класифікацію цифрових освітніх ресурсів та окреслити їх дидактичні можливості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Методи наукового пошуку: аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури – для дослідження сутності поняття «цифровий освітній ресурс»; систематизація результатів наукових досліджень – для класифікації цифрових освітніх ресурсів за ключовими ознаками; порівняння й узагальнення одержаних відомостей – для виявлення й обґрунтування дидактичних можливостей цифрових освітніх ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на проблематику наукового дослідження, найперше доцільно уточнити зміст поняття «цифровий освітній ресурс» у науково-педагогічній практиці. Серед найбільш поширених визначень ЦОР варто виокремити такі: 1) інформаційні ресурси, призначені для організації і підтримки навчального процесу, що зберігаються на цифрових носіях [1, с. 417]; 2) упорядкована сукупність цифрових інформаційних об'єктів, які застосовуються усіма учасниками освітнього процесу для підвищення його ефективності [2, с. 9]; 3) електронний інформаційний контент для навчальних та наукових цілей [5, с. 78]; 4) система навчальних, наукових та інформаційно-довідкових матеріалів, представлених у цифровій формі, а також апа-

ратно-технічних засобів для їх реалізації в умовах освітнього процесу [10, с. 48].

Цифрові освітні ресурси, стверджує І. Нишак, є елементами ЦТ, які застосовуються в освітньому процесі для досягнення навчально-пізнавальних цілей [8]. Водночас В. Гринько вважає, що ЦОР – це особливий тип електронних засобів навчання, що складаються з інформаційних об'єктів (інструкцій, документів, інтерактивних компонентів, мультимедійних матеріалів тощо) та зберігаються на локальних і віддалених носіях у цифровому форматі. Дослідниця наголошує, що цифрові освітні ресурси включають предметно-інформаційне наповнення навчального середовища (навчальний контент) та призначені для індивідуального і спільного використання усіма учасниками освітнього процесу з метою підтримки навчальної, наукової та управлінської діяльності [3].

Комплексний аналіз результатів науково-педагогічних досліджень [1; 2; 3; 5; 8; 10 та ін.] дозволив сформулювати авторське визначення сутності поняття «цифровий освітній ресурс». Згідно з цим визначенням, ЦОР – це сукупність спеціально організованих електронних матеріалів дидактичного характеру, представлених у різних форматах (тестовому, графічному, аудіовізуальному та ін.), а також цифрових інструментів для їх створення й управління, що забезпечують інформаційну підтримку освітнього процесу та підвищують його інтерактивність.

Для оптимального вибору педагогом цифрових освітніх ресурсів та їх раціонального застосування в умовах освітнього процесу необхідно мати чітке уявлення про класифікацію та дидактичні можливості ЦОР. Питання класифікації та організації процесу навчання з використанням цифрових освітніх ресурсів досліджується у наукових працях багатьох вітчизняних авторів. Зокрема, Т. Олефіренко пропонує виділяти такі основні типи ЦОР: 1) електронні посібники; 2) інтерактивні дидактичні матеріали; 3) інтерактивні лабораторії; 4) програми-симулятори для навчання; 5) освітні онлайн-платформи; 6) мобільні навчальні додатки; 7) навчальні середовища віртуальної реальності та ін. [9].

У науково-педагогічній літературі широко використовується класифікація цифрових освітніх ресурсів за такими критеріями [5; 10; 12 та ін.]:

- видом контенту (текстові, графічні, мультимедійні, аудіовізуальні, інтегровані);
 - форматом представлення (веб-сайти, мобільні додатки, навчальні середовища віртуальної (доповненої) реальності та ін.);
 - предметною галуззю (ЦОР, спрямовані на вивчення хімії, географії, технологій, літератури та ін.).
- Науковець Д. Федасюк підкреслює, що функціональна ознака є ключовою характеристикою ЦОР, що визначає їх роль і місце у процесі навчання. Вчений пропонує таку класифікацію ЦОР [10, с. 48]:
- навчальні (електронні навчальні програми, цифрові навчальні комплекси, електронні посібники тощо);
 - методичні (освітні програми, робочі програми навчальних дисциплін, силабуси, методичні розробки та ін.);
 - допоміжні (електронні довідники, електронні енциклопедії, електронні бази даних тощо);
 - діагностуючі (системи автоматизованого тестування, електронні банки задач та ін.).

Найбільш детальну класифікацію ЦОР, яка враховує різні аспекти їх інформаційно-технічного устрою та практичного застосування, пропонує А. Дробін. Дослідник обґрунтовує необхідність систематизації

ЦОР за такими категоріями [5, с. 79]:

1. Освітні платформи – автоматизовані електронні засоби для забезпечення процесу навчання, розробки навчальних проєктів, виконання лабораторних робіт тощо.
2. Інформаційні джерела – бази даних, інформаційно-довідниковий контент, пошукові системи, бібліотечні інформаційні системи та ін.
3. Цифрові середовища – середовища віртуальної та доповненої реальності, навчально-ігрові середовища, інтерактивні середовища для симуляції тощо.
4. Інструменти і сервіси – набір цифрових інструментів для розробки навчального контенту та організації навчальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (Google-інструменти для освіти, хмарні технології, педагогічні програмні засоби та ін.).
5. Цифрові інтерактивні засоби – цифрове обладнання, що використовується для підтримки навчального процесу та розширення його інформаційно-дидактичних можливостей (мультимедійні екрани, цифрові проєктори, планшети, електронні конструктори тощо).
6. Системи автоматизованого управління – електронні відомості та журнали, системи електронного документообігу, системи прийняття рішень та ін.

На переконання окремих науковців (В. Биков [1; 2], Р. Гуревич [4], І. Нишак [8] та ін.), сьогодні по-новому оцінюються дидактичні можливості цифрової техніки, зокрема комп'ютера. Окрім таких переваг комп'ютерно-орієнтованого навчання, як можливість забезпечення індивідуального підходу до суб'єктів навчання, використання різноманітних стратегій та методів розв'язання різноаспектних навчальних завдань (головно інтерактивного характеру), організація систематичного й об'єктивного педагогічного контролю, застосування різних форм самостійної роботи та надання додаткових освітніх послуг (переважно довідкового спрямування), звільнення викладача від рутинних видів роботи, виокремлюють й абсолютно нові можливості ЦТ, зокрема пов'язані зі стимулюванням пізнавальної активності здобувачів освіти та їх рефлексії.

Необхідно зазначити, що студенти отримують кардинально новий інструмент для навчальної діяльності, інформаційно-технічні та дидактичні можливості якого суттєво перевищують традиційні технічні засоби навчання. Це призводить до змін у характері навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. За допомогою ЦТ забезпечуються реальні умови для візуалізації (моделювання) образів, понять, узагальнень, рефлексії та цілей – всього, що притаманне продуктивним видам діяльності людини.

Цифрові освітні ресурси, доводить С. Лозицька, забезпечують перехід від традиційного репродуктивного навчання до новітніх форм навчальної діяльності здобувачів освіти. За такого підходу ілюстративно-пояснювальні методи навчання поступаються місцем різним формам активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, які передбачають використання ЦТ як інструменту для проведення досліджень, залучення до конструювання, вимірювання та формалізації знань про навколишню дійсність [7, с. 29].

Системне застосування ЦОР у навчально-пізнавальному процесі надає ряд суттєвих дидактичних переваг, зокрема дозволяє забезпечити [4; 9; 10; 12]:

1. Індивідуальну навчальну траєкторію та зворотний зв'язок у процесі навчання. Системи автоматизованої перевірки й аналізу результатів дозволяють студентам швидко отримувати інформацію про свій прогрес у навчанні, що допомагає краще усвідомити сильні і слабкі сторони своєї діяльності та зосеред-

итися на виправленні помилок.

2. Миттєвий доступ до додаткових навчально-інформаційних ресурсів. Сучасні ЦОР забезпечують студентам можливість працювати з різними альтернативними джерелами навчальної інформації (бази знань, електронні енциклопедії, онлайн-заняття, навчальні відео, інтерактивні завдання тощо), що сприяє поглибленню знань з конкретної предметної галузі.

3. Організацію та раціональне планування навчального процесу. Спеціальні програмні засоби для планування, створення розкладів та нагадувань про завдання і терміни їх виконання надають студентам ефективні інструменти для організації навчальної діяльності, допомагають структурувати завдання та раціонально планувати особистий час.

4. Можливість віддаленої комунікації між учасниками освітнього процесу. Форуми, чати, веб-конференції і платформи для спільної роботи з навчальними матеріалами забезпечують студентам можливість спілкуватися та співпрацювати, обмінюватися творчими ідеями, обговорювати навчальний матеріал, ставити запитання та синхронно працювати над спільними проектами.

Системний аналіз науково-педагогічних літературних джерел дозволив виокремити основні дидактичні можливості ЦОР, зокрема:

1. Інтерактивність навчальних матеріалів. ЦОР пропонують навчальний контент у формі інтерактивних моделей, завдань і вбудованих тестів, а також уможливають проведення віртуальних експериментів, що дає змогу студентам активно взаємодіяти з навчальними відомостями. Такий підхід підвищує ступінь привабливості процесу навчання для студентів, сприяє самостійному опануванню навчального матеріалу.

2. Персоналізоване навчання. Цифрові ресурси можуть бути адаптовані до індивідуальних можливостей кожного студента. Такі адаптивні навчальні системи здатні оцінювати рівень знань й умінь кожного учасника освітнього процесу, пропонуючи відповідний навчальний контент та завдання, що дає змогу студентам навчатися в «особистому» темпі, приділяти більше уваги складним темам або пропускати вже засвоєний матеріал.

3. Доступність навчальних відомостей. Цифрові ресурси можуть бути використані у будь-який час і з будь-якого місця за умови стабільного підключення до Інтернету, що сприяє організації різних форм самостійної навчально-дослідницької діяльності студентів і забезпечує комфортні умови для роботи у зручний час та спосіб. Крім того, студенти завжди мають можливість повернутися до навчального матеріалу (теми, розділу) і за потреби повторити або поглибити його вивчення. Така гнучкість у навчанні дозволяє здобувачам освіти самостійно планувати свій навчальний час й адаптувати його під власний розклад.

4. Мультимедійність навчальних матеріалів. ЦОР можуть включати різноманітні мультимедійні елементи (відео, анімацію, звук, графічні об'єкти та ін.), що сприяє підвищенню ступеня наочності навчальної інформації, полегшує розуміння складних процесів і явищ, а також допомагає краще запам'ятати необхідні відомості. Можливість взаємодії з навчальним матеріалом, для прикладу, через симуляції та віртуальні лабораторії, уможливорює залучення студентів до навчального моделювання та проведення віртуальних експериментів.

5. Віртуальне співробітництво та обмін ідеями. Завдяки можливостям ЦОР студенти можуть працювати у групах, обговорювати спільні навчальні проекти та

ділитися своїми думками і рішеннями через форуми, чати або колективне редагування онлайн-документів.

Аналіз педагогічного досвіду використання ЦОР у професійній підготовці вчителів технологій [4; 6; 9; 10; 12] дозволяє стверджувати, що педагогічно обґрунтоване застосування ЦОР сприяє:

- підвищенню мотивації студентів до навчання, що викликано зростанням їхнього інтересу до роботи з різними видами ЦОР;

- покращенню зворотного зв'язку між користувачами (учасниками освітнього процесу) та ЦОР;

- систематизації навчальної інформації у компактній, наочній, структурованій та легко доступній формі;

- підвищенню інтерактивності навчальних відомостей, зокрема завдяки збільшенню способів їх наочного представлення (використання текстів, графіки, мультимедійних та аудіовізуальних елементів тощо);

- розширенню можливостей для динамічної візуалізації об'єктів навчання, а також закономірностей перебігу процесів і явищ, які можуть віртуально відбуватися згідно наперед заданих умов;

- посиленню індивідуалізації навчального процесу, що пов'язано з урахуванням рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, їхніх індивідуальних особливостей та інтелектуальних здібностей;

- розширенню можливостей для студентів щодо рефлексії своєї навчальної діяльності, що дозволяє отримувати візуальні результати своїх дій;

- підвищенню ефективності управління освітнім процесом, зокрема завдяки можливості викладачів отримувати оперативну інформацію про результати навчальної діяльності студентів та забезпечувати об'єктивність їх оцінювання;

- активізації науково-дослідницької роботи студентів та розширенню можливостей для проведення віртуальних навчальних експериментів за допомогою ЦТ.

Використання ЦОР сприяє самостійній та спільній творчо-дослідницькій діяльності всіх учасників освітнього процесу (викладачів, студентів). Проте педагогічна практика та власний досвід використання ЦОР показують, що суттєвий педагогічний ефект досягається лише при ефективному поєднанні цих ресурсів з традиційними формами та методами навчання.

Висновки. Таким чином, системне використання ЦОР забезпечує вагомі дидактичні можливості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій (інтерактивність навчальних матеріалів, персоналізоване навчання, доступність навчальних відомостей, мультимедійність навчальних матеріалів, віртуальне співробітництво й обмін ідеями та ін.), що сприяє підвищенню ступеня мотивації студентів до навчання, посиленню зворотного зв'язку у навчанні, систематизації навчальних відомостей, розширенню способів динамічної візуалізації процесів, явищ та об'єктів вивчення, посиленню індивідуалізації процесу навчання, розширенню можливостей для навчальної рефлексії студентів, підвищенню ефективності управління освітнім процесом, посиленню науково-дослідницької роботи студентів. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у системному дослідженні форм і методів навчальної роботи з різними видами ЦОР (освітні платформи, бази даних, системи пошуку інформації, середовища віртуальної та доповненої реальності, ігрові навчальні середовища, освітні інструменти і сервіси та ін.), які можна успішно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Биков В.Ю., Кремень В.Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. Вип. 2. С.3–16.
3. Гринько В. Проектування цифрових освітніх ресурсів засобами цифрових технологій. Витоки педагогічної майстерності. 2018. Вип. 22. С.58–62.
4. Гуревич Р.С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти. 2001. Вип. 2. С.6–10.
5. Дробін А.А. Класифікація цифрових освітніх ресурсів як засіб уточнення їх практичного цільового призначення. Наукові записки Центральноукраїнського держ. ун-ту ім. В.Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 201. С.77–881.
6. Лешчук Р.М. Система роботи учителя трудового навчання на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій: метод. посіб. Вінниця: ММК, 2016. 56 с.
7. Лозицька С.Ю. Компетентнісний підхід до фундаментальної професійної підготовки педагога в інформаційно-технологічному суспільстві. Зб. наук. пр. Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В.Г.Короленка. Полтава. 2004. Вип. 3 (36). С.28–35.
8. Нищак І.Д. Дидактичні можливості інформаційних технологій навчання у процесі інженерно-графічної підготовки студентів. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 26 (359). С.11–17.
9. Олефіренко Т.О. Полевик Р.Ю. Цифрові освітні ресурси як інструмент професійного розвитку майбутніх учителів технологічної освіти. Освітньо-науковий простір. 2024. Вип. 7. Т. 1. С.120–130.
10. Федасюк Д., Гоц Н., Микійчук М. Формування системи вимог до електронних освітніх ресурсів вищого навчального закладу з метою їх сертифікації. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформатизація вищого навчального закладу. 2016. Вип. 853. С.47–58.
11. Цидило І. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти. 2004. Вип. 3. С.37–39.
12. Яшанов С.М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: монографія / За наук. ред. М.І. Жалдака. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. 485 с.

References

1. Bykov, V.Iu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Atika. [in Ukrainian].
2. Bykov, V.Iu., & Kremen, V.H. (2013). Katerorii «prostir» i «sередovyshe»: osoblyvosti modelnoho podання ta osvithnoho zastosuvannya [Categories of «space» and «environment»: features of model representation and educational application]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy*, 2, 3–16. [in Ukrainian].
3. Hrynko, V. (2018). Proektuvannya tsyfrovyykh osvithnykh resursiv zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Designing digital educational resources using digital technologies]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 22, 58–62. [in Ukrainian].
4. Hurevych, R.S. (2001). Chy potreben kompiuter na urokakh trudovoho navchannya [Is a computer needed in labor training lessons?]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 2, 6–10. [in Ukrainian].
5. Drobin, A.A. (2021). Klyasyfikatsiia tsyfrovyykh osvithnykh resursiv yak zasib utochnennia yikh praktychnoho tsilovoho pryznachennia [Classification of digital educational resources as a means of clarifying their practical purpose]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzh. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 201, 77–881. [in Ukrainian].
6. Leshchuk, R.M. (2016). *Systema roboty uchytelia trudovoho navchannya na osnovi vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [System of work of a teacher of labor training based on the use of information and communication technologies]. MMK. [in Ukrainian].
7. Lozytska, S.Iu. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid do fundamentalnoi profesiinoyi pidhotovky pedahoha v informatsiino-tekhnolohichnomu suspilstvi [Competency-based approach to fundamental professional training of a teacher in an information-technological society]. *Zb. nauk. pr. Poltavskoho derzh. ped. un-tu im. V.H. Korolenka*, 3 (36), 28–35. [in Ukrainian].
8. Nyshchak, I.D. (2015). Dydaktychni mozhlyvosti informatsiinykh tekhnolohii navchannya u protsesi inzhenerno-hrafichnoi pidhotovky studentiv [Didactic possibilities of information technologies of education in the process of engineering and graphic training of students]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 26 (359), 11–17. [in Ukrainian].
9. Olefirenko, T.O., & Polevyk, R.Iu. (2024). Tsyfrovi osvithni resursy yak instrument profesiinoho rozvytku maibutnykh uchyteliv tekhnolohichnoi osvity [Digital educational resources as a tool for the professional development of future teachers of technological education]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 7 (1), 120–130. [in Ukrainian].
10. Fedasiuk, D., Hots, N., & Mykyichuk, M. (2016). Formuvannya systemy vymoh do elektronnykh osvithnykh resursiv vyshchoho navchalnoho zakladu z metoiu yikh sertyfikatsii [Formation of a system of requirements for electronic educational resources of a higher educational institution for the purpose of their certification]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». Informatyzatsiia vyshchoho navchalnoho zakladu*, 853, 47–58. [in Ukrainian].
11. Tsidylo, I. (2004). Rol kompiuternykh tekhnolohii u formuvanni navychok konstruiuvannya vyrobiv na urokakh trudovoho navchannya [The role of computer technologies in the formation of product design skills in labor training lessons]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 3, 37–39. [in Ukrainian].
12. Iashanov, S.M. (2010). *Systema informatychnoyi pidhotovky maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannya* [The system of computer training of future teachers of labor training]. NPU im. M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 16.03.2025 Прорецензовано: 23.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Nyshchak Dmytro

PhD Student

Department of Technological and Vocational Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

DIDACTIC POSSIBILITIES OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. The education system and pedagogical science are to respond promptly to any transformational changes in society. Implementing many tasks facing the education system at the present stage is impossible without the widespread use of digital technologies and digital educational resources developed on their basis. The systematic implementation of digital educational resources is defined as one of the priority conditions for the proper functioning of the education system and the modernization of the domestic education sector. The article aims to identify and research the didactic capabilities of modern digital educational resources in the professional training of future technology teachers. The goal is achieved by analyzing the scientific works of domestic and foreign researchers and by studying, systematizing, and generalizing the didactic capabilities of modern digital educational resources. The result of the study was the presentation of the author's formulation of the content of the concept of «digital educational resource», providing a classification of digital educational resources and outlining their didactic capabilities in the process of professional training of future technology teachers. According to the author's definition, digital educational resources are a set of specially organized electronic materials of a didactic nature, presented in various formats (text, graphic, audio, and video formats, etc.), as well as digital tools for their creation and management, which provide information support for the educational process and increase its interactivity. Digital educational resources should be classified into the following categories: 1) educational platforms; 2) information sources; 3) digital learning environments; 4) tools and services for learning; 5) digital interactive learning tools; 6) automated educational process management systems. The systematic use of digital educational resources provides significant didactic opportunities in the process of professional training of future teachers of technology (interactivity of educational materials, personalized learning, accessibility of educational information, multimedia educational materials, virtual collaboration and exchange of ideas, etc.), which contributes to increasing the degree of motivation of students to study, strengthening feedback in learning, systematization of educational information, expanding the methods of dynamic visualization of processes, phenomena, and objects of study, strengthening the individualization of the learning process, expanding opportunities for students' educational reflection, increasing the efficiency of educational process management, strengthening students' scientific and research work.

Keywords: teacher of technology, didactic opportunities, professional training, digital educational resources, digital technologies.

УДК 364.01

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.163-167

Нога Владімір

PhDr., PhD., Special Assistant

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

noga.vladimir@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8485-2996>

Кендерешова Елена

Mgr., PhD., Special Assistant

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

e.kenderesova@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4644-0402>

Юрашек Мартін

doc.PaedDr. ThDr. PhD., Associate Professor

Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі

м.Михайлівці, Словаччина

jurasek888@gmail.com

<http://www.portalvs.sk/regzam/detail/20682>

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА МЕДСЕСТЕР ДО РОБОТИ З ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ В СЛОВАЧЧИНІ

Анотація. Метою статті є представити окремі аспекти підготовки соціальних працівників і медсестер з уразливими групами населення в Словаччині. Методи дослідження: застосовано теоретичні методи дослідження (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз наукової літератури, систематизація для з'ясування ключових понять дослідження, узагальнення з метою формування авторських висновків. Подано визначення соціального працівника та асистента із соціальної роботи відповідно до Постанови Уряду Словацької Республіки № 219/2014 «Про соціальну роботу та про умови провадження професійної діяльності у сфері соціальних справ та сім'ї», а також визначення медичної сестри в розумінні Постанови Уряду Словацької Республіки № 296/2010 «Про професійну компетентність для виконання медичної професії, способи підвищення кваліфікації медичних працівників, систему спеціалізованих галузей і систему сертифікованої трудової діяльності». Схарактеризовано підготовку соціальних працівників та медсестер на ступенях бакалавра та магістра та подальшу освіту соціальних працівників та медсестер. Ці фахівці відіграють ключову роль у підтримці окремих осіб, сімей та громад, які опинилися у складних життєвих обставинах. Освіта має відображати поточні потреби суспільства та динаміку вразливих груп, щоб професіонали могли адекватно реагувати на їхні індивідуальні потреби. Це включає не лише технічні, але й етичні та культурні навички, які є важливими для роботи в різноманітному та мультикультурному середовищі.

Ключові слова: медсестра, підготовка, соціальний працівник, вразливі групи населення.

Вступ. Підготовка соціальних працівників та медсестер для роботи з уразливими групами населення в Словаччині є ключовим аспектом у сфері соціальної та медичної допомоги. Ці професійні групи відіграють важливу роль у наданні підтримки та соціальних послуг людям, які перебувають у вразливих ситуаціях або мають особливі потреби. Навчання є невід'ємною частиною підготовки фахівців для різних напрямів роботи з незахищеними верствами населення. Це не лише отримання теоретичних знань, але й практичних навичок та чуйного підходу до клієнтів.

В сучасності ми маємо справу з широким колом уразливих груп, до яких належать діти групи ризику, люди похилого віку, особи з обмеженими можливостями, бездомні, жертви домашнього насильства, пацієнти хоспісів та багато інших. Таким чином, навчання соціальних працівників і медсестер має бути спрямоване на те, щоб вони могли адекватно реагувати на сучасні потреби клієнтів і пацієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до Постанови Уряду Словацької Республіки (далі – Уряд) № 219/2014 «Про соціальну роботу та про умови провадження професійної діяльності у сфері соціальних справ та сім'ї» професійна кваліфікація для провадження соціальної роботи передбачає: дотримання кваліфікаційних вимог згідно з

§ 5 (2); післядипломна освіта для збереження, вдосконалення та доповнення знань і навичок, необхідних для виконання соціальної роботи (далі – безперервна освіта у соціальній роботі) [8]. Відповідно до § 5, кваліфікаційна передумова для здійснення професійної діяльності – а) для соціального працівника – здобуття вищої освіти другого рівня за спеціальністю соціальна робота, б) для асистента із соціальної роботи – здобуття вищої освіти першого рівня за спеціальністю соціальна робота. Спеціальною кваліфікаційною умовою для провадження спеціальної професійної діяльності є проходження акредитованої спеціальної освітньої програми, встановленої для відповідного спеціального напрямку соціальної роботи. Система спеціалізованих галузей соціальної роботи, спеціалізовані освітні програми відповідно до спеціалізованих галузей соціальної роботи та стандарти спеціалізованих освітніх програм встановлюються Постановою Уряду § 6 (1). Безперервне навчання з питань соціальної роботи забезпечує роботодавець для соціальних працівників та асистентів із соціальних робіт, які виконують соціальну роботу в трудових відносинах або в подібних трудових відносинах згідно з окремим положенням. Оцінка безперервної освіти з соціальної роботи соціального працівника, який здійснює самостійну практику,

здійснюється палатою [10].

Мета статті: представити окремі аспекти підготовки соціальних працівників і медсестер з уразливими групами населення в Словаччині. **Методи дослідження:** застосовано теоретичні методи дослідження (класифікація, узагальнення, порівняльний аналіз, аналіз наукової літератури, систематизація для з'ясування ключових понять дослідження, узагальнення з метою формування авторських висновків.

Виклад основного матеріалу.

Бакалавр соціальної роботи. Стандартна тривалість навчання, виражена в академічних роках – 3 роки (180 кредитів) для денної та заочної форм навчання.

Польова практика на денній формі становить 50 годин на семестр, та 300 годин за весь період навчання. На 1-му році навчання практика проводиться в адміністративних закладах та установах, де державні органи влади забезпечують виконання соціальної роботи, наприклад: Управління соціальних справ та сім'ї, сільська рада, міська рада. На 2-му році навчання практика проводиться в закладах соціального обслуговування та хоспісах, наприклад: заклади для людей похилого віку, Будинки соціальних служб, Центр денного перебування та інші. На 3-му році навчання практика проходить в закладах соціального захисту населення, наприклад: Центр для дітей та сім'ї. Польова практика на заочній формі становить 100 годин на першому курсі та 50 годин на третьому курсі, 150 годин на весь термін навчання. Для належного завершення навчання за освітньою програмою необхідно набрати 180 кредитів ECTS, включаючи кредити державного випускного іспиту, який передбачає захист дипломної бакалаврської роботи та складання комплексного іспиту з предмету «Методи соціальної роботи та соціальне забезпечення» [11]. Випускник освітньої програми з соціальної роботи I ступеня має можливість претендувати на ринку праці на посаду *асистента соціальної роботи* відповідно до Постанови Уряду № 219/2014 «Про соціальну роботу та про умови провадження професійної діяльності у сфері соціальних справ та сім'ї» [9]. Асистент із соціальної роботи надає інформаційно-консультативні послуги на рівні базового соціального консультування та здійснює професійну діяльність, дозволену відповідним законодавством у сфері лікарняних та пенсійних виплат, внесків на державне соціальне забезпечення, соціальних послуг, соціального захисту дітей та соціальної опіки, матеріальна допомога, грошова допомога на компенсацію тяжкої інвалідності та втрати працездатності, служби зайнятості. Самостійно проводить соціальну реабілітацію [11].

Магістр соціальної роботи. Стандартна тривалість навчання, виражена в академічних роках – 2 роки (120 кредитів) для денної та заочної форм навчання. Польова практика на денній формі становить 216 годин (по 72 години у першому, другому та третьому семестрах) та націлена на роботу з клієнтом під супервізією. Польова практика на заочній формі за весь період навчання становить 50 годин. Для належного завершення навчання необхідно набрати 120 кредитів ECTS, включаючи кредити для державного підсумкового іспиту. Державний випускний іспит складається із захисту магістерської роботи, яка має дослідницький характер, та складання комплексного іспиту з предметів «Теорія соціальної роботи», «Методи соціальної роботи», «Соціальна політика» [10]. Випускник освітньої програми з соціальної роботи II ступеня має можливість претендувати на ринку праці на посаду *соціального працівника* відповідно до Постанови Уряду № 219/2014 «Про соціальну роботу

та про умови провадження професійної діяльності у сфері соціальних справ та сім'ї» [10]. Соціальний працівник – це незалежний спеціаліст, який володіє знаннями та навичками у сфері соціальної профілактики та інтервенції, у сфері управління соціальними клієнтами та соціальними процесами. У рамках своєї незалежної професійної діяльності соціальний працівник здійснює соціальну профілактику та інтервенцію з окремими особами, групами та громадами. У рамках професійної діяльності володіє широким арсеналом методів і прийомів соціальної роботи, які ерудовано застосовує в рамках соціальної профілактики, соціального консультування, соціальної реабілітації, кризового втручання [11]. Соціальний працівник вирішує проблеми специфічними методами, розпізнає проблеми окремих людей і конкретних груп, володіє базовими знаннями з психології, соціології, економіки, права та охорони здоров'я [7].

Підвищення кваліфікації соціальних працівників. У Словаччині на підставі Постанови Уряду № 219/2014 «Про соціальну роботу та про умови провадження професійної діяльності у сфері соціальних справ та сім'ї» підвищення кваліфікації соціальних працівників забезпечують навчальні заклади [10], які пропонують: спеціалізовану освітню програму, додаткову освітню програму, освітню програму з безперервної освіти з соціальної роботи або додаткової професійної діяльності [2]. Усі програми мають бути акредитовані Міністерством праці, соціальних питань та сім'ї Словацької Республіки [5]. Наприклад, Академія освіти та досліджень у сфері соціальних послуг навчає соціальних працівників за такими модулями: управління ризиками; спілкування з агресивними клієнтами; супровід помираючих [1].

Медсестринство. Навчання медсестер у Словаччині здійснюється на основі Постанови Уряду № 296/2010 «Про професійну компетентність для виконання медичної професії, способи підвищення кваліфікації медичних працівників, систему спеціалізованих галузей і систему сертифікованої трудової діяльності». Відповідно до § 2 Постанови Уряду № 296/2010 згідно з додатком № 1 і № 2 професійна компетентність для виконання професійної трудової діяльності (медичної) сестри набувається шляхом здобуття: вищої освіти другого рівня за програмою підготовки магістра «Медсестринство» за спеціальністю «Медсестринство»; вищої освіти першого ступня за програмою підготовки бакалавра за спеціальністю «Медсестринство»; вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Медсестринство загального профілю» [3]. Вища освіта медсестри за програмою бакалавра «Медсестринство» в галузі «Медсестринство» включає щонайменше 4 600 годин викладання, з яких теоретичне навчання становить принаймні третину освітньої програми, а практичне навчання принаймні половину освітньої програми і триває не менше трьох років за денною формою навчання та за заочною формою навчання. Вища професійна освіта за спеціальністю «Дипломована медсестра» триває не менше трьох років на денній формі навчання і включає не менше 4600 годин викладання, з яких теоретичне навчання становить принаймні одну третину освітньої програми, а практичне навчання становить принаймні половину освітньої програми [11]. «Медичний асистент», який отримав повну середню професійну освіту в середній медичній школі за фахом «Медичний асистент» згідно із Постановою Міністерства охорони здоров'я Словацької Республіки № 28/2017 «Про внесення змін до Постанови Міністерства охорони здоров'я Словацької Республіки № 321/2005 «Про сферу прак-

тики за окремими медичними професіями» може займатися самостійною практикою відповідно до ст.1 § 4 [8], наприклад: перев'язувати та обробляти рани, крім септичних; робити забір капілярної крові на додаток до збору крові для визначення кислотно-лужного балансу; вводити інсулін внутрішньовенно; вводити низькомолекулярний гепарин внутрішньовенно; вводити препарати внутрішньом'язево; робити забір венозної крові для дослідження периферичної судинної системи; годувати через зонд [8].

Бакалавр з медсестринства. Стандартна тривалість навчання, виражена в академічних роках – 3 роки (180 ECTS) або 4 роки (240 ECTS) для денної та заочної форм навчання. Польова практика проводиться наступним чином: клінічна практика, постійний професійний досвід, літня практика. Вища освіта першого рівня за програмою бакалавра «Медсестринство» включає щонайменше 4600 годин навчання, з яких теоретичне навчання становить щонайменше одну третину освітньої програми – 1530 годин, а практичне навчання – принаймні половину освітньої програми (2300 годин) і триває не менше трьох років за денною та заочною формами навчання. Для належного завершення навчання за 4-річною програмою навчання необхідно набрати 240 кредитів ECTS, включаючи кредити з державного підсумкового іспиту. Державний випускний іспит складається із захисту бакалаврської роботи, та складання комплексного іспиту з предметів «Теорія медсестринства», «Медсестринство в клінічних сферах» [11]. Випускник отримує професійну кваліфікацію для виконання професійної трудової діяльності (медична сестра) самостійно виконує професійну трудову діяльність з профілактичної та лікувальної допомоги, яка відповідає обсягу та змісту здобутої освіти відповідно до Постанови Уряду № 296/2010 «Про професійну компетентність для виконання медичної професії, способи підвищення кваліфікації медичних працівників, систему спеціалізованих галузей і систему сертифікованої трудової діяльності» [3].

Магістр з медсестринства. Стандартна тривалість навчання, виражена в академічних роках – 2 роки. Медсестра-магістр (II ступеня) самостійно здійснює індивідуальний сестринський догляд і розвиває сестринську практику в усіх сферах і закладах системи охорони здоров'я населення. Постанова № 95/2018 Міністерства охорони здоров'я Словацької Республіки від 12 березня 2018 р. визначає обсяг медсестринської практики, яку проводить медсестра самостійно, за показаннями лікаря та у співпраці з лікарем, та обсяг акушерської практики, яку проводить акушерка самостійно, самостійно за показаннями лікаря та у співпраці з лікарем [11]. Медсестра-магістр (II ступеня) працевлаштовується переважно за професією медичної сестри, медсестри-менеджера, педагога, а також в амбулаторії та закладах охорони здоров'я. Бере участь в керівництві та управлінні сестринським доглядом, освітою та дослідженнями в сестринській справі. Бере активну участь у сфері первинної, вторинної та третинної профілактики. Може здійснювати самостійну медсестринську практику в рамках чинних законодавчих норм [11]. § 3 Постанови № 95/2018 визначає обсяг медсестринської

практики, яку проводить *старша медична сестра*. На додаток до діяльності згідно з § 1 і § 2 відповідно до стандартів старша медична сестра самостійно оцінює потреби людини, сім'ї та громади в обсязі профілактичних заходів і медсестринського догляду, є відповідальною за визначення та впровадження індивідуального плану догляду за особою, пропонує профілактичні заходи для забезпечення безпеки та стабілізації стану здоров'я особи, а також пропонує втручання та процедури в рамках надання медсестринського догляду людині, сім'ї та громаді [8].

Підвищення кваліфікації медичної сестри. Подальша освіта медичної сестри визначається Постановою Уряду № 296/2010 згідно з додатком № 3, де наведено систему спеціалізацій та систему атестованої трудової діяльності: а) галузь спеціалізації з мінімальною тривалістю спеціалізованого навчання півтора року: анестезіологія та інтенсивна терапія; оперативна хірургічна техніка; сестринський догляд за дорослими; перфузіологія; б) галузь спеціалізації з мінімальною тривалістю спеціалізованого навчання один рік: інтенсивний сестринський догляд в неонатології; інтенсивний сестринський догляд в педіатрії; сестринський догляд за хворими на діалізі; сестринський догляд у громаді; сестринський догляд в педіатрії; сестринський догляд у психіатрії; в) галузь спеціалізації з мінімальною тривалістю спеціалізації один рік після отримання вищої освіти другого рівня за магістерською програмою «Медсестринство» за спеціальністю «Медсестринство»: ревізійне медсестринство; г) сертифікована трудова діяльність: аудіометрія; ендоскопічні методи дослідження в окремих відділеннях; функціональні методи дослідження; інвазивні та інтервенційні діагностичні та терапевтичні процедури; система класифікації в охороні здоров'я; методи безперервної ниркової елімінації; ортоптика і плеоптика; сестринський догляд за хворими на діабет; сестринський догляд за хронічними ранами; сестринський догляд за хворим, підключеним до екстракорпоральної мембранної оксигенації; психотерапія; стерилізація та дезінфекція виробів медичного призначення; методи дослідження в клінічній нейрофізіології та нейродіагностиці [3]. Наприклад, кафедра сестринського догляду за дорослими Словацького університету охорони здоров'я в Братиславі забезпечує підвищення кваліфікації медичних сестер за спеціальними напрямками: сестринський догляд за хворими на діалізі; сестринський догляд за дорослими; сестринський догляд у громаді; сестринський догляд у психіатрії; ревізійне медсестринство [4].

Висновки. Підготовка соціальних працівників і медсестер для роботи з вразливими групами населення в Словаччині є ключовим аспектом у наданні соціальної та медичної допомоги. Ці фахівці відіграють ключову роль у підтримці окремих осіб, сімей та громад, які опинилися у складних життєвих обставинах. Освіта має відображати поточні потреби суспільства та динаміку вразливих груп, щоб професіонали могли адекватно реагувати на індивідуальні потреби. Це включає не лише технічні, але й етичні та культурні навички, які є важливими для роботи в різноманітному та мультикультурному середовищі.

Список використаної літератури

1. Akadémia vzdelávania a výskumu v sociálnych službách. URL: <https://avvss.sk/kontakt/>
2. Gurán P., Balogová B., Marčíková I., Máteľ A. Vzdelávací program nadstavbovej odbornej činnosti Odborné metódy práce v krízových situáciách. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2015. URL: https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2020/09/vp_odborne_metody.pdf
3. Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 296/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti na výkon zdravotníckeho povolania, spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, systave špecializačných odborov a systave certifikovaných pracovných činností. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2010/296/>

4. Subkatedra ošetrovateľskej starostlivosti o dospelých. URL: <http://old.szu.sk/index.php?id=99&menu=46&kgid=2&idpart=4&idp=5>
5. Špecializačné vzdelávacie programy. URL: <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/podpora-profesionalizacia-odbornych-kapacit-oblasti-socialneho-zaclenenia/vzdelavania/specializacne-vzdelavacie-programy.html>
6. Štatistický úrad Slovenskej republiky. Ľudia bez domova, URL: https://www.scitanie.sk/storage/app/media/dokumenty/ludia_bez_domova_SODB_2021.pdf
7. Vansač P., Guľašová M. Etická zodpovednosť za klienta podľa Etického kódexu sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce v Slovenskej republike. In Vansač, P. (Ed.), Zborník z XI Medzinárodnej vedeckej konferencie, Konvergencia poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti pre pacientov/klientov. (Michalovce, 15.11.2024). Warszawa: Wydawnictwo Katedry Filozofii Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej, 2025. S.249 – 256.
8. Vyhláška č. 95/2018 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom
9. Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 28/2017 Z. z. ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 321/2005 Z. z. o rozsahu praxe v niektorých zdravotníckych povolaniach v znení neskorších predpisov
10. Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
11. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. URL: <https://www.vssvalzbety.sk/o-nas/studijne-programy>

References

1. Akadémia vzdelávania a výskumu v sociálnych službách. URL: <https://avvss.sk/kontakt/>
2. Guráň, P., Balogová, B., Marčíková, I., & Mátel, A. (2015). *Vzdelávací program nadstavbovej odbornej činnosti Odborné metódy práce v krízových situáciách*. Inštitút pre výskum práce a rodiny. URL: https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2020/09/vp_odborne_metody.pdf
3. Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 296/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti na výkon zdravotníckeho povolania, spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, systave špecializačných odborov a systave certifikovaných pracovných činností. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2010/296/>
4. Subkatedra ošetrovateľskej starostlivosti o dospelých. URL: <http://old.szu.sk/index.php?id=99&menu=46&kgid=2&idpart=4&idp=5>
5. Špecializačné vzdelávacie programy. URL: <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/podpora-profesionalizacia-odbornych-kapacit-oblasti-socialneho-zaclenenia/vzdelavania/specializacne-vzdelavacie-programy.html>
6. Štatistický úrad Slovenskej republiky. Ľudia bez domova, URL: https://www.scitanie.sk/storage/app/media/dokumenty/ludia_bez_domova_SODB_2021.pdf
7. Vansač, P., & Guľašová, M. (2025). Etická zodpovednosť za klienta podľa Etického kódexu sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce v Slovenskej republike. In Vansač, P. (Ed.), *Zborník z XI Medzinárodnej vedeckej konferencie, Konvergencia poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti pre pacientov/klientov* (s.249–256), Wydawnictwo Katedry Filozofii Akademii Ekonomiczno - Humanistycznej w Warszawie.
8. Vyhláška č. 95/2018 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom
9. Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 28/2017 Z. z. ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 321/2005 Z. z. o rozsahu praxe v niektorých zdravotníckych povolaniach v znení neskorších predpisov
10. Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
11. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. URL: <https://www.vssvalzbety.sk/o-nas/studijne-programy>

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Noga Vladimír

PhDr., PhD., Special Assistant

Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

Kenderešová Elena

Mgr., PhD., Special Assistant

Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

Jurašek Martin

doc.PaedDr. ThDr. PhD., Associate Professor

Department of Social Work

St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava

Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia

TRAINING OF SOCIAL WORKERS AND NURSES FOR WORK WITH VULNERABLE POPULATION GROUPS IN SLOVAKIA

Abstract. The aim of the article is to present some aspects of the training of social workers and nurses with vulnerable populations in Slovakia. Research methods applied: theoretical research methods were applied (classification, generalization, comparative analysis, analysis of scientific literature, systematization to clarify key concepts of the study, generalization in order to form the author's conclusions. The definition of a social worker and

social work assistant is provided by the Decree of the Government of the Slovak Republic No.219/2014 «On social work and on the conditions for conducting professional activities in the field of social affairs and family», as well as the definition of a nurse within the meaning of the Decree of the Government of the Slovak Republic No.296/2010 «On professional competence for performing the medical profession, methods of advanced training of medical workers, the system of specialized fields and the system of certified work activities». The training of social workers and nurses at bachelor's and master's degrees and further education of social workers and nurses are characterized. Training social workers and nurses to work with vulnerable populations in Slovakia is a key aspect in the provision of social and medical care. These specialists play a key role in supporting individuals, families, and communities who find themselves in difficult life circumstances. Education should reflect the current needs of society and the dynamics of vulnerable groups so that professionals can respond adequately to their individual needs. This includes not only technical but also ethical and cultural skills that are essential for working in a diverse and multicultural environment.

Keywords: nurse, training, social worker, vulnerable population groups.

УДК 378.046-021.66-052:339.9]:005.336.2(430)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.168-171

Оленчук Петро

аспірант кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
olenchukp@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0008-8357-9850>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У НІМЕЧЧИНІ

Анотація. Мета статті – дослідження формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю через аналіз міжнародних ініціатив, нормативно-правових засад міжкультурного діалогу та вивчення інтеграції міжкультурної складової у магістерські програми німецьких університетів. Методологія: аналіз спеціалізованої літератури, міжнародних ініціатив та документів, законодавства, порівняльний аналіз освітніх програм. Наукова новизна полягає в аналізі досвіду формування міжкультурної компетентності майбутніх магістрів зовнішньоекономічного профілю у ЗВО Німеччини. Визначено, що міжкультурна компетентність є ключовою складовою професійної підготовки фахівців у глобалізованому світі, що підтверджується міжнародними ініціативами та документами. Аналіз магістерських програм німецьких університетів (Фуртванген, Гайльбронн, Пассау) свідчить, що міжкультурна складова є важливим елементом професійної підготовки магістрів зовнішньоекономічного профілю у закладах вищої освіти. Програми поєднують теоретичну та практичну підготовку, спрямовану на розвиток міжкультурної комунікації, менеджменту та мовних навичок, сприяють професійній підготовці фахівців, здатних працювати в багатокультурному середовищі, відповідаючи вимогам сучасного ринку праці. Прогресивні ідеї досвіду німецької вищої освіти можуть бути корисними для адаптації в освітніх системах інших країн, зокрема України.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, міжнародна економіка, професійна підготовка, майбутні магістри з міжнародної економіки, організаційно-педагогічні умови.

Вступ. Сучасний етап розвитку світової економіки визначається процесами глобалізації та інтеграції, які стимулюють появу нових ринків і посилюють трудову міграцію. У багатьох державах відбувається активний перехід до ринкової моделі, демократичних цінностей та цифрових технологій і освіта, безперечно, є одним з головних чинників соціально-економічного прогресу.

Фахівці з міжнародної економіки є невід'ємною ланкою економічного розвитку країни. Від їхнього професіоналізму та адаптивності залежить ефективність функціонування підприємств і національної економіки загалом. Ці фахівці мають володіти високим рівнем знань та навичок для роботи як у вітчизняному середовищі, так і на світовому ринку. Окрім того, важливе місце посідає їхня професійна культура, що є основою для налагодження партнерських відносин, успішної комунікації та підвищення конкурентоспроможності на міжнародній арені.

В умовах інтеграції України до глобального освітнього простору особливо актуальним є вивчення передового досвіду країн-лідерів у сфері освіти. Одним із найяскравіших прикладів є Німеччина – країна, що відіграє ключову роль у європейських інтеграційних процесах та визнана найбільшою економікою ЄС. Німецька система вищої освіти вирізняється високими стандартами якості й практичною орієнтацією, що робить її цінною для запозичення Україною.

Додаткову значущість співпраці з Німеччиною надають давні партнерські стосунки між нашими країнами у різних сферах. Зокрема, за перші дев'ять місяців 2024 року Німеччина посіла третє місце серед торговельних партнерів України, а обсяг двостороннього товарообігу становить 6,12 мільярдів доларів. Також Німеччина знаходиться на третьому місці за розміром воєнної підтримки України протягом періоду з січня 2022 року до кінця жовтня 2024 року, передавши 15,7 мільярдів євро [9]. Ці показники

підкреслюють стратегічний характер взаємодії між державами та необхідність продовження співпраці у сфері освіти, економіки й культури.

Аналіз останніх досліджень. У сучасному українському науковому дискурсі простежується підвищений інтерес до проблеми міжкультурної компетентності в контексті професійної підготовки фахівців різного профілю. Особливої уваги набуває аналіз ролі міжкультурного компонента в комунікативній діяльності, що знайшло відображення у працях таких дослідників, як С.Макаренко, Л.Пономаренко, Н.Шацька та інших. Окрему групу становлять праці, присвячені міжкультурному виміру педагогічної професії (В.Погребняк, К.Тараненко, О.Тіщенко, І.Чеботарьова та інші). Останнім часом посилено вивчаються аспекти міжкультурної складової професійної компетентності економічних спеціалістів. Так, міжкультурні аспекти підготовки майбутніх економістів висвітлено в дослідженнях Л.Лебедик, Є.Хачатрян, О.Яковенко; маркетингові – у працях І.Гоголь, магістрів економіки – у науковому доробку І.Єрастової-Михалусь, О.Зеліковської, Т.Колбіної; менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – у працях О.Кричківської, О.Олексенка, О.Сніговської, А.Токаревої та ін. Виразно міжкультурну компетентність розглянуто крізь призму мовленнєвого розвитку майбутніх економістів, що набуває системного висвітлення в лінгводидактичних дослідженнях А.Богуш, О.Корніяка, О.Кучерук.

Метою статті є дослідження формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю через аналіз міжнародних ініціатив, нормативно-правових засад міжкультурного діалогу та вивчення інтеграції міжкультурної складової у магістерські програми німецьких університетів. **Методи дослідження:** аналіз спеціалізованої літератури, міжнародних ініціатив та документів, законодавства, порівняльний аналіз освітніх

програм.

Виклад основного матеріалу. Вивчення питання міжкультурної компетентності набуває все більшої актуальності, що підтверджується, зокрема, підтримкою цієї тематики на міжнародному рівні багатьма провідними організаціями та впровадженням відповідних ініціатив у сфері освіти, культури та співпраці між країнами. Однією з провідних організацій, що займається цим питанням, є ЮНЕСКО. ЮНЕСКО активно просуває ідеї культурного різноманіття, взаємної поваги та співпраці через низку документів і програм, зокрема через «Конвенцію про охорону та заохочення різноманітності форм культурного самовираження». Цей документ закладає основи для збереження культурної самобутності та стимулювання міжкультурного обміну [1].

Рада Європи також відіграє важливу роль у розвитку міжкультурного діалогу, орієнтуючись на побудову об'єднаної Європи, заснованої на спільних цінностях і культурному різноманітті. Одним із ключових документів Ради Європи є «Біла книга з міжкультурного діалогу», що окреслює основні принципи співпраці між європейськими країнами для розвитку культурного обміну та взаємного розуміння. Ця ініціатива підтримує створення інклюзивних суспільств, де всі громадяни можуть брати участь у культурному житті незалежно від їхнього походження. Міжкультурний діалог розуміється як процес, що передбачає відкритий і шанобливий обмін думками між особами та групами, які мають різне етнічне, культурне, релігійне та мовне походження і спадщину, на основі взаєморозуміння та поваги. Він вимагає свободи та здатності виражати себе, а також готовності та вміння слухати думки інших. Міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції та зміцненню згуртованості культурно різноманітних суспільств. Він підтримує рівність, людську гідність та відчуття спільної мети. Його мета полягає у формуванні глибшого розуміння різноманітних світоглядів і практик, підвищенні рівня співпраці та участі (або свободи вибору), забезпеченні особистісного зростання та трансформації, а також у сприянні толерантності та повазі до іншого [10, с.17].

ЄС також акцентує увагу на міжкультурному діалозі в межах своїх програм, зокрема «Креативна Європа». Ця програма спрямована на підтримку креативних індустрій, культурного обміну та співпраці між європейськими країнами, акцентуючи увагу на важливості збереження культурного різноманіття в умовах глобалізації. Документ «Європейський порядок денний для культури» визначає міжкультурний діалог як важливий інструмент для створення спільного європейського культурного простору [3].

Згідно з уже згаданою нами «Білою книгою з міжкультурного діалогу», освітяни на всіх рівнях відіграють ключову роль у сприянні міжкультурному діалогу та підготовці майбутніх поколінь до участі в ньому. Завдяки своїй відданості та практичному застосуванню того, чому вони навчають учнів і студентів, педагоги стають важливими зразками для наслідування. Навчальні програми для підготовки вчителів повинні включати освітні стратегії та робочі методи, спрямовані на підготовку педагогів до управління новими ситуаціями, що виникають унаслідок різноманітності, дискримінації, расизму, ксенофобії, сексизму та маргіналізації, а також до мирного вирішення конфліктів. Крім того, вони мають сприяти впровадженню глобального підходу до життя навчальних закладів на основі демократії та прав людини, а також створювати спільноту студентів,

враховуючи індивідуальні невисловлені припущення, атмосферу в навчальному закладі та неформальні аспекти освіти [10, с.32].

Міжкультурна компонента в німецькому законодавстві про освіту є важливою складовою, яка спрямована на забезпечення інтеграції, рівності та підтримки культурного різноманіття в освітніх закладах. Основні положення, що стосуються міжкультурного аспекту, містяться в таких нормативних актах: Основний закон ФРН (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland), згідно з яким ніхто не може бути дискримінованим через своє походження, релігію чи мову [4]; Закон про вищу освіту (Hochschulrahmengesetz) наголошує на необхідності забезпечення доступу до освіти для іноземних студентів та інтеграції міжкультурних аспектів у навчальні програми університетів та передбачає підтримку інтернаціоналізації освіти, а також сприяння міжкультурній співпраці [5]; Федеральний закон про сприяння освіті та професійній підготовці (Bundesausbildungsförderungsgesetz) передбачає фінансову підтримку для студентів, у тому числі для іноземців, що сприяє інтеграції представників різних культур у систему освіти [2].

Було проаналізовано кілька магістерських програм німецьких університетів з метою виявлення наявності курсів, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності, а також визначення їх ролі та місця у структурі цих програм.

У Фуртвангенському університеті (Hochschule Furtwangen University) функціонує магістерська програма з міжнародної економіки, бізнесу та культурної дипломатії. Програма спрямована на підготовку фахівців, здатних ефективно працювати зі складними системами у глобалізованій економіці та суспільстві. Особливістю навчання є не лише засвоєння знань з міжнародних економічних відносин, а й розвиток міжкультурної компетентності. Цьому сприяють такі курси: історія та еволюція культурної дипломатії (7 кредитів), міжнародна культурна дипломатія (7), майбутні тенденції в міжнародних відносинах і культурній дипломатії (8), та інші вибіркові дисципліни з культурної дипломатії (8). Культурна дипломатія, яка є ключовим елементом програми, сприяє встановленню та зміцненню відносин і співпраці між різними країнами та культурами. Поєднання міжнародного бізнесу та культурної дипломатії відкриває нові перспективи для професійної діяльності.

Цікавим є той факт, що програма передбачає не лише лекційно-семінарські заняття, але й організацію тематичних турів, візитів та зустрічей із міжнародними фахівцями з провідних компаній, посольств та академічних інституцій. Навчальний процес структурований таким чином, що перші два семестри зосереджені на міжкультурній складовій, включаючи вивчення історії та еволюції культурної дипломатії, практичні заняття на базі Інституту культурної дипломатії. У третьому семестрі акцент зміщується на поглиблене опанування дисциплін з міжнародної економіки, фінансових ринків, міжнародного бізнесу тощо [7]. Цей підхід сприяє формуванню всебічно підготовлених фахівців, здатних адаптуватися до вимог сучасного глобального середовища.

У Гайльброннському університеті прикладних наук (Heilbronn University of Applied Sciences) розроблено магістерську програму «Міжнародний бізнес і міжкультурний менеджмент», яка відповідає міжкультурному характеру сучасного бізнес-середовища. Програма поєднує вивчення традиційних дисциплін, таких як маркетинг, управління персоналом і фінанси, з міжкультурою обізнаністю, сталим

розвитком і соціальною відповідальністю. Навчання спрямоване на розвиток критичного мислення, міжкультурної співпраці та аналізу глобальних бізнес-питань. Програма, що викладається англійською мовою, спрямована на формування міжнародного освітнього середовища, передбачає інноваційні підходи до викладання та відповідає сучасним потребам ринку праці. Протягом першого семестру з шести предметів студентам до вивчення пропонується два зі сфери міжкультурної освіти: міжкультурна комунікація та менеджмент, специфічні питання зі сфери міжкультурного менеджменту. Протягом другого семестру з трьох обов'язкових предметів студенти вивчають міжкультурний менеджмент: кейси та регіони [6].

Університет Пассау (University of Passau) пропонує магістерську програму з міжнародних культурних та бізнесових наук. Аналіз програми свідчить, що вона поєднує міждисциплінарний та міжнародний підходи, надаючи можливість вивчати економіку та бізнес у поєднанні з двома іноземними мовами та культурологічним компонентом, орієнтованим на культурний регіон, пов'язаний з однією із обраних мов. Проаналізувавши дану магістерську програму, нами виявлено, що з чотирьох модулів програми дві концентруються на міжкультурній сфері. Перший модуль концентрується на навчанні міжкультурної комунікації, міжкультурному менеджменту, а також порівняльних культурних дослідженнях. В рамках другого модуля можна обрати специфічний культурний регіон та поглибити знання про нього. Серед вибіркових дисциплін, зокрема, пропонуються такі: міжкультурна комунікація, комунікаційні дослідження. Зауважимо, що тільки протягом третього модуля відбувається перехід до вивчення дисциплін у галузі бізнесу та економіки. Велика увага приділяється вивченню іноземних мов, студенти можуть обрати одну або дві мови з досить широкого переліку: китайська, чеська, англійська, німецька як іноземна, індонезійська, італійська, польська, португальська, іспанська, тайська [8].

Аналіз програм університетів Фуртвангена, Гайльбронна та Пассау дозволяє зробити висновок, що магістерські програми в цих закладах освіти характеризуються інтеграцією міжкультурної складової у процес професійної підготовки, що сприяє формуванню фахівців, адаптованих до умов глобалізованого світу. Значна увага приділяється міждисциплінарності: вивчення економіки та бізнесу поєднується з розвитком міжкультурної комунікації, менеджменту та мовних навичок. Програми структуровані та-

ким чином, що на перших семестрах акцент робиться на міжкультурній підготовці, а в подальшому – на спеціалізованих дисциплінах з бізнесу та економіки. Особливістю програм є гнучкість і можливість вибору модулів, що дозволяє студентам орієнтуватися на конкретні культурні регіони та поглиблювати знання у вибраних напрямках.

Висновки. В умовах інтеграції України до світового освітнього простору особливо актуальним є виявлення і врахування прогресивних ідей передового досвіду інших країн у підготовці фахівців з міжнародної економіки. Німеччина, як країна з провідною світовою економікою і лідер європейської інтеграції, демонструє ефективну модель вищої освіти, що поєднує наукові дослідження, теоретичне навчання та практичну підготовку. Встановлено, що міжкультурна компетентність є однією з ключових складових професійної підготовки фахівців зовнішньоекономічного профілю в умовах глобалізованого світу. Аналіз нормативно-правових актів Німеччини, міжнародних ініціатив та документів, підтвердив важливість інтеграції міжкультурної складової у процеси освіти. Міжкультурний діалог сприяє не лише соціальній і культурній інтеграції, але й розвитку професійних навичок, необхідних для успішної діяльності у глобальному середовищі. Порівняльний аналіз магістерських програм університетів Німеччини (Фуртванген, Гайльбронн, Пассау) виявив, що міжкультурна компонента займає важливе місце у їхніх навчальних планах. Ці програми спрямовані на розвиток як теоретичних знань, так і практичних навичок, таких як міжкультурна комунікація, менеджмент та розуміння культурного контексту. Особливістю цих програм є гнучкість, міждисциплінарний підхід та орієнтація на актуальні потреби сучасного ринку праці. Таким чином, дослідження підтвердило, що формування міжкультурної компетентності в системі вищої освіти Німеччини базується на інтеграції спеціальних освітніх стратегій, міжкультурного менеджменту та практик, які сприяють підготовці фахівців, здатних ефективно працювати у багатокультурному середовищі. Отримані результати можуть слугувати основою для адаптації успішних практик до системи вищої освіти інших країн, зокрема України, з метою вдосконалення підготовки фахівців у зовнішньоекономічній сфері. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі досвіду формування міжкультурної компетентності майбутніх магістрів зовнішньоекономічного профілю у закладах вищої освіти країн ЄС.

Список використаної літератури

1. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження: міжнародний документ, ухвалений Генеральною конференцією ЮНЕСКО 20.10.2005 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_007#Text (дата звернення: 22.12.2024).
2. Bundesausbildungsförderungsgesetz, BAföG. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bafög/> (дата звернення: 22.12.2024).
3. European agenda for culture. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0267> (Дата звернення: 22.12.2024).
4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (22.12.2024).
5. Hochschulrahmengesetz, HRG. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (дата звернення: 22.12.2024).
6. International Business and Intercultural Managementio Heilbronn University of Applied Sciences. URL: <https://www.hs-heilbronn.de/en/international-business-and-intercultural-management> (дата звернення: 22.12.2024).
7. International Economics, Business & Cultural Diplomacy. Hochschule Furtwangen University. URL: <https://www.hs-furtwangen.de/en/studying-future/programmes/international-economics-business-cultural-diplomacy-ebcd> (дата звернення: 22.12.2024).
8. M.A. International Cultural and Business Studies. University of Passau. URL: <https://www.uni-passau.de/en/ma-icbs> (дата звернення: 22.12.2024).
9. Ukraine Support Trackerю Kiel Institute for the World Economy. URL: <https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker> (дата звернення: 22.12.2024).
10. White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity. Council of Europe. URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (дата звернення: 22.12.2024).

References

1. UNESCO. (2005, October 20). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_007#Text [in Ukrainian]
2. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.). *Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)*. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bafög/>
3. European Union. (2018). *European agenda for culture*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0267>
4. Federal Republic of Germany. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* [Basic Law for the Federal Republic of Germany]. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
5. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.). *Hochschulrahmengesetz (HRG)* [Higher Education Framework Act]. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html>
6. Heilbronn University of Applied Sciences. (n.d.). *International business and intercultural management* [Master's program description]. URL: <https://www.hs-heilbronn.de/en/international-business-and-intercultural-management>
7. Hochschule Furtwangen University. (n.d.). *International economics, business & cultural diplomacy* [Master's program description]. URL: <https://www.hs-furtwangen.de/en/studying-future/programmes/international-economics-business-cultural-diplomacy-ebcd>
8. University of Passau. (n.d.). *M.A. international cultural and business studies* [Master's program description]. URL: <https://www.uni-passau.de/en/ma-icbs>
9. Kiel Institute for the World Economy. (n.d.). *Ukraine support tracker*. URL: <https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker>
10. Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 08.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Olenchuk Petro

PhD student majoring in 015 Professional Education

Foreign Languages Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN INTERNATIONAL ECONOMICS DURING PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY

Abstract. The article aims to explore the formation of the intercultural competence of future specialists in international economic relations through the analysis of international initiatives, legal frameworks of intercultural dialogue, and the integration of intercultural components into master's programs in German universities. As globalization intensifies, economic professionals must acquire intercultural skills to navigate diverse work environments effectively. The ability to communicate and collaborate across cultures is increasingly important for specialists in international economic relations. The study employs a comprehensive approach, including an analysis of specialized literature, international initiatives, and legal documents, alongside a comparative analysis of educational programs in Germany. The research examines how intercultural education is integrated into higher education institutions and its role in developing globally competent professionals. The scientific novelty lies in the analysis of the experience of forming intercultural competence among future master's students in international economic studies at higher education institutions in Germany. This study highlights the significance of intercultural education in professional training and assesses its effectiveness in preparing specialists for global labor markets. Intercultural competence is a crucial element of professional education, as demonstrated by international policies and academic programs. The analysis of master's programs at German universities (Furtwangen, Heilbronn, Passau) confirms the importance of intercultural education. The programs integrate theoretical knowledge with practical skills in communication, management, and foreign languages. The German model can serve as a reference for other countries, particularly Ukraine, to enhance professional training in international economic education.

Keywords: intercultural competence, international economics, professional training, future master's students in international economics, organizational and pedagogical conditions.

Пасічна Олена Вікторівна

кандидат філологічних наук, доцент

циклова комісія філологічних та природничих дисциплін

Криворізький фаховий коледж Державного некомерційного підприємства «Державний університет

«Київський авіаційний інститут»

м.Кривий Ріг, Україна

olena.v.pasichna@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-5209-3646

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДОКУМЕНТІВ ЩОДО ОСОБОВОГО СКЛАДУ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Анотація. Мовна підготовка в закладах фахової передвищої освіти включає формування умінь і навичок здобувачів освіти оформлювати документи різного призначення. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю впровадження дієвих форм роботи у процесі вивчення теми «Укладання документів щодо особового складу». Мета статті: описати систему роботи з вивчення документів щодо особового складу задля формування практичних умінь і навичок здобувачів освіти укладати ділові папери цієї групи. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування стану розробленості питання), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). У статті розкрито загальні особливості резюме, заяви, наказу щодо особового складу, автобіографії та характеристики. Задля формування умінь і навичок здобувачів освіти укладати означені ділові папери запропоновано систему різноманітних завдань, а саме: розкриття змісту понять за поданими визначеннями; вибір нормативного варіанта вживання слова в текстах документів щодо особового складу; редагування стійких конструкцій, що використовуються в ділових паперах цієї групи; продовження поданих речень; виправлення помилок, спричинених порушенням стилістичної та орфографічної норми; встановлення виду документа за поданими ознаками; складання формулярів-зразків документів; складання тексту документа за вказаними даними.

Ключові слова: фахова передвища освіта, писемне ділове мовлення, кадрова діяльність, документи щодо особового складу.

Вступ. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців пов'язаний з формуванням умінь і навичок здобувачів фахової передвищої освіти спілкуватися у сфері ділової комунікації. Ділове спілкування відбувається як в усній, так і в писемній формі. Невід'ємним складником писемного ділового спілкування є робота з групами документів різного призначення. Документи щодо особового складу є дуже важливими для засвоєння, оскільки вони стосуються багатьох випадків виробничої діяльності працівника.

Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» як обов'язкова компонента освітньо-професійної програми забезпечує необхідний комплекс знань та вмінь здобувачів освіти з теми «Укладання документів щодо особового складу». Навчальна програма з окресленої дисципліни чітко визначає вимоги до знань та вмінь: «здобувачі освіти повинні: *знати* особливості оформлення документів щодо особового складу, різновиди документів, їх реквізити; *уміти* укладати документи відповідної фахової тематики» [1, с. 11].

Зазначимо, що окремі документи цієї групи на елементарному рівні розглядалися в шкільному курсі української мови на уроках розвитку зв'язного мовлення. Проте, як свідчить багаторічний досвід роботи в закладах освіти, рівень теоретичного засвоєння навчального матеріалу й практичних навичок укладання названих документів у здобувачів освіти не є високим.

На наш погляд, актуальність досліджуваного питання зумовлена необхідністю впровадження дієвих форм роботи у процесі вивчення теми «Укладання документів щодо особового складу» задля полегшення сприймання теоретичних особливостей документів цієї групи та їхнього оформлення за державним стандартом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система роботи з документами щодо особового складу спрямована на засвоєння здобувачами фахової перед-

вищої освіти теоретичних знань, що стосуються особливостей цих ділових паперів, і набуття практичних умінь і навичок їх укладання. У сучасній українській науці означена група документів була предметом досліджень Л. Авдіковської, Т. Антонюк, Л. Галузинської, С. Глушика, І. Данилюка, О. Дияк, А. Загнітка, М. Зубкова, І. Клименко, В. Колосяка, З. Мацюк, В. Михайлюк, В. Мозгового, Н. Науменко, Н. Станкевич, О. Стрижаківської, С. Шевчук та ін.

З-поміж публікацій останніх років виокремимо праці таких науковців: Т. Здіховської та О. Данилюк [2], де розглянуто загальні особливості резюме, заяви, наказу щодо особового складу, автобіографії та характеристики в межах групи документів з кадрово-контрактних питань; Л. Голоюх [3], яка подає, крім основних теоретичних відомостей, декілька практичних завдань, що стосуються окремих документів цієї групи. Більш комплексний підхід до вивчення теми наявний у праці С. Шевчук [4], яка пропонує теоретичний і практичний блоки, а також блок індивідуальних проблемних завдань та блок самоконтролю. На наш погляд, у процесі формування умінь і навичок оформлення документації щодо особового складу мають переважати саме різноманітні практичні завдання, що оптимізують роботу викладача. Спираємося на дослідження І. Гуменюк [5], яка наголошує на важливості методичного супроводу в реалізації експериментальної моделі навчання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Дослідниця виокремлює групи наявного методичного супроводу до експериментального навчання, акцентуючи на важливості використання методичних розробок у процесі формування фахових компетентностей.

Мета статті: описати систему роботи з вивчення документів щодо особового складу задля формування практичних умінь і навичок здобувачів освіти укладати ділові папери цієї групи. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для

з'ясування стану розробленості питання), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

Виклад основного матеріалу. Навчальною програмою з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [1] передбачено такий обсяг годин для вивчення теми «Укладання документів щодо особового складу»: 4 год (практичні заняття), 2 год (самостійна робота). Зважаючи на важливість цієї теми для професійної підготовки фахівця, необхідно оптимально використати передбачені години у процесі як засвоєння теоретичних відомостей, що стосуються окреслених документів, так і під час виконання системи завдань із формування практичних умінь і навичок укладання цих ділових паперів.

Вивчення документів щодо особового складу розпочинаємо з повідомлення про основне призначення ділових паперів названої групи. Їх укладають у таких випадках кадрової діяльності: прийняття на роботу, переведення з однієї посади на іншу, звільнення з роботи, надання відпустки, заохочення працівника тощо. Навчальною програмою з окресленої дисципліни для закладів фахової передвищої освіти [1] визначено 5 документів для розгляду: резюме, заява, наказ щодо особового складу, автобіографія та характеристика. У програмі акцентовано на важливості формування практичних навичок писемного ділового спілкування у процесі вивчення кадрових документів. Відтак робота викладача має бути спрямована на розкриття загальних особливостей різних видів документів щодо особового складу (їхнє призначення, структура, склад і розташування реквізитів на бланку) та формування умінь і навичок здобувачів освіти укладати ці ділові папери.

Прийняття на роботу передуює попереднє знайомство роботодавця з майбутнім працівником. За допомогою резюме претендент на вакантну посаду повідомляє про наявність у нього необхідної освіти, професійної компетентності, виробничого досвіду, особистих якостей для роботи в колективі. Наголошуємо на важливості дотримання всіх вимог до оформлення резюме задля створення позитивного враження на роботодавця. Це стосується як чіткого структурування документа (наявність контактної інформації; мета написання резюме; відомості про навчальні заклади, які закінчив претендент на посаду; назва спеціальності та присвоєної кваліфікації; досвід професійної діяльності на підприємствах та в установах; особисті відомості; додаткова інформація, важлива для роботодавця), так і грамотного викладу його змісту. Радимо здобувачам освіти використати більше ключових слів, які є назвами професійних компетенцій та функціональних обов'язків, що стосуються вакантної посади.

Найпоширенішим кадровим документом у професійній діяльності є заява. Пояснюємо здобувачам освіти, у яких випадках працівник пише заяву. Це може бути влаштування на роботу, переведення на іншу посаду, надання відпустки, звільнення. Роботу на занятті скеровуємо на розмежування видів заяв: особистих і службових, внутрішніх і зовнішніх, простих і складних. Демонструємо формуляр-зразок із розташуванням реквізитів на аркуші паперу А4 за державним стандартом. Звертаємо увагу на способи адресування заяв (конкретній особі або загалом установі), подання відомостей про заявника, оформлення тексту за допомогою стандартних конструкцій для висловлення прохання та його обґрунтування, способи датування заяви (цифровий або словесно-цифровий) та підпис укладача.

Заява працівника є підставою для видання наказу.

Цей діловий папір є складним для засвоєння через те, що здобувачі освіти зазвичай не мали практики його укладання. Детально пояснюємо, як треба оформлювати кожен пункт наказу із чіткою інформацією про працівника (його прізвище, ім'я та по батькові; посада, яку обіймає в структурному підрозділі) та зазначенням розпорядчої дії, яка вказується за допомогою інфінітивних форм дієслова (ПРИЗНАЧИТИ, ПЕРЕВЕСТИ, ЗВІЛЬНИТИ, НАДАТИ тощо). Якщо працівника звільняють з роботи, то обов'язково треба вказати, за якою статтею КЗпП це відбувається. Звертаємо увагу здобувачів освіти на визначену державним стандартом послідовність оформлення пунктів групового наказу та алфавітний принцип розміщення прізвищ працівників незалежно від їхніх посад.

Після прийняття на роботу на кожного працівника заводять особову справу для персонального обліку. Одним з основних документів особової справи є автобіографія, яку власноручно має написати працівник. Цей діловий папір має незначний рівень стандартизації, тому укладач може вільно вибирати мовні звороти, словосполучення, речення певної структури для передавання потрібного змісту. Акцентуємо увагу здобувачів освіти на розповідній формі викладу подій у хронологічній послідовності від першої особи. Треба чітко вказати своє прізвище, ім'я та по батькові, дату й місце народження, відомості про освіту та трудову діяльність, громадську роботу, відомості про склад сім'ї. Задля логіки викладу матеріалу кожне нове повідомлення в автобіографії слід писати з абзацу.

Ще одним кадровим документом, який підшивають до особової справи працівника, є характеристика. Розглядаємо зі здобувачами освіти види характеристик: виробничі, атестаційні та рекомендаційні. Наголошуємо на особливостях композиції характеристики, правильному оформленні анкетних даних працівника, змістовому наповненні тексту (ставлення працівника до виконання посадових обов'язків, дотримання дисципліни, професійна майстерність, виконання громадських доручень тощо). Аналізуємо типові помилки, яких припускаються у процесі укладання цього документа.

Задля засвоєння здобувачами освіти теоретичних відомостей щодо особливостей документів цієї групи та формування практичних умінь і навичок їх оформлення пропонуємо систему завдань:

Завдання 1. Встановити, зміст яких понять розкривають подані визначення.

1. Документ, який видає керівник закладу на підставі єдиначальності задля розв'язання основних кадрових питань.

2. Документ, який містить прохання юридичної чи фізичної особи, адресований посадовій особі або установі.

3. Документ, у якому претендент на вакантну посаду повідомляє про освіту, стаж роботи на відповідних підприємствах та набуті професійні вміння й навички.

4. Документ, у якому в офіційній формі висловлено громадську думку про працівника за підписами посадових осіб.

5. Документ, у якому подається опис життя й діяльності особи.

Завдання 2. Вибрати нормативний варіант вживання слів у текстах документів щодо особового складу.

Складне матеріальне (положення / становище); призначити (замісником / заступником) директора; сумлінно (ставитися / відноситися) до виконання посадових обов'язків; (відхилити / відклонити) пропо-

зицію; (особистий / особовий) склад підприємства; проблема (закладається / полягає) у тому, що...; (внештатна / позаштатна) посада; (спиратися / опиратися) на досвід роботи; (розділяти / поділяти) думку більшості колег; (виявляти / проявляти) ініціативу; поставити (у приклад / за приклад); трудові (відносини / стосунки); (приймати / брати) участь; (приведені / наведені) показники; поводитися з (достойнством / гідністю); (навики / навички) роботи; (прогалини / пробіли) в знаннях; діяти відповідно (наказу / до наказу); (слідуючий / наступний) етап; (виняток / виключення) з правила; повторно (здавати / складати) екзамен; працювати на посаді (рятувальника / рятувальника); думки членів колективу (співпадають / збігаються).

Завдання 3. Відредагувати стійкі конструкції, що використовуються в текстах документів щодо особового складу. Визначити, яку норму порушено.

У відповідності з діючим законодавством; ведучий фахівець; здавав іспити на «добре» та «відмінно»; тактична людина; зі сторони адміністрації; являтися фізичним лицем; завідувач відділом кадрів; працює діловиробником; завжди добивається поставленої мети; халатне відношення до роботи; текучість кадрів; вільна вакансія; працювати цілу робочу неділю; зложити повноваження; винести подяку; відпустка по хворобі; на протязі календарного року; дострокова здача заліків та екзаменів; більша половина робітників; мати свою власну позицію; заява по сімейним обставинам; підготували слідуючі міроприємства; мешкати по адресу; опанувати професією; подавляюча більшість; запропонувати самий кращий варіант; прикладати зусилля; зайняти призове місце в олімпіаді; у біжучому році; ввести в состав комісії; уволити з посади по власному бажанню; працювати зверхурочно; значимий результат; учбовий рік; ведуча організація; відмінити наказ; завірити підпис; зустрічаються помилки; одержати досвід роботи; прикладати зусилля; рахуватися з думкою колег.

Завдання 4. виправте помилки, спричинені порушенням стилістичної та орфографічної норми, у наведених фрагментах документів.

1. Характеристика на Василенко Ігора П., студента 2 курсу, 2007 року н.
 2. Тарасюк І. П. приймала участь у всіх міроприємствах, що проводилися в коледжі.
 3. Прошу розрішити мені бути відсутнім на заняттях 25.02.25 по сімейним обставинам.
 4. Прошу дозволити мені дострокову здачу сесії, бо мені треба по стану здоров'я полікуватися на денному стаціонарі.
 5. Я, М. Ткач, народився в березні, 15 числа, 2001 року, в селі Мар'янівка Криворізького рай. Дніпропетровської області.
 6. На протязі 2012–2016 навчався в середньоосвітній школі с. Вільне.
 7. Звільнити Яременко Григорія Григорійовича, викладача математики, 21 вер. 24 р. по власному бажанню.
 8. Надати Глушко Ганні Васильовні, вахтеру гуртожитку № 1, декретну відпустку по народженню дитини на 3 роки з 8 січня 2025 р.
 9. При потребі можу предоставити рекомендації попереднього роботодавця.
 10. Мета: заміщення вільної вакансії викладача по соціальних дисциплінах.
- Завдання 5.** Продовжіть подані речення.
1. Складна заява відрізняється від простої тим, що ...
 2. За місцем виникнення заяви бувають ...
 3. В анкетних даних особи, якій дають характе-

ристику, треба зазначити ...

4. В основній частині характеристики слід подати такі відомості про працівника: ...

5. Укладач автобіографії вказує відомості про себе в послідовності ...

6. Кожне нове повідомлення в автобіографії пишеться з ...

7. Наказ щодо особового складу регламентує ...

8. У розпорядчій частині кадрового наказу зазначають ...

9. Наказ набирає чинності з моменту ...

10. У резюме треба вказати такі відомості: ...

Завдання 6. Прочитайте фрагменти документів. Визначте, якими є ці документи за такими ознаками: а) назва; б) походження; в) призначення; г) форма.

Фрагмент 1.

У 2019 році вступив до Криворізького національного університету на денне відділення факультету інформаційних технологій.

У 2023 році закінчив названий навчальний заклад і одержав диплом бакалавра за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення».

Фрагмент 2.

1. ПРИЗНАЧИТИ:

1.1. ПАРХОМЕНКА Сергія Івановича на посаду інженера відділу охорони праці з 10 березня 2025 року з посадовим окладом відповідно до штатного розпису.

Підстава: заява Пархоменка С. І.

Завдання 7. Напишіть текст заяви за вказаними даними на аркуші формату А4, розташували реквізити (адресат, адресант, назва виду документа, текст, дата, підпис) згідно з вимогами до оформлення.

Адресат – начальник механічного цеху ПАТ «Формант» Петраш Анатолій Георгійович. Укладач – інженер-механік першої категорії Левченко Сергій Павлович. Зміст прохання – про надання відпустки на 3 дні (з 21 березня 2025 року) без збереження заробітної плати. Причина для складання заяви – сімейні обставини. Дата написання заяви – 21 березня 2025 року.

Завдання 8. Складіть текст виробничої характеристики працівника за вказаними даними. Уведіть до тексту характеристики типові конструкції для називання ділових, моральних та особистих якостей людини (на місці пропусків доберіть потрібне слово з довідки).

Анкетні відомості працівника:

Березовський Владислав Борисович, 1970 року народження, має вищу освіту, працює економістом планового відділу ТОВ «Зоря».

Особі, що підписали характеристику:

Начальник планового відділу – Гапоненко Олег Віталійович

Директор ТОВ «Зоря» – Біленко Ярослав Васильович

А. Конструкції для називання ділових якостей працівника:

... здібності, працювати ..., ... досвід, досягати ... результатів, поглиблювати ..., розуміти суть ..., вміння виділити ..., розв'язувати ... завдання, використовує ... методи роботи, ... знання та навички, має ... кваліфікацію, виявляти ...

Довідка: організаторські, складні, професійні, головне, інноваційні, передовий, справи, відповідну, високі, знання, наполегливо, ініціативу.

Б. Конструкції для називання моральних якостей працівника:

Приклад для ..., порядна ..., моральні ..., почуття ..., дисциплінарні ..., відстоювати свою ..., мати ... авторитет, завжди готовий ... на допомогу.

Довідка: наслідування, вимоги, високий, прийти, справедливості, думку, порушення, поведінка.

В. Конструкції для називання особистих якостей працівника:

... собою, ... стан, приймає ... рішення, ... за характером, підтримує ... стосунки, ... витримку, висока ... культура.

Довідка: володіти, оптимальне, проявляти, добрі, емоційний, оптиміст, загальна.

Завдання 9. Складіть формуляри-зразки наказу та резюме, розташували їхні реквізити в послідовності, визначеній стандартом до укладання цих документів.

Реквізити наказу: підпис керівника підприємства; місце видання; заголовок до тексту; назва підприємства, що видає наказ; дата підписання; текст наказу; назва документа; номер наказу.

Реквізити резюме: особисті дані претендента на посаду; домашня адреса, телефон; відомості про досвід роботи; назва виду документа; прізвище, ім'я, по батькові; додаткова інформація; відомості про освіту; підпис; дата.

Завдання 10. Дайте відповіді на поставлені запитання.

1. Яким є призначення кадрових документів?
2. До якої категорії ділових паперів за ступенем стандартизації належить заява?
3. Якими є структурні особливості тексту заяви?
4. У чому полягають основні вимоги до написання автобіографії?
5. Які спільні та відмінні риси виокремлюють в текстах автобіографії та резюме?
6. Яких правил слід дотримуватися в підготовці та оформленні резюме?
7. З яких структурних частин складається текст характеристики?
8. У скількох примірниках оформляють характеристику?
9. Чим відрізняються кадрові накази та накази з основної діяльності підприємства?

10. Що треба обов'язково зазначити в наказі про прийняття на роботу?

Пропоновані завдання сприятимуть засвоєнню здобувачами освіти теоретичних відомостей про призначення документів щодо особового складу та виробленню умінь і навичок їх оформлення.

Висновки. Важливим чинником професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти є формування практичних умінь і навичок укладати документи щодо особового складу. Ця група документів охоплює багато питань кадрової діяльності: прийняття на роботу, переведення з однієї посади на іншу, звільнення з роботи, надання відпустки, заохочення працівника тощо. Розкрито загальні особливості (призначення, структура, склад реквізитів) таких документів щодо особового складу: резюме, заява, наказ щодо особового складу, автобіографія та характеристика. Задля формування умінь і навичок здобувачів освіти укладати означені ділові папери запропоновано систему різноманітних завдань, а саме: розкриття змісту понять за поданими визначеннями; вибір нормативного варіанта вживання слова в текстах документів щодо особового складу; редагування стійких конструкцій, що використовуються в ділових паперах цієї групи; продовження поданих речень; виправлення помилок, спричинених порушенням стилістичної та орфографічної норми; встановлення виду документа за поданими ознаками; складання формулярів-зразків документів; складання тексту документа за вказаними даними. Використання в навчальному процесі пропонуваної системи завдань дозволяє забезпечити оволодіння здобувачами фахової передвищої освіти необхідних умінь і навичок, визначених програмою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичного супроводу для вивчення особливостей трудового договору й контракту як обов'язкових документів з кадрово-контрактних питань.

Список використаної літератури

1. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчальна програма для закладів фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку фахових молодших бакалаврів / Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», 2022. 15 с.
2. Здіховська Т. В., Данилюк О. К. Українська мова (за професійним спрямуванням) : конспект лекцій. Луцьк: ПП Іванюк, 2023. 107 с.
3. Голоюх Л. В. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. Луцьк, 2022. 192 с.
4. Шевчук С. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. Київ: Алерта, 2023. 536 с.
5. Гуменюк І. Методичний супровід як визначальний чинник реалізації експериментальної моделі навчання. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*: зб. наук. праць / за заг. ред. О.В.Ковтун. Київ, 2021. С.100–105.

References

1. *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam. Navchalna prohrama dlia zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity, shcho zdiisniuiut pidhotovku fakhovykh molodshykh bakalavriv* [Ukrainian Language for Professional Purposes. Curriculum for Higher Vocational Education Institutions Preparing Junior Bachelor Professionals] (2022). Institute for the Modernization of Education Content. [in Ukrainian].
2. Zdikhovska, T.V., & Danyliuk, O.K. (2023). *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)* [Ukrainian language for professional purposes]. Ivanyuk. [in Ukrainian].
3. Holoiukh, L.V. (2022). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Lutsk. [in Ukrainian].
4. Shevchuk, S. (2023). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Alerta. [in Ukrainian].
5. Humeniuk, I. (2021). *Metodychnyi suprovod yak vyznachalniy chynnyk realizatsii eksperymentalnoi modeli navchannia* [Methodological Support as a Determining Factor in the Implementation of the Experimental Learning Model]. *Overcoming Language and Communication Barriers: Education, Science, Culture*, 100–105. (in Ukrainian).

Статус статті:

Отримано: 14.03.2025 Прорецензовано: 21.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Pasichna Olena

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Cycle Committee of Philological and Natural Sciences
Kryvyi Rih Professional College of State Non-Commercial Company
«State University «Kyiv Aviation Institute», Kryvyi Rih, Ukraine

FEATURES OF STUDYING DOCUMENTS REGARDING PERSONNEL IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)»

Abstract. Language training in institutions of pre-higher vocational education includes the development of skills and abilities of students to draft documents for various purposes, including personnel-related documents. These are very important for mastering, as they relate to many aspects of personnel management: hiring, transferring from one position to another, dismissal, granting leave, and employee incentives. The course «The Ukrainian Language (for Professional Purposes)» as a mandatory component of the educational and professional program provides the necessary set of knowledge and skills for students of pre-higher vocational education on the topic «Drafting Personnel-related Documents». The relevance of the issue is determined by the need to implement effective forms of work in the process of studying the topic «Drafting Personnel-related Documents». The article aims to describe the system of working with personnel-related documents in order to develop practical skills and abilities of students of pre-higher vocational education to draft business papers of this group. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to determine the state of development of the issue), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions). The system of working with personnel-related documents is aimed at helping students of pre-higher vocational education acquire theoretical knowledge about the specifics of these business papers and develop practical skills and abilities in drafting them. The article reveals the general features (purpose, structure, and set of requisites) of resumes, applications, personnel-related orders, autobiographies, and references. To develop the skills and abilities of students of pre-higher vocational education to draft these business papers, a system of various tasks is proposed, namely: revealing the content of concepts based on the given definitions; selecting the normative variant of word usage in personnel-related documents; editing fixed constructions used in business papers of this group; completing given sentences; correcting mistakes caused by violations of stylistic and orthographic norms; determining the type of document based on the given features; creating sample forms of documents; drafting the text of a document based on specified data. The use of the proposed system of tasks in the educational process allows students of pre-higher vocational education to acquire the necessary skills and abilities defined by the syllabus of the course «The Ukrainian Language (for Professional Purposes)». The prospect of further research is seen in the development of methodological support for studying the specifics of employment agreements and contracts as mandatory documents in personnel and contractual matters.

Keywords: pre-higher vocational education, business written communication, personnel management, personnel-related documents.

УДК 37.011.3-051

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.177-181

Повідайчик Михайло Михайлович

доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри кібернетики і прикладної математики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
mykhailo.povidaichyk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-1554-2067>

Повідайчик Оксана Степанівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-0048-6293>

Штимак Анатолій Юрійович

старший викладач
кафедри системного аналізу та теорії оптимізації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
anatoli.shtymak@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4602-5353>

ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ОРІЄНТОВАНОГО НА ДОСЛІДЖЕННЯ, У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У сучасних умовах конкурентні відносини між освітніми закладами різних форм власності, велика різноманітність освітніх програм, розширення доступу молоді до різних рівнів навчання сприяють розвитку конкуренції на ринку освітніх послуг та зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможних педагогів, зокрема учителів математики. Встановлено, що дієвим чинником реалізації цього процесу є освітнє середовище, орієнтоване на дослідження. Мета статті – дослідити феномен освітнього середовища, орієнтованого на дослідження, як чинника формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів. Методи дослідження – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Встановлено, що освітнє середовище, орієнтоване на дослідження, – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які знаходяться в певному соціальному і просторово-предметному оточенні. Складовими освітнього середовища, орієнтованого на дослідження є підсередовища: навчальне, практико-професійне, позааудиторної професійно спрямованої роботи. Навчальне підсередовище забезпечує формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики через фундаментальність змісту навчання, внесення елементів досліджень у різні форми теоретичної підготовки, активізацію їхньої самостійної пошукової діяльності. Практико-професійне – передбачає створення специфічного простору для професійної підготовки майбутніх учителів під час практики, волонтерської роботи, неформальної освіти. Підсередовище позааудиторної професійно спрямованої роботи визначає способи науково-дослідницької діяльності студентів у різних видах позанавчальної діяльності.

Ключові слова: освітнє середовище, дослідження, конкурентоспроможність, формування, вчитель математики, науково-дослідницька діяльність.

Вступ. Потреби сьогодення актуалізують проблему формування конкурентоспроможних учителів математики, здатних до ефективної підготовки математично грамотного молодого покоління у складних умовах невизначеності та динамічних змін у сфері освіти. Необхідність формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів, зокрема вчителів математики, зумовлює низка екзогенних чинників – політичних (становлення нової освітньої політики України, реалізація євроінтеграційних освітніх процесів), економічних (кризові явища в економіці країни, зростання попиту на конкурентоспроможних вчителів математики на вітчизняному освітньому ринку праці), соціальних (низький статус педагогічної професії в суспільстві, недостатній рівень математичної грамотності українських школярів), технологічних (інформатизація суспільства та цифровізація освітньої галузі, впровадження інноваційних практик у педагогічну діяльність). Значним потенціалом у формуванні конкурентоспроможності майбутніх учителів математики володіє науково-дослідницька діяльність, в результаті якої відбувається розвиток конкурентних якостей – здатності до саморозвитку, самостійного мислення, рефлексії, творчого пошуку,

інноваційної діяльності тощо. Зазначені якості особливо значущі, оскільки тільки активна, творча особистість, гнучка до змін готова до особистої самореалізації та відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки майбутніх учителів математики висвітлені у працях В. Бевза, Т. Годованюк, С. Кушнірук, Ю. Рамського, О. Семеніхіної, З. Слєпкань, Ю. Триуса; особливості конкурентоспроможності педагога вивчають Ю. Андрєєва, С. Безбородих, Дж. Беннетт, С. Бредекамп, Ю. Завалевський, О. Любченко, О. Мельничук; можливості науково-дослідницької діяльності у процесі формування якостей конкурентоспроможних фахівців досліджують С. Брукфілд, І. Драч, Б. Кампос, М. Князян, Г. Кольєр, О. Косович, С. Литвинова, В. Прошкін, П. Чермелі. Незважаючи на наявність низки досліджень у галузі конкуренції та формування конкурентоспроможності фахівців різних професійних галузей, залишається недостатньо висвітленим питання ролі освітнього середовища, орієнтованого на дослідження, у процесі формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики.

Мета статті – дослідити феномен освітнього се-

редовища, орієнтованого на дослідження, як чинника формування конкурентоспроможності майбутнього педагога. **Методи дослідження** – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Необхідність звернення до проблеми конкуренції в освітній сфері зумовлена потребою суспільства у конкурентоспроможних учителях, яким притаманний новий стиль педагогічного мислення, які володіють креативними підходами до вирішення освітніх проблем, адекватно реагують у нестандартних навчальних, виховних, комунікативних ситуаціях, що забезпечує якісне виконання професійних функцій.

Поняття «конкурентоспроможність учителя математики» нами визначено як інтегративну якість педагога, яка передбачає здатність застосовувати математичні знання та педагогічні вміння в процесі реалізації педагогічної діяльності на високому рівні професійної мотивації, соціально-культурних, лідерських і підприємницьких здібностей з урахуванням сучасних тенденцій в освітній сфері (цифровізації, полікультурності, інноваційності), що надає переваги в конкурентних відносинах у професії [1].

Досліджуючи шляхи формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики у вищій школі вчені С. Брукфілд, Ф. Бухбергер, І. Драч, М. Князян, Г. Кольєр, С. Литвинова, В. Прошкін наголошують на провідній ролі науково-дослідницької діяльності в цьому процесі. Зокрема, дієвим є «занурення» здобувачів вищої освіти у відповідні умови – освітнє середовище, орієнтоване на дослідження, в якому реалізується науково-дослідницька діяльність. Саме таке освітнє середовище має найбільший особистісно-творчий потенціал у формуванні конкурентоспроможності майбутніх педагогів і надає їм відповідні можливості реалізувати свій професійний вибір. Відтак, розглянемо особливості науково-дослідницької діяльності в процесі підготовки майбутніх педагогів у контексті середовищного підходу.

Середовище як сукупність чинників, здатних впливати на людину, її розвиток і становлення усвідомлювалося ще з давньогрецькими філософами (Сократ, Платон, Аристотель) [2]. Спочатку всі соціальні інститути розглядалися в контексті релігійної детермінації, в подальшому – вводяться поняття «середовище», «географічне середовище», «соціальне середовище» з подальшим його розмежуванням на макро-, мезо- і мікросередовища. На даний час ці поняття активно використовуються в тих сферах, які переважно пов'язані з діяльністю організацій у ринкових умовах.

У результаті розвитку філософських знань, середовище почало сприйматися дослідниками як «умова, засіб і мета відтворювальної діяльності людини», як сукупність умов та впливів на людину [3].

Так, Дж. Гібсон, сприймає середовище як місце існування; Р. Баркер, основоположник екологічної психології, стверджує, що середовище зумовлює поведінку людини. Отже, зазначені визначення дозволяють представляти середовище як сукупність певних місць, які надають різні можливості суб'єкту взаємодіяти з ним [2].

Факторний підхід до вивчення середовища розглядає його як умови, сукупність компонентів, які виступають стимулами, подразниками, агентами впливу на людину. Під середовищем у цьому контексті будемо розуміти все те, що нас оточує, на що ми реагуємо, від чого залежить наш настрій, що впливає на наші погляди, ціннісні орієнтації, поведінку. Се-

редовище людини – це не просто її оточення, це те, що вона сприймає, на що вона реагує, і з чим вступає в контакт, взаємодіє. Середовище – це реальна дійсність, за якої відбувається розвиток людини [1].

Представники середовищного підходу [4; 5] відзначають його суб'єктивність – воно є там, де є людина, що дозволяє використовувати вплив середовища на становлення особистості. Крім цього, середовище з позиції середовищного підходу здатне виступати не лише умовою, а й засобом формування певних якостей майбутніх фахівців у вищій школі.

Відзначимо, що освітнє середовище – це мультисуб'єктне і багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей і самореалізації в процесі життєдіяльності. За своєю природою – це сукупність можливостей і ресурсів (матеріальних, фінансових, технологічних, організаційних, репутаційних), які функціонують в освітньому закладі і забезпечують можливості для загальнокультурного і особистісного становлення суб'єктів освітнього процесу [6].

Вважаємо доцільним розглядати науково-дослідницьку діяльність як освітнє середовище ЗВО, орієнтованого на дослідження. Цьому аспекту освітнього середовища присвячені праці О. Будник, О. Ярошенка та ін. Ми поділяємо позицію зазначених дослідників у тому, що науково-дослідницька діяльність у ЗВО представляє собою спеціальне освітнє середовище, орієнтоване на дослідження. «Освітнє середовище ЗВО, орієнтоване на дослідження – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в певному соціальному і просторово-предметному оточенні» [7, с.6]. Під впливом освітнього середовища університету в студента з'являється бажання займатись науково-дослідницькою діяльністю, відбувається формування його готовності до наукового пошуку. На думку вчених, саме освітнє середовище, орієнтоване на дослідження, має найбільший особистісно-творчий потенціал у формуванні конкурентоспроможності майбутнього педагога та надає відповідні можливості студентам реалізувати свій вибір, розкрити особистісний та соціальний потенціал.

Освітнє середовище, орієнтоване на дослідження, будемо розглядати як сукупність трьох компонентів [7, с.18]:

- 1) соціального оточення (нормативно-правова база, психолого-педагогічні чинники, організаційно-управлінські аспекти, система заохочення та відзначення успіхів викладачів і студентів у науково-дослідницькій діяльності);
- 2) просторово-предметного забезпечення (ресурсна база, наукове і навчально-методичне забезпечення, змістове наповнення ОК, спрямованих на формування готовності здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності, форми і способи участі в ній суб'єктів освітнього процесу університетів, інформаційно-комунікативне поле науково-дослідницької діяльності);
- 3) результативного компонента (об'єктивно нові знання, одержані викладачами, аспірантами, докторантами ЗВО; суб'єктивно нові особистісно значущі знання, одержані студентами; підвищення наукового рівня викладачів, розвиток дослідницької компетентності суб'єктів освітнього процесу університету).

Підкреслимо, що освітні середовища сучасних ЗВО, які орієнтовані на дослідження, містять всі зазначені складові, які розвинені певною мірою і

уможливлюють розвиток якостей конкурентоспроможних фахівців.

Так, у ДВНЗ «Ужгородський національний університет» було розроблено та впроваджено низку нормативних документів, що регламентують науково-дослідну діяльність студентів. Серед них: Статут Ужгородського національного університету (Наказ МОН №625 від 07.06.2016 р.), Положення про організацію освітнього процесу в ДВНЗ «УжНУ» (№61/01–04 від 24.12.2020 р.), Положення про Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених ДВНЗ «УжНУ» (затверджене Конференцією трудового колективу, протокол №1 від 12.01.2016 р.), Положення про Стартап-центр ДВНЗ «УжНУ» (№220/01–17 від 13.12.2016 р.) та інші.

В університеті діє ефективна організаційно-управлінська система, що сприяє реалізації науково-дослідної діяльності здобувачів освіти. Створено необхідні організаційно-педагогічні умови для проведення досліджень, здійснюється постійний моніторинг показників науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти та виконання індивідуальних планів викладачами. Крім того, управління науковою діяльністю у закладі забезпечується за допомогою сучасних цифрових технологій.

У ДВНЗ «УжНУ» впроваджено систему заохочення викладачів і студентів до науково-дослідної діяльності. Щороку визначаються найкращі за рейтингом науково-педагогічні працівники, які отримують матеріальне заохочення у розмірі 15% до посадового окладу. Також передбачене преміювання за публікацію наукових досліджень у журналах, що індексуються в базах WoS і Scopus. Викладачі, які підготували щонайменше п'ять кандидатів наук, можуть претендувати на звання «Заслужений професор УжНУ» із відповідним матеріальним заохоченням.

Студенти, які досягли високих результатів, отримують подяки та нагороди, мають змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до власних запитів, проходити стажування або семестрове навчання в закордонних університетах, публікувати результати своїх досліджень у фахових виданнях і брати участь у виконанні грантових проєктів.

Наукові дослідження в університеті мають належне фінансування – у 2022 році на їх реалізацію було виділено із різних джерел 9213 тис. грн.

Ресурсна база ДВНЗ «УжНУ» повністю відповідає сучасним вимогам, забезпечуючи можливість проведення науково-дослідної діяльності як здобувачами освіти, так і професорсько-викладацьким складом. В університеті функціонує бібліотека, що налічує понад 1,5 мільйона видань з різних наукових галузей, має електронний каталог і читальні зали. Діють Стартап-центр, Центр інновацій та розвитку, Центр кар'єри, Центр гендерної освіти та інші установи, які сприяють науковій та професійній діяльності.

Аудиторії та комп'ютерні класи обладнані всім необхідним для проведення досліджень, включаючи сучасне програмне забезпечення. Також розроблено навчально-методичне забезпечення для освітніх компонентів і підготовки наукових робіт.

Університет видає фахові наукові журнали, у яких викладачі можуть публікувати результати своїх досліджень. Крім того, на базі ДВНЗ «УжНУ» регулярно проводяться наукові конференції, у яких беруть участь як викладачі, так і студенти.

Результати наукової діяльності учасників освітнього процесу ДВНЗ «УжНУ» свідчать про її високу ефективність. У 2022 році викладачами університету було опубліковано 444 наукові праці у виданнях, що входять до наукометричних баз WoS і Scopus, 76 мо-

нографій, 205 підручників і навчальних посібників, а також 86 збірників наукових праць.

В університеті спостерігається високий рівень академічної мобільності викладачів і студентів. Так, упродовж 2022 року було здійснено 366 відряджень, з яких 49,2% становили стажування, 21,9% – участь у наукових заходах, 15,6% – обмін досвідом і розвиток міжнародної співпраці, 9% – часткове навчання, 4,4% – виїзд із гуманітарною метою.

Крім того, у цьому ж році в університеті реалізовувалося 17 міжнародних проєктів, що дозволило залучити близько 900 тис. євро для покращення наукової роботи та зміцнення матеріально-технічної бази закладу.

Станом на 2022 рік в університеті працюють 177 докторів наук і 696 кандидатів наук, що становить 70% від загальної чисельності професорсько-викладацького складу, здатного забезпечити якісну організацію науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти [1].

Таким чином, університет демонструє розвиненість всіх компонентів освітнього середовища ЗВО, орієнтованого на дослідження, що уможливорює визначення середовищного підходу до формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики у якості провідного.

Відповідно до класифікації науково-дослідницької діяльності студентів у ЗВО як сукупності навчально-наукової і власне науково-дослідницької діяльності, практичної і позааудиторної роботи як компонентів освітнього середовища, орієнтованого на дослідження, виокремимо його складові (підсередовища): навчальне, практико-професійне, позааудиторної професійно спрямованої роботи [1].

Навчальне підсередовище забезпечує формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики через фундаментальність змісту навчання, внесення елементів досліджень у різні форми теоретичної підготовки майбутніх педагогів, активізацію їхньої самостійної пошукової діяльності. Практико-професійне – передбачає створення специфічного простору для професійної підготовки майбутніх учителів під час практики, волонтерської роботи, неформальної освіти. Підсередовище позааудиторної професійно спрямованої роботи визначає способи науково-дослідницької діяльності студентів у різних видах позанавчальної діяльності.

Реалізація освітнього середовища ЗВО, орієнтованого на дослідження, уможливорюється через визначення цілей і завдань, дотримання відповідних принципів, умов і етапів. Це дає змогу цілісно представити процес, відобразити та планувати послідовність дій, прогнозувати очікуваний результат, коригувати та синхронізувати діяльність усіх суб'єктів формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики.

Висновки. Конкурентоспроможний учитель математики повинен володіти не тільки предметними знаннями, а й здатністю донести їх до учнів, зацікавити їх математикою, що вимагає низки якостей (володіння дидактичними і дослідницькими вміннями, навичками організації педагогічного партнерства, цифровою грамотністю, лідерськими здібностями та ін.) і передбачає навчання впродовж життя. Формування цих компетентностей відбувається через активну участь студентів у науково-дослідницькій діяльності, що є універсальною формою розвитку конкурентних якостей майбутніх учителів математики і пронизує всі компоненти професійної підготовки педагогів. Реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів освітнього середови-

ща, орієнтованого на дослідження, дає можливість повною мірою розвивати у здобувачів вищої освіти інтелектуальні й творчі здібності, готовність до самореалізації у професійній сфері. Цим дослідженням не вичерпується вирішення всіх аспектів зазначеної

проблеми. Дальші наукові розвідки вбачаємо у виявленні можливостей формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики у процесі підвищення кваліфікації і перепідготовки у контексті парадигми «навчання впродовж життя».

Список використаної літератури

1. Повідайчик М.М. Теорія і практика формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики в процесі науково-дослідницької діяльності: дис. докт. пед. наук / 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2024. 572 с.
2. Марченко О.Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: автореф. дис. докт. пед. наук / 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2020. 43 с.
3. Желанова В.В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С.98–116.
4. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2014. № 50. С.161–165.
5. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4 (1). С.104–109.
6. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип.135. С.67–72.
7. Ярошенко О.Г. Освітнє середовище науково-дослідницької діяльності в університеті: сучасні виклики. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія / За ред. О.Г.Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. С.6–27.

References

1. Povidaichyk, M.M. (2022). *Teoriia i praktyka formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnix uchyteliv matematyky v protsesi naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Theory and practice of forming the competitiveness of future mathematics teachers in the process of scientific and research activities]. Unpublished Doctoral dissertation. Ternopil. [in Ukrainian].
2. Marchenko, O.H. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia osvithnoho seredovyshcha u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladyakh aviatsiinoho profilu* [Theoretical and methodological principles of forming the educational environment in higher military educational institutions of aviation profile]. Extended abstract of Doctoral dissertation. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V. (2016). *Seredovyshchnyi pidkhid u vyshchii osviti: sutnist ta lohika realizatsii. Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia: monohrafiia* [Environmental approach in higher education: essence and logic of implementation. Theory and practice of professional skills in the context of lifelong learning: monograph]. Ruta Publishing House. [in Ukrainian].
4. Bal, A. (2014). *Seredovyshchnyi pidkhid u vykhovanni osobystosti* [Environmental approach in personality education]. *Psychological and pedagogical problems of a rural school*, 50, 161–165 [in Ukrainian].
5. Iaroshynska, O. (2011). *Seredovyshchnyi pidkhid v profesiinii osviti: teoretychni zasady ta perspektyvy vprovadzhennia* [Environmental approach in vocational education: theoretical foundations and implementation prospects]. *Problems of training a modern teacher*, 4 (1), 104–109 [in Ukrainian].
6. Bratko, M. (2015). *Struktura osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Structure of the educational environment of a higher education institution]. *Scientific notes of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 135, 67–72 [in Ukrainian].
7. Iaroshenko, O.H. (2016). *Osvitnie seredovyshche naukovo-doslidnytskoi diialnosti v universyteti: suchasni vyklyky. Kontseptsiiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv: monohrafiia* [The educational environment of scientific and research activities at the university: modern challenges. The concept and methodology of implementing scientific and research activities of subjects of the educational process of universities: monograph]. Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 26.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Povidaichyk Mykhailo

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Cybernetics and Applied Mathematics
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Povidaichyk Oksana

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

Shtymak Anatoliy

Senior Lecturer
Department of Systems Analysis and Optimization Theory
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THE POTENTIAL OF A RESEARCH-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETITIVENESS

Abstract. In modern conditions, competitive relations between educational institutions of different forms of ownership, a wide variety of educational programs, and expanded access of young people to different levels of education contribute to the development of competition in the educational services market and determine the

need to train competitive teachers, including mathematics teachers. It been established that an effective factor in the implementation of this process is a research-oriented educational environment. This environment enables the preparation of teachers with a new style of pedagogical thinking, creative approaches to solving educational problems, the ability to respond appropriately to non-standard learning situations, and the capability to effectively organize professional and pedagogical activities. The purpose of the article is to study the phenomenon of a research-oriented educational environment as a factor in the formation of the competitiveness of future teachers. Research methods are analysis of scientific literature, systematization (to clarify the key concepts of the study), and generalization (to form the author's conclusions). It has been determined that a research-oriented educational environment is a system of influences and conditions for personal development, as well as opportunities for growth, embedded in a specific social and spatial-material context of a higher education institution. The components of this environment include three sub-environments: educational, practical-professional, and extracurricular professionally oriented activities. The educational sub-environment fosters the competitiveness of future mathematics teachers through a fundamental curriculum, the integration of research elements into various forms of theoretical training, and the stimulation of independent inquiry. The practical-professional sub-environment provides a specialized space for professional training during internships, volunteer work, and informal education. The extracurricular professionally oriented sub-environment determines the ways students engage in research activities through various forms of non-academic involvement. The implementation of a research-oriented educational environment is facilitated through the definition of goals and objectives, adherence to relevant principles, and the establishment of necessary conditions and stages. This approach allows for a holistic representation of the process, ensuring structured planning, forecasting expected outcomes, and synchronizing the activities of all participants involved in forming the competitiveness of future mathematics teachers.

Keywords: educational environment, research, competitiveness, formation, mathematics teacher, scientific activities.

УДК: 364-78:81'373.6

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.182-187

Приймак Олег Миколайович

доктор історичних наук, професор
професор кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи
Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна
olegpriimak75@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0896-1431>

Масюк Олег Петрович

доктор філософських наук, доцент
професор кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи
Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна
masiukoleg@np.znu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3853-5863>

Бойко Ганна Валентинівна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедра філософії, публічного управління та соціальної роботи
Запорізький національний університет, м.Запоріжжя, Україна
hannaboyko@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-1610-5793>

СЕМАНТИКА ТА ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Анотація. Відправним кроком в окресленій актуальності статті є теза про те, що дослідження генези понятійно-категоріальної бази є невід'ємною складовою методології будь-якої науки, в тому числі й соціальної роботи. Саме в цьому руслі авторами визначена теоретична та практична значущість висвітлення питання походження і еволюції сутності поняття «соціальна робота». Мета публікації полягає у дослідженні семантики та етимології поняття «соціальна робота». Методологічною основою статті став міждисциплінарний когнітивний підхід, принципи неупередженості, об'єктивності, історизму та багатофакторності. Реалізація їх стала можливою шляхом використання методів індукції, дедукції, логічного, історичного, синтезу, класифікації, ретроспективного, просопографії, наративного, а також етимологічного, семантичного та когнітивного аналізу. В статті охарактеризовано комплекс передумов інституціалізації понятійної номінації «соціальна робота». Доведено, що він формувався у II пол. XIX ст. в контексті перетворення соціально орієнтованих практик з добровільно-факультативних на професійні, визнання науковцями попередніх назв застарілими та невідповідними потребам часу. В ході аналізу виявлено умови та причини вибору поняття «соціальна робота», як маркеру соціально орієнтованих практик із семантичного ряду однотипних назв. Досліджено процес популяризації, поширення та узвичаєння його у відповідному професійному лексиконі протягом XX ст. Значної уваги відведено проблемі інституціалізації, семантичної та етимологічної еволюції поняття «соціальна робота» в Україні.

Ключові слова: соціальна робота, семантика, етимологія, соціальна медицина, соціальна педагогіка.

Актуальність теми дослідження. Дослідження еволюції понятійно-категоріальної бази є невід'ємною складовою методології будь-якої науки. Особливої ваги та значущості воно набуває там, де виникає необхідність сенсорного узгодження понять та дефініцій теоретичного, практичного й освітньо-професійного сегментів. В цьому контексті, актуальність вивчення походження та генези значення поняття «соціальна робота» не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Окремі аспекти проблеми інституціалізації понятійної номінації «соціальна робота» розкриті в працях О.Безпалько [1], О.Горпинич [2], О.Іванченко [4], А.Капської [5], Г.Попович [9], Т.Семигіної [12], А.Фурман та М.Підгурської [15]. При цьому, найбільш розлогого висвітлення отримали питання сутності та змісту сучасних підходів до визначення досліджуваного поняття, синонімічного зв'язку його з іншими назвами сучасних соціально орієнтованих практик, операціоналізації наукових термінів родоутворюючого, ключового та похідного рівнів. Але поза увагою залишаються моменти еволюції семантичного та етимологічного змісту словосполучення «соціальна робота» у XX – XXI ст., зв'язку останнього із застарілими назвами допрофесійної доби, а також соціально-історичних чинників та факторів, що

вплинули на трансформацію сенсорного охоплення об'єктивної дійсності ноуменом «соціальна робота».

Мета статті: дослідження семантики та етимології поняття «соціальна робота». Методологічною основою статті став міждисциплінарний когнітивний підхід, принципи неупередженості, об'єктивності, історизму та багатофакторності.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарний характер предмета дослідження обумовив використання когнітивного підходу, до вершин парасолі якого ввійшов науковий доробок теорії соціальної роботи, історіографії історії соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціальної медицини, семантики, етимології, філософії наукового пізнання та історичного мовознавства. Дотримання принципів об'єктивності, історизму, неупередженості та багатофакторності стало можливим завдяки застосуванню таких загальнонаукових методів пізнання, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, історичного, логічного, класифікації, а також міждисциплінарних – ретроспективного, просопографії, наративного, когнітивного, етимологічного та семантичного аналізів.

В межах об'єкта нашої публікації родоутворюючою категорією виступає «соціальне». Вперше до філософського та наукового обігу вона введена Ж.-Ж. Руссо у 1762 р. в роботі «Суспільна угода» в контексті семантичного протиставлення понять «природ-

не» (фр. naturel) – «суспільне» (фр. sociale). Синонімічність останньої пари, в умовах статусу французької, як мови міжнародного спілкування і володіння нею, як маркеру приналежності до освічених верств людства, вже на поч. XIX ст. призвело до втрати категорією «соціальне» своєї первинної семантики й поширення серед філософів та суспільствознавців.

Сформульоване К.Марксом визначення «соціального» приходить до наукового обігу з німецької мови в сер. XIX ст. [14, с.614]. Протягом позаминулого сторіччя «соціальне» стає неологізмом в англійській, іспанській, італійській, португальській та інших мовах. Ця наукова категорія, у вузькому розумінні, слугує або індикатором приналежності явища, процесу, факту, події до соціальної сфери життя суспільства, або, в широкому, виступає показником соціальності дій, відносин в інших – політичній, економічній, культурній, релігійній – сферах. Завдяки своїй семантичній невизначеності та відсутності співвіднесення з понятійними реаліями вона як не найкраще підійшла на роль певної ідеології. Принаймні такі мотиви ми зустрічаємо в роботі Е. Дюркгейма «Про поділ суспільної праці» [10, с.24].

В цьому контексті слід звернути увагу, що в офіційній документації Російської імперії поняття, до складу яких входила категорія «соціальне», не використовувалися. Причин такого стану речей, на нашу думку, було декілька. З одного боку, на зламі XVIII – XIX ст. це було пов'язане з сприйняттям вищими імперськими колами революції та республіканського устрою у Франції, як світоглядної загрози монархічному ладу в Росії. З іншого – протягом II пол. XIX ст. – ця філософська та наукова категорія стала підцензурною, що може бути пояснене реакцією влади на поширення соціалістичних ідей у суспільстві та чисельні замаху есерів на імператорів і державних осіб. Замість слова «соціальне», як правило, вживалося «суспільне» (як приклад: суспільне призіння, суспільна благодійність, суспільні відносини) [4, с.57].

Дотримання принципу об'єктивності під час етимологічного аналізу наукових понять, що утворені з використанням категорії «соціальне», вимагає визнання 40-60 рр. XIX ст., як періоду глибинного переосмислення їх змісту. Напередодні цього хронологічного бар'єру чітко окреслилася тенденція виокремлення суспільствознавчих наук з філософського світогляду (у якості прикладу тут можна згадати еволюційну триаду «соціальна фізика» «соціальна філософія» «соціологія»). В ній, в тому числі, знайшли відображення процеси, що свідчили про кризу тих соціальноорієнтованих практик, які мали характер добровільності, факультативності, необов'язковості. Натомість, з сер. XIX ст. спостерігається перетворення їх на професійну діяльність [15, с.108]. Крім того, має місце структурування наукового світогляду та окреслюються проблемні поля гуманітарних і суспільствознавчих наук.

Соціальні патології та проблеми, потреби та умови життя нужденних, депривованих верств, осіб, які потребують сторонньої допомоги, мають особливі запити, потрапили у складні життєві обставини, хронічно та соматично хворі в означений період стали поліоб'єктом кабінетних і польових досліджень, цілеспрямованого впливу і професійної діяльності. Полісуб'єктом, в цьому контексті, виступив конгломерат організаційних систем, який умовно можна поділити на три сегменти: 1) освітньо-виховний (педагогічний); 2) медико-профілактичний; 3) суто соціальноорієнтований. При цьому, в межах першої пари вже склалися і вдосконалювалися елементи ор-

ганізаційних структур (початкові, середні, середньо спеціальні, вищі навчальні заклади, санітарно-профілактичні та фельдшерські пункти, лікарні, шпиталі тощо), а також діяли заклади професійної підготовки кадрів. Але соціальноорієнтована діяльність для співробітників освітньо-виховних та медико-профілактичних установ була не першочерговою. По відношенню до профільних повсякденних функціональних обов'язків остання виступала, як узвичаєна норма. Тому включення її до переліку обов'язкових напрямів праці вважалося не лише доречним, а й відкривало перспективи організаційного та штатного зростання, отримання державних чи муніципальних субвенцій, підтверджувало значущість соціальної місії вчительської та лікарської спільнот. Щодо третьої – суто соціальноорієнтованої організаційної системи – також варто констатувати розгалуженість структури елементів (органи соціального попечительства, опіки, допомоги, забезпечення, емеритури, суспільного та державного призіння, патронажу, бюро працевлаштування та соціального сприяння, благодійні установи тощо). Втім, хоча соціально спрямована діяльність для неї була профільною і першочерговою, але закладів професійної підготовки кадрів в ній не існувало.

До того ж, в кожній європейській країні існувала мережа державних, відомчих установ, церковних, філантропічних та громадських організацій соціальної місії та функції яких були безпосередньо пов'язані з допомогою особам й групам осіб, що опинилися в складних життєвих обставинах. Внаслідок того, що переважна більшість країн були монархіями, офіційними попечителями системи соціальноорієнтованих закладів за традицією, ставали дружини або матері вінценосців. Це, на семантичному рівні, персоналізувало соціальну відповідальність останніх, цementsуючи її на рівні обов'язкової благодійності. Такий стан речей обумовив закріплення на рівні держави патримоніальної моделі ставлення до нужденних та гальмував виникнення назрілого на той час напрямку раціонального публічного управління – соціальної політики (в тому числі і як понятійної номінації) [8, с.183].

Інтенсифікація ринково-капіталістичної трансформації, промисловий переворот, урбанізація суспільства у II пол. XIX ст. в Європі та Північній Америці обумовили ускладнення та розширення соціальноорієнтованих практик. Осмислення сутності останніх, в руслі теології та філософії, не відповідало вимогам часу, що спонукало дослідників до застосування доробку наукового світогляду. Спочатку це мало прояв у випуску друкованих періодичних часописів з тем соціального призіння та благодійності, а також фундаментальних ювілейних видань з розлогою історією, статистикою, візуальними матеріалами результатів діяльності соціально орієнтованих установ. Час від часу в європейських столицях проводилися з'їзди, конгреси, конференції вчителів, лікарів, службовців органів місцевого самоврядування та муніципалітетів, благодійників. Поряд із збірками тез виступів у світ почали виходити перші фундаментальні теоретичні праці. Саме на їх сторінках, протягом останньої чверті XIX ст., вперше підіймаються питання методологічного рівня. Серед них проблеми формування понятійно-категоріальної бази та визначенню професійної самоназви відведено окреме місце.

Спроби окреслення соціально орієнтованих практик в обрії педагогічної діяльності почали з'являтися у наукових дослідженнях з 1840-х рр. Серед авторів, які приділили увагу цьому питанню слід згадати К.Магера, А.Дістервега, І.Г.Песталоцці. Але квінте-

сенцією поглядів найбільш прогресивних представників освітньо-виховної або педагогічної організаційної системи щодо досліджуваної проблеми стала праця П.Наторпа «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності», що вийшла у світ у 1899 р. Особливу увагу в її змісті відведено питанню формування в теорії педагогіки третього педагогічного простору – соціуму. Виховання та освіта були розглянуті П. Наторпом в контексті взаємозв'язку індивіда – спільноти – суспільства. «Людина стає «людиною» тільки в людському суспільстві. І навпаки, – писав дослідник, – існує і розвивається людське суспільство виключно завдяки людській освіті її членів. Щоб втримати в пам'яті ці необхідні взаємостосунки між суспільством і освітою, ми використовуємо вираз «соціальна педагогіка» [8, с.172]. Предметом останньої, як науки, у книзі визначено соціальні умови освіти і освітні умови соціального життя. В свою чергу, інструментом її виступає соціальне виховання, семантична сутність якого, згідно аналізу поглядів П.Наторпа сучасною вітчизняною дослідницею О.Безпалько, полягає у забезпеченні умов для освіти особистості, формування її соціальності в спеціально створюваних соціальних інститутах. Тобто, в етимологічному відношенні, поняття «соціальна педагогіка» виникло у 1899 р. і визначене його автором – П.Наторпом – як «визнання того факту, що виховання індивіда у всіх відношеннях обумовлено соціальними причинами, так само, як з іншого боку надання людині орієнтованої спрямованості суспільного життя залежить від відповідного цій спрямованості виховання осіб, які мають брати участь у цьому житті» [8, с.174].

Близько до того часу в медицині актуальності отримали проблеми гігієни та охорони здоров'я, на підґрунті яких на поч. ХХ ст. буде сформовано дослідницьке поле соціальної медицини. Ключові моменти їх висвітлювалися в курсах лекцій викладачів європейських, в тому числі й Київського, вишів. Окремі аспекти ролі медицини у забезпеченні соціального здоров'я населення знайшли розкриття в працях вітчизняних земських лікарів М.Уварова, М.Тезякова та П.Кудрявцева [4, с.51].

В свою чергу, протягом ХІХ ст. в країнах Європи та Північної Америки інституціалізованого вигляду набувають національні самоназви суто соціально орієнтованої організаційної системи – «суспільне призиріння», «патронаж», «опіка», «піклування», «громадська благодійність», «соціальна допомога», «соціальне сприяння», «філантропія» тощо. Таке багатоманіття назв було віддзеркаленням науково-теоретичного плюралізму дослідників соціальних проблем. Але з часом все більш помітною тенденцією перед останніми стає прихильність до соціологічної парадигми, у становленні якої визначальну роль відіграла праця французького соціолога Е. Дюркгейма «Про поділ суспільної праці» (1893 р.). В останній визначено зв'язок феноменів «колективності» та «особистості». Значущість цього положення полягала у відповідності колективізму історичним формам практики роботи в громаді, благодійних організаціях, товариствах [10, с.26]. Теза стосовно значущості реститутивного кооперативного права про недоречність стигматизації за вчинок стала базисом окреслення стратегії професіоналізації соціальноорієнтованої діяльності. Ідея Е. Дюркгейма стосовно праці за контрактом в соціальній сфері кристалізувалася в положення не добровільності, а обов'язковості взятих на себе повноважень. В решті-решт сформульований соціологом термін «суспільна праця» («travail social») дозволяв робити в тій самій французькій, і

навіть англійській мовах, різні еквіваленти – від «суспільної роботи» до «соціальної праці» [15, с.119].

В окреслених умовах у червні 1900 р. в Парижі в межах Всесвітньої виставки було скликано ІІ Міжнародний Конгрес благодійних сил. Участь у ньому прийняли делегати з 36 країн. Під час засідань обговорювалися питання стану і подальшого розвитку теорії та практики соціального захисту, державного призиріння, приватної, громадської та церковної благодійності, допомоги бідним, дітям, сиротам, особам з інвалідністю, хворим на туберкульоз тощо. Особливої уваги отримала проблема уніфікації самоназви сфери професійної діяльності. У якості можливих варіантів делегатам Конгресу були запропоновані три підходи: 1) соціальна благодійність (Мері Річмонд, від представників із США), 2) соціальна діяльність (Альбрехт, від німецької групи), 3) соціальна робота (Симон Паттен, від учасників з Франції). Дві перші пропозиції підтримки не мали. Аргументами цьому слугувало те, що в умовах професіоналізації праці ідея Альбрехта не містила меж цілеспрямованої дії, а М.Річмонд – визначалася добровільністю. В свою чергу третя пропозиція – від представника приймаючої країни – мала чіткі риси наслідування «travail social» Е.Дюркгейма та підкреслювала не факультативність, а обов'язковість, регламентованість, професіоналізм роботи. Інституціалізація цієї понятійної номінації в науковому просторі сприяла оновленню понятійно-категоріальної бази як теорії, так і практики соціальної роботи [4, с.54].

Втім визнання й закріплення у повсякденній практиці поняття «соціальна робота» відбувалося ще протягом першої третини ХХ ст. Доказом цього може служити використання в діловій документації соціально орієнтованих установ і навіть законодавстві деяких держав застарілих назв. Так, наприклад, у підросійській Україні передреволюційного періоду визнаною залишалася назва «державне призиріння», яка була замінена в УРСР поняттям «соціальне забезпечення» (семантичні зміни тут простежуються навіть на рівні назв відповідальних за реалізацію соціальної політики вищих органів радянської влади): Міністерство державного призиріння (з 5 травня 1917р.) Народний комісаріат державного призиріння (14 листопада 1917 р.) Народний комісаріат соціального забезпечення (з 1923 р.) Міністерство соціального забезпечення (з 1946 р.) [13, с.99; 8, с.132]. В Німеччині заміна словосполучення «соціальне забезпечення» одразу двома поняттями – «соціальна робота» та «соціальна педагогіка» відбулося лише наприкінці 1950-х рр. (в руслі заміни професії «працівник сфери соціального забезпечення, добродійної установи, народний опікун» на «дипломований соціальний працівник»). Схожа ситуація мала місце і в Чехословаччині [3, с.86]. Певної етимологічної складності додавало й відкриття у ХХ ст. у медичних вишах кафедр соціальної гігієни в Берлінському університеті (1920 р.), в Харківському та Одеському медичних інститутах (1923 р.) А також зміна назви навчальної дисципліни «соціальна гігієна» на «соціальна медицина та охорона здоров'я» у 1990-х рр.

Із здобуттям незалежності перед Україною постала низка першочергових завдань, до переліку яких ввійшла й розбудова принципів концепції соціальної, а згодом і соціально-сервісної держави. Під загальним керівництвом профільного Міністерства (- соціального захисту (з 1991 р.) праці та соціального політики (з 1997 р.) соціальної політики (з 2010 р.)) поступово створюються організаційні структури закладів соціального захисту населення, центрів соціального обслуговування, служб у спра-

вах дітей, сім'ї та молоді, ювенальної поліції тощо. Шляхом створення інституту прийомної сім'ї та дитячих будинків сімейного типу відбувається реформування інституційної системи виховання. Поряд із публічними соціально спрямованими установами з'являються міжнародні, громадські, приватні благодійні установи та волонтерські організації. Складним шляхом відбувається генеза профільної нормативно-правової бази.

З метою забезпечення закладів соціальної сфери професійним кадровим складом, беручи до уваги досвід Німеччини, вперше в Україні у вищих навчальних закладах відкрилися спеціальності «соціальна робота» (напрямок підготовки – соціологія, з 1991 р.) та «соціальна педагогіка» (напрямок підготовки – педагогіка, з 1992 р.). Для того, щоб навчальний процес отримав належну якість були відкриті спеціалізовані вчені ради для захисту кандидатських та докторських дисертацій зі спеціальності «соціальна педагогіка» та «психологія соціальної роботи»; з 2017 р. почалася підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «соціальна робота». Попит на фахову навчальну та наукову літературу поступово задовольняється виходом з друку чисельних підручників, посібників, курсів лекцій, монографій, наукових фахових видань тез конференцій. Таким чином, протягом останніх 34 років, завдяки широкому розвитку практик та теорії, в Україні відбувається не лише узвичаєння, а й інституціалізація поняття «соціальна робота».

Методологічне осмислення зазначеного вище поняття потребує, у відповідності до мети публікації, проведення семантичного й етимологічного аналізу. У хронологічному порядку класичні визначення терміну «соціальна робота» можна розташувати наступним чином: 1) це «вплив професіоналів, громадськості та соціальних інститутів на суспільство шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов життєдіяльності кожної людини і сім'ї» [5, с.14]; 2) це «професійна діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів із надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації особами чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється або відбувається у зворотному напрямі» [6, с.11]; 3) це «робота із ситуаціями, зумовленими соціальною дезадаптацією клієнтів (індивідуальною, сімейною, суспільною), яка пов'язана з економічними, політичними, культуральними та духовними умовами їх життєдіяльності і усвідомлюється як несприятлива. Тому вони орієнтовані на реалізацію потреб клієнтів через допомогу, розвиток їх внутрішніх і залучення зовнішніх ресурсів, а також зміни або реформування окремих елементів соціальної системи задля покращення умов життєдіяльності людини» [9, с.6]; 4) це «наука про закономірності і принципи функціонування та розвитку конкретних соціальних процесів, явищ, відносин, їх динаміку під цілеспрямованим впливом організаційних, психолого-педагогічних і управлінських факто-

рів при захисті громадянських прав та свобод особи в суспільстві. Це особливий державно-громадський організм, закликаний вчасно реагувати й компетентно розв'язувати соціальні проблеми на всіх рівнях структури суспільства» [2, с.68]; 5) це «сукупність професійних дій спрямованих на вирішення різноманітних гострих соціальних проблем захисту і допомоги населенню; створення механізмів прогнозування, які дозволяють б регулювати співвідношення спеціалістів різного профілю адекватно розвитку системи соціального обслуговування» [7, с.12]; 6) це «складова соціального забезпечення, яка реалізується в сфері соціального захисту й спрямована на надання допомоги тим категоріям громадян, котрі потрапили в складні життєві обставини» [13, с.97]; 7) це «заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей» [12, с.6]. Безумовно цей перелік не є повним, але він цілком віддзеркалює фундаментальний принцип триєдності соціальної роботи, як галузі наукового знання, практики та напряму професійної освіти. Разом з цим, слід звернути увагу на зміни у співвідношенні її семантико-етимологічного поля з, з одного боку, й з іншого – соціальної педагогіки, соціальної медицини та охорони здоров'я. В контексті еволюції Стандартів вищої освіти та Переліку галузей знань чітко простежуються тенденції «поглинання» соціальної педагогіки соціальною роботою, а також охоплення їх рамкою когнітивного коридору охорони здоров'я.

Висновки. Таким чином, комплекс передумов інституціалізації понятійної номінації «соціальна робота» сформувався у II пол. XIX ст. завдяки перетворенню соціально орієнтованих практик з добровільно-факультативних на професійні, а також визнанню дослідниками основних передуючих лінгвістичних форм застарілими та невідповідними вимогам часу. На зламі XIX – XX ст. досліджуване поняття знаходилось в одному семантичному ряді з термінами «соціальна педагогіка», «соціальна гігієна», «соціальна діяльність» та «суспільна благодійність». Але у 1900 р., внаслідок низки факторів, саме воно було визнане найбільш відповідним дійсності маркером на III Міжнародному Конгресі благодійних сил. Поширення і узвичаєння його у відповідному професійному лексиконі серед теоретиків та практиків соціальної роботи відбулося у більшості розвинутих країн у XX ст. Втім, в Україні, в силу низки політичних та ідеологічних причин, цей процес розпочався лише на поч. 1990-х рр. Етимологічний спектр останнього змінювався згідно із законом діалектики «заперечення заперечення» шляхом «суспільне признання» – «соціальне забезпечення» – «соціальна робота». Насьогодні чисельні визначення «соціальна робота» відповідають європейському вектору розвитку нашої країни і сформульовані за принципом єдності теорії, практик та професійної освіти. Перспективи подальшого дослідження висвітленої у публікації теми можуть бути пов'язані з застосуванням когнітивного підходу у розкритті питань методології, теорії та практики соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
2. Горпинич О.В. Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Сер. № 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2004. № 1 (23). С.67–74.
3. Євтух М.Б. Носко М.О. Грищенко С.В. Соціальна робота в зарубіжних країнах. Київ: СПД Чалчинська Н.В., 2016. 169 с.
4. Іванченко О.О. Традиції та новаторство земських практик у соціальній роботі в Україні. дис. ... докт. філософії (PhD) за спец. 231 Соціальна робота. Запоріжжя, 2021. 246 с.
5. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ: УДЦССМ, 2001. 219 с.

6. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і випр. Київ: МАУП, 2003. 168 с.
7. Поліщук В.А. Соціальна робота як феномен сучасної цивілізації. Соціальна робота: підручник / за ред. Н. Г.Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВІПК «ЗБРУЧ», 2010. С.10-49
8. Поліщук В.А., Янкович О.І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи: курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 256 с.
9. Попович Г.М. Умови інституціоналізації соціальної роботи в Україні: автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03. Київ, 2004. 20 с.
10. Рожанська Н.В. Загальна соціологічна теорія: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 336 с.
11. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.
12. Семигіна Т.В. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. Вісник АПСВ. 2015. № 1-2. С. 6-11
13. Тищенко О.В. Сутність соціальної роботи як складової соціального забезпечення. Наукові праці Національного авіаційного університету. Сер.: Повітряне і космічне право. 2013. № 3 (28). С.97–101.
14. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С.Сковороди; [редкол.: В.І.Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.
15. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.

References

1. Bezpalko, O.V. (2005). *Sotsialna robota v hromadi* [Community social work]. Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian]
2. Horpynych, O.V. (2004). *Sotsialna robota v Ukraini: stan ta perspektivy rozvytku* [Social work in Ukraine: state and development prospects]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P.Drahomanova, Series: Sotsiologhiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia*, 1 (23), 67–74. [in Ukrainian]
3. Yevtukh, M.B., Nosko, M.O., & Hryshchenko, S.V. (2016). *Sotsialna robota v zarubizhnykh krainakh* [Social work in foreign countries]. SPD Chalchynska N.V. [in Ukrainian]
4. Ivanchenko, O.O. (2021). *Tradytzii ta novatorstvo zemskykh praktyk u sotsialnii roboti v Ukraini* [Traditions and innovation of zemstvo practices in social work in Ukraine]. Unpublished PhD dissertation. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]
5. Kapska, A.Y. (2001). *Sotsialna robota: deiki aspekty roboty z ditmy ta moloddiu* [Social work: some aspects of work with children and youth]. UDTSSM. [in Ukrainian]
6. Lukashevych, M.P., & Myhovych, I.I. (2003). *Teoriia i metody sotsialnoi roboty* [Theory and methods of social work]. MAUP. [in Ukrainian]
7. Polishchuk, V.A. (2010). *Sotsialna robota yak fenomen suchasnoi tsyvilizatsii* [Social work as a phenomenon of modern civilization]. TVPK "ZBRUCH". [in Ukrainian]
8. Polishchuk, V.A., & Yankovych, O.I. (2009). *Istoriia sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty* [History of social pedagogy and social work]. TDPU. [in Ukrainian]
9. Popovych, H.M. (2004). *Umovy instytutsializatsii sotsialnoi roboty v Ukraini* [Conditions for the institutionalization of social work in Ukraine]. Extended abstract of Candidate dissertation. Kyiv. [in Ukrainian]
10. Rozhanska, N.V. (2017). *Zahalna sotsiologichna teoriia* [General sociological theory: textbook]. Vyd-vo ChNU im.Petra Mohyly. [in Ukrainian]
11. Selivanova, O.O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy* [Modern linguistics: directions and problems]: Dovkillia-K. 7[in Ukrainian]
12. Cemyhina, T.V. (2015). *Mizhnarodna sotsialna robota: hlobalni priorytety sotsialnoho rozvytku i nove vyznachennia sotsialnoi roboty* [International social work: global priorities of social development and a new definition of social work]. *Bulletin of the Ukrainian Academy of Social Sciences*, 1-2, 6-11. [in Ukrainian]
13. Tyshchenko, O.V. (2013). *Sutnist sotsialnoi roboty yak skladovoi sotsialnoho zabezpechennia* [The essence of social work as a component of social security]. *Scientific works of the National Aviation University. Ser.: Air and Space Law*, 3 (28), 97–101. [in Ukrainian]
14. Shynkaruk, V.I. (Ed.). (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Abrys. [in Ukrainian]
15. Furman, A.V., & Pidhurska, M.V. (2014). *Istoriia sotsialnoi roboty* [History of social work]. TNEU. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 09.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Pryimak Oleh

Doctor of History, Professor

Professor in the Department of Philosophy, Public Management and Social Work
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

Masiuk Oleh

Doctor of Philosophical Sciences, Assistant Professor

Professor in the Department of Philosophy Public Management and Social Work
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

Boiko Ganna

PhD in Psychology, Associate Professor

Department of Philosophy, Public Management and Social Work
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

SEMANTICS AND ETYMOLOGY OF THE CONCEPT «SOCIAL WORK»

Abstract. The starting point in the outlined relevance of the article is the thesis that the study of the genesis of the conceptual and categorical base is an integral part of the methodology of any science, including social work. It is in this vein that the authors have determined the theoretical and practical significance of highlighting the issue of the origin

and evolution of the essence of the concept of «social work». The purpose of the publication is to study the semantics and etymology of the concept of «social work». The methodological basis of the article was an interdisciplinary cognitive approach, the principles of impartiality, objectivity, and historicism. Their implementation became possible through the use of methods of induction, deduction, logical, historical, synthesis, classification, retrospective, prosopography, narrative, as well as etymological, semantic, and cognitive analysis. The article characterizes the complex of prerequisites for the institutionalization of the conceptual nomination «social work». It was formed in the second half of the 19th century. in the context of the transformation of socially oriented practices from voluntary-optional to professional ones, the recognition by scientists of previous names as outdated and not meeting the needs of the time. The analysis revealed the conditions and reasons for choosing the concept of «social work» as a marker of socially oriented practices from a semantic series of similar names. The process of its popularization, distribution, and adoption in the relevant professional lexicon during the 20th century was studied. Much attention is devoted to the problem of institutionalization, semantic and etymological evolution of the concept of «social work» in Ukraine.

Keywords: social work, semantics, etymology, social medicine, social pedagogy.

УДК 159.942 - 057.87:37.018 (045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.188-191

Радченко Марина Ігорівна

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації
Державний університет «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
radmar55@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3253-4923>

Прожога Ірина Валентинівна

кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації
Державний університет «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
iryna.prozhoha@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4991-8317>

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Проаналізовано соціально-психологічні особливості самопочуття студентів у контексті змішаного навчання. Даний формат передбачає поєднання традиційних занять у аудиторії з дистанційною формою навчання, що відкриває нові освітні можливості, але водночас створює специфічні виклики для емоційного та соціального стану молоді. Особливості організації змішаного навчання можуть спричинити підвищений рівень стресу та ризик емоційного вигорання, особливо серед першокурсників та студентів другого курсу, які знаходяться у процесі адаптації до навчального середовища закладів вищої освіти. Крім того, зміни в характері міжособистісних взаємин можуть знижувати рівень соціальної підтримки та послаблювати відчуття приналежності до академічної спільноти. Враховуючи це, дослідження соціально-психологічного самопочуття студентів набуває значної актуальності для покращення освітнього процесу та формування ефективних психологічних стратегій підтримки. Наведено підсумки проведеного на початку та наприкінці парного семестру 2024 року дослідження соціально-психологічного самопочуття студентів 2-го, 3-го та 4-го курсів факультету психології, комунікацій та перекладу КАІ. Мета дослідження – виявити особливості соціально-психологічного самопочуття студентів гуманітарного профілю за умов змішаного навчання, описати ключові проблеми, з якими стикаються студенти, а також розробити рекомендації для поліпшення їхнього емоційного комфорту та соціальної адаптації. Застосовано комбінацію кількісних та якісних дослідницьких підходів: кількісний аналіз результатів опитувань та якісний аналіз фокус-груп, які дозволили детальніше зрозуміти емоційні переживання студентів і специфіку їхньої соціальної взаємодії. Практична значущість статті полягає у визначенні факторів, які суттєво впливають на соціально-психологічне самопочуття студентів у змішаному форматі навчання. Доведено необхідність запровадження спеціальних заходів підтримки, особливо для студентів молодших курсів, серед яких психологічний супровід, використання технік емоційної саморегуляції та відповідне коригування освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей адаптації здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: соціальна адаптація, змішане навчання, соціально-психологічний стан, забезпечення психологічного благополуччя.

Вступ. Сучасна система вищої освіти активно трансформується та зазнає суттєвих перетворень, однією з ключових тенденцій яких є впровадження формату змішаного навчання (blended learning). Ця модель поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-форматами, що з одного боку, розширює можливості студентів у здобутті знань, а з іншого – створює нові виклики для їхнього соціально-психологічного стану. Змішане навчання вимагає високого рівня самостійності, відповідальності та самоорганізації, що може спричинити стрес та емоційне вигорання, особливо серед студентів перших та других курсів, які ще не повністю адаптувалися до умов навчання у закладі вищої освіти. Також змінюється характер міжособистісної взаємодії: знижується частота безпосереднього спілкування з викладачами та однолітками, що може впливати на рівень соціальної підтримки та почуття залученості до академічної спільноти.

Крім того, змішане навчання може загострювати соціальні нерівності: студенти з недостатніми технічними ресурсами чи складнощами в самоорганізації можуть відчувати себе менш успішними порівняно з однолітками. Все це робить дослідження соціально-психологічного стану студентів у таких умовах актуальним та необхідним для вдосконалення освітнього процесу та розробки психологічних стратегій підтримки студентської молоді. Ця проблема особливо

важлива у контексті модернізації освітніх програм, адаптації до цифрових технологій та забезпечення комфортного навчального середовища, яке сприятиме не лише академічному розвитку, а й психологічному благополуччю студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. В науковій літературі [3; 4; 5; 6; 7; 8] розглянуто різні аспекти впливу змішаного та дистанційного навчання на соціально-психологічний стан студентів. Автори наголошують на тому, що у студентів зростає відчуття тривоги [3; 8], виникає психологічний дискомфорт [2; 5], посилюється почуття самотності та соціальної дистанції [6], погіршується загальний стан психічного здоров'я і процес адаптації [4; 7], а також погіршується рівень академічних успіхів серед студентів закладів вищої освіти [1]. Ці дослідження підкреслюють важливість врахування соціально-психологічних аспектів при впровадженні змішаного навчання, а також необхідність розробки підтримуючих заходів для забезпечення психологічного благополуччя студентів.

Тому метою статті є не лише встановлення особливостей соціально-психологічного стану студентів гуманітарних спеціальностей в умовах змішаного навчання, а й висвітлення основних проблем, з якими вони стикаються, та формування рекомендацій для поліпшення їхнього емоційного комфорту й успіш-

ності соціального пристосування.

Методи дослідження. В процесі роботи над матеріалами статті був проведений теоретичний аналіз наукової літератури у сфері змішаного навчання та соціальної психології; був використаний метод анкетування для оцінки рівня стресу, соціальної інтеграції, емоційного благополуччя та рівня задоволення студентами освітнім процесом. Також у дослідженні було застосовано психодіагностичний інструментарій «Самопочуття. Активність. Настрій». Для досягнення цілей статті застосовувались кількісні та якісні методи обробки даних: кількісний підхід для аналізу отриманих даних, а також метод фокус-груп зі сту-

дентами для поглибленого вивчення їхніх емоційних станів та специфіки соціальних взаємин.

Виклад основного матеріалу. З метою досягнення поставлених завдань насамперед важливо пояснити зміст поняття «змішане навчання» та виокремити його основні ознаки.

Змішане навчання (blended learning) – це модель освітнього процесу, в межах якої традиційні заняття в аудиторіях поєднуються з елементами дистанційного навчання, що сприяє гнучкості та адаптивності процесу засвоєння матеріалу студентами.

Основні особливості змішаного навчання представимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості змішаного навчання

Особливості змішаного навчання	Характеристика особливості
1. Гнучкість навчального процесу	Студенти мають можливість опановувати матеріал у комфортному для себе ритмі, працюючи з навчальними ресурсами у зручний час, що є особливо цінним при самостійному вивченні складних тем.
2. Поєднання традиційних та цифрових технологій	Використання інтерактивних платформ (наприклад, Moodle, Google Classroom, Zoom, MS Teams) для організації дистанційного компонента навчання.
3. Індивідуалізація навчання	Студенти можуть обирати темп, глибину опрацювання матеріалу, а також отримувати персоналізований зворотний зв'язок від викладачів.
4. Зміна ролі викладача	Педагог виконує функцію не лише джерела знань, а й модератора освітнього процесу, консультанта який спрямовує студентів у їхньому навчанні [7].
5. Високі вимоги до самоорганізації студентів	Необхідність розвивати навички тайм-менеджменту, відповідальності та самоконтролю
6. Зміна соціальної взаємодії	Зменшення безпосереднього контакту між студентами та викладачами, що може впливати на рівень залученості та соціальної підтримки.
7. Технологічні виклики	Нерівний доступ до якісного інтернет-з'єднання та технічних ресурсів, що може створювати бар'єри для навчання

Такий підхід (табл.1) передбачає використання як синхронних форм (лекції, практичні заняття, колективні дискусії), так і асинхронних форматів (індивідуальна робота студентів, перегляд відеоматеріалів, виконання інтерактивних завдань). Зазначимо, що змішане навчання відкриває нові можливості для модернізації освітнього процесу, однак водночас створює низку психологічних, організаційних та соціальних викликів, що потребують дослідження та

адаптації під потреби студентів.

Розглянуті вище особливості змішаного навчання певним чином впливають на соціально-психологічний стан студентів, який будемо визначати як інтегральний показник, що відображає емоційне самопочуття, рівень соціальної адаптації, стресостійкість та міжособистісні взаємодії студентів. Отримані результати були узагальнені та наочно представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Основні аспекти соціально-психологічного стану студентів у змішаному навчанні

Особливості змішаного навчання	Вплив на соціально-психологічний стан студентів
Невизначеність, навантаження та необхідність самостійного освоєння матеріалу	Можуть спричиняти підвищений рівень тривожності
Відсутність безпосереднього контакту з викладачами	Може викликати почуття ізольованості та невпевненості
Баланс між онлайн- і офлайн-компонентами	Впливає на рівень мотивації та емоційне вигорання студентів
Зменшення кількості очних зустрічей	Ускладнює формування міжособистісних зв'язків та зменшує рівень соціальної підтримки [5]
Онлайн-комунікація не завжди може повністю замінити традиційні форми взаємодії	Зниження якості командної роботи та кооперації.
Відсутність безпосереднього невербального контакту з викладачем	Може впливати на розуміння матеріалу та ефективність навчання.
Високі вимоги до самоорганізації студентів	Студенти з високим рівнем самоорганізації легше адаптуються до змішаного формату, тоді як ті, кому складно планувати час, можуть відчувати труднощі
Втрата звичних академічних ритуалів (лекційні аудиторії, перерви, особисті консультації)	Може знижувати рівень мотивації до навчання.

Технологічні виклики	Не всі студенти мають достатні цифрові навички для ефективного використання онлайн-інструментів, що може спричиняти додатковий стрес
Тривале використання цифрових пристроїв	Може спричиняти втому, зниження концентрації уваги та когнітивне перевантаження.
Недостатня фізична активність через зменшення відвідування університету	Негативно впливає на загальне самопочуття студентів.

В умовах змішаного навчання цей стан зазнає суттєвих змін через зміну формату навчального процесу та особливості дистанційної взаємодії. У вересні - жовтні 2024 року на кафедрі соціальної роботи та реабілітації КАІ серед студентів другого, третього та четвертого курсів проводились фокус-групи з метою визначення впливу змішаного навчання на їхні емоційні переживання та особливості соціальної взаємодії. В процесі роботи фокус-груп був встановлений зв'язок між особливостями змішаного навчання та соціально-психологічним станом студентів.

З метою визначення впливу змішаного формату навчання на самопочуття, активність та настрій студентів 2, 3 та 4 курсів, які навчаються на факультеті ФЛСК НАУ (зараз факультет психології, комунікацій та перекладу КАІ) на початку та наприкінці парного семестру 2024 р. була використана психодіагностична методика САН. У дослідженні брали участь 26 студентів четвертого курсу (кафедра соціальної роботи та реабілітації та кафедра педагогіки та психології професійної освіти), а також 18 студентів другого та третього курсів (кафедра соціальної роботи та реабілітації). Отримані результати наочно представлені у рис. 1 та 2.



Рис.1. Середньоарифметичні показники САН на початку та наприкінці семестру (4 курс)

Отже, як видно із рис.1, самопочуття, активність та настрої у студентів четвертого курсу в середньому підвищились наприкінці семестру, що може свідчити про сформованість адаптаційних вмінь у студентів старших курсів та підвищення рівня впрацьованості наприкінці семестру. Серед студентів четвертого курсу середньоарифметичні показники розподілилися наступним чином: самопочуття активність та настрої наприкінці курсу підвищились у 16 студентів (61,54%), а знизились у 10 студентів (38,46%).

Протилежну картину спостерігаємо на другому та третьому курсах (рис.2).

Як видно із рис.2, на молодших курсах спостерігається тенденція до зниження самопочуття, активності та настрою наприкінці семестру, що свідчить про недостатню розвиненість адаптаційних вмінь. Серед студентів другого та третього курсів середньоарифметичні показники розподілилися наступним чином: зниження спостерігається у 12 студентів (66,67%), а підвищення тільки у 6-ти (33,34%).

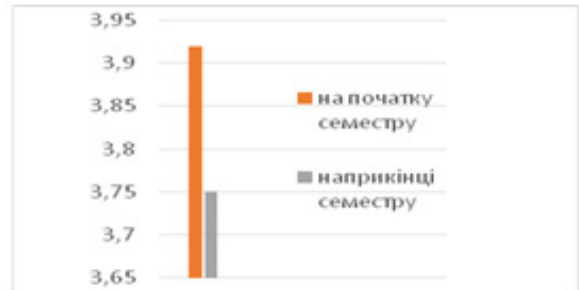


Рис.2. Середньоарифметичні показники САН на початку та наприкінці семестру (2 та 3 курси)

Отже, можемо припустити, що на соціально-психологічний стан студентів впливають не тільки особливості змішаного навчання, а й низка інших факторів, а саме: 1) Індивідуальні особливості: рівень стресостійкості, особистісні якості, когнітивні стилі навчання. 2) Організація навчального процесу: чіткість вимог, доступність матеріалів, якість викладання. 3) Соціальна підтримка: спілкування з однокурсниками, доступність викладачів, психологічна допомога. 4) Технологічне забезпечення: якість інтернет-з'єднання, доступ до навчальних платформ та цифрових ресурсів.

Висновки. У межах проведеного дослідження соціально-психологічного самопочуття студентів, які навчаються за змішаною формою, із застосуванням методики САН було встановлено суттєві зміни в їхніх показниках протягом семестру. Виявлено, що у студентів 2-го та 3-го курсів спостерігалось зниження середніх значень самопочуття, активності й настрою наприкінці семестру. Ці зміни можуть свідчити про посилення втоми, складнощі під час звикання до нового способу організації навчання, а також збільшення психоемоційного навантаження. Особливо яскраво це проявляється серед молодших курсів, студенти яких ще остаточно не адаптувалися до особливостей змішаного формату. У студентів 4-го курсу, навпаки, було виявлено позитивні зміни у показниках самопочуття, активності та настрою. Позитивна динаміка пояснюється кращою адаптацією до навчального процесу, наявністю ефективних навичок саморегуляції, підвищенням мотивації, пов'язаної з наближенням завершення навчання, підготовкою до майбутньої роботи за фахом. Підтверджено необхідність впровадити додаткових заходів підтримки для студентів молодших курсів під час їх адаптації до змішаного навчання. Важливою є організація психологічного супроводу, застосування ефективних методів емоційної саморегуляції, а також організація освітнього процесу відповідно до індивідуальних характеристик студентів. Подальші дослідження передбачають зосередження уваги на механізмах адаптації студентів гуманітарних спеціальностей до стресових факторів навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору: матеріали ІХ науково-практичної конференції (15.06.2023). Харків, ХДАФК, 2022. 72 с.

2. Галаган В.В., Раєвська. Я.М. Дослідження впливу соціально-психологічних чинників на психічне здоров'я працівників комерційних організацій. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С.31–37.
3. Галадза М., Прядка В., Коляденко Н. Вплив переходу на дистанційну форма навчання на психічні стани студентів медичних спеціальностей. Сучасна медицина.. формація та психологічне здоров'я. 2022. № 2 (7). С.55–63.
4. Мороз С., Семеніхіна В., Широков О., Бойко О., Агарков С. Аналіз впливу змішаної форми навчання на психічне здоров'я здобувачів вищої освіти: стан, психотерапевтичний вплив, ефективність. Фітотерапія. 2024. №2. С.29–35
5. Прожого І.В., Гайтан Ю.С., Краснюк Н.О., Никитчук К.С., Перкова О.О. Розвиток емпатії як чинник співпереживання у майбутніх соціальних працівників. Інноваційна педагогіка. 2021. № 42. С.191–198.
6. Прожого І.В., Радченко М.І., Вішталюк В. Досвід підготовки соціальних працівників в умовах змішаного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. № 2(51). С.109–112
7. Радченко М., Прожого І. Профілактика професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. № 1 (54). С.162–166.
8. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 2018. № 7. P.63–74.

References

1. Aktual'ni pytannya teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh suchasnoho osvith'oho prostoru [Current issues of theory and practice of psychological-pedagogical training of specialists in conditions of modern educational environment]. (2023, June). IX scientific and practical conference. Kharkiv, KhDAPK. [in Ukrainian].
2. Halahan, V.V., & Rayevs'ka, Ya.M. (2024). Doslidzhennya vplyvu sotsial'no-psykhologichnykh chynnykiv na psykhichne zdorov'ya pratsivnykiv komertsyinykh orhanizatsiy [Research on the influence of socio-psychological factors on the mental health of employees of commercial organizations]. *Scientific notes. Series: Psychology*, 1, 31–37. [in Ukrainian].
3. Haladza, M., Pryadka, V., & Kolyadenko, N. (2022). Vplyv perekhodu na dystantsiynu forma navchannya na psykhichni stany studentiv medychnykh spetsial'nostey [The impact of the transition to a distance form of learning on the mental states of students of medical specialties]. *Modern medicine: formation and psychological health*, 2 (7), 55–63. [in Ukrainian].
4. Moroz, S., Semenikhina, V., Shyrokov, O., Boyko, O., & Aharkov, S. (2024). Analiz vplyvu zmishanoyi formy navchannya na psykhichne zdorov'ya zdobuvachiv vyshchoyi osvity: stan, psykhoterapevtychnyy vplyv i yoho efektyvnist' [Analysis of blended learning impact on the mental health of higher education students: status, psychotherapeutic impact & its effectiveness]. *Phytotherapy*, 2, 29–35. [in Ukrainian].
5. Prozhoha, I.V., Haytan, Yu.Ye., Krasnyuk, N.O., Nykytchuk, K.S., & Perkova, O.O. (2021). Rozvytok empatiyi yak chynnyk spivperezhyvannya u maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv [The development of empathy as a factor of empathy in future social workers]. *Innovative pedagogy*, 42, 191–198. [in Ukrainian].
6. Prozhoha, I.V., Radchenko, M.I., & Vishtalyuk, V. (2022). Dosvid pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv v umovakh zmishanoho navchannya [Experience in social workers training in blended learning]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 109–112. [in Ukrainian].
7. Radchenko, M., & Prozhoha, I. (2024). Profilaktyka profesiynoho vyhorannya vykladachiv v umovakh zmishanoho navchannya [Prevention of professional burnout of teachers in conditions of blended learning]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work*, 1 (54), 162–166. [in Ukrainian].
8. Maslach, C., & Goldberg, J. (2018). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63–74.

Статус статті:

Отримано: 25.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Radchenko Marina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine

Prozhoha Iryna

Candidate of Economical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine

FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL STATE OF HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

Abstract. The article researches specific aspects of the socio-psychological condition of students engaged in blended learning. Blended learning integrates traditional classroom instruction with online educational activities, offering students expanded possibilities for knowledge acquisition while simultaneously introducing unique socio-psychological challenges. The study emphasizes that blended learning environments can trigger stress and emotional exhaustion, particularly among first- and second-year students who have yet to fully adapt to higher education settings. Modifications in interpersonal interactions might negatively impact students' perception of social support and their sense of belonging within the academic community. The study analyzes the socio-psychological condition of students in their second, third, and fourth years at the Faculty of Psychology, Communications, and Translation at KAI, comparing data from the start and the conclusion of the even semester in 2024. The article aims to explore the socio-psychological characteristics of students majoring in humanities during blended learning, identify significant issues they encounter, and propose practical recommendations to enhance their emotional well-being and social adjustment. Quantitative analysis was utilized to interpret the collected data, whereas focus groups with students allowed an in-depth understanding of their emotional experiences and distinctive aspects of social interactions. The practical outcomes of the study include the identification of critical factors impacting students' socio-psychological condition in blended learning settings and emphasizing the necessity for enhanced support for lower-year students during the adaptation phase. Supportive measures include psychological counseling, implementing emotional self-regulation techniques, and structuring educational processes in alignment with the students' specific adaptation needs and perceptual characteristics.

Keywords: blended learning, socio-psychological condition, social adjustment, psychological well-being.

Рашевська Наталя Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

відділ технологій відкритого навчального середовища

Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна

nvr1701@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6431-2503>

ІННОВАЦІЙНО-ТРАНСФОРМАТИВНИЙ ПІДХІД ІМЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню інноваційно-трансформативного підходу до організації процесу навчання на основі імерсивних технологій в академічних ліцеях. Порівняльний аналіз підходів до імерсивного навчання надав можливість оцінити їх ефективність та узагальнити ці підходи єдиним інноваційно-трансформативним підходом. Розглянуто теоретичні засади та ключові характеристики цього підходу, який поєднує в собі системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, когнітивний та диференційований підходи з метою створення ефективного середовища навчання, керованого штучним інтелектом. Визначено, що інноваційно-трансформативний підхід спрямований на трансформацію традиційного навчання шляхом інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечення дослідницького характеру навчання. Ключовими характеристиками цього підходу є індивідуалізація навчання, використання сучасних технологій, організація активного та дослідницького навчання, що сприяють гнучкості та адаптивності навчання. Розглянуто можливості використання імерсивних технологій для формування інтерактивного середовища навчання, керованого штучним інтелектом, що сприяє організації самостійної роботи учнів, підвищенню їх мотивації та залученості. Визначено задачі інноваційно-трансформативного підходу: реалізація навчання через втілене пізнання, підвищення мотивації та зацікавленості, формування практичних навичок, розвиток критичного мислення та індивідуалізація навчання.

Ключові слова: імерсивні технології навчання, академічний ліцей, інноваційно-трансформативний підхід, індивідуалізація навчання.

Вступ. Сучасна система освіти перебуває в стані трансформації, що зумовлена стрімким розвитком технологій та зміною потреб суспільства. Одним із ключових завдань є пошук ефективних інструментів, які б сприяли підвищенню практичного складника освітнього процесу, готуючи учнів до реального життя та вимог сучасного ринку праці.

В епоху четвертої промислової революції, коли цифрові технології проникають у всі сфери нашого життя, особливого значення набувають інноваційні підходи до навчання. Серед них виокремлюють імерсивні технології, що відкривають нові можливості для створення ефективного навчального середовища.

Імерсивне навчання, засноване на використанні віртуальної та доповненої реальності, знаходиться на етапі активного розвитку. Воно передбачає занурення учнів у віртуальний світ, де вони можуть взаємодіяти з об'єктами, моделювати ситуації та досліджувати явища, недоступні для спостереження у звичайному класі. Попри значний потенціал імерсивних технологій, їхнє впровадження в освітній процес потребує ретельного наукового обґрунтування та експериментальної перевірки. Важливо дослідити, як саме імерсивне навчання впливає на мотивацію учнів, їхні навчальні досягнення та розвиток ключових компетентностей. Особливо перспективним напрямом є використання імерсивних технологій у системі освіти академічних ліцеїв, де учні отримують поглиблену підготовку з різних предметів. Створення динамічного імерсивного середовища навчання створить умови для поєднання традиційних методів навчання з інноваційними можливостями віртуальної та доповненої реальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з питання використання імерсивних технологій в освіті надав можливість виділити наступні загальні підходи до організації процесу навчання на їх основі [4; 10; 11; 12]: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, когнітивний та диференційований.

Системний підхід є важливим складником орга-

нізації процесу навчання, оскільки його використання надає можливість розглянути навчальний процес як цілісну систему, де мета, зміст, завдання, форми та методи навчання залежать від інтеграції імерсивних технологій в технологічний складник методичної системи навчання.

Важливим компонентом системного підходу використання імерсивних технологій навчання можна вважати *міждисциплінарний* підхід. Істотною характеристикою імерсивних технологій є поєднання навчання, наукового пізнання та дослідження. Використання імерсивних технологій у процесі навчання створюють умови для організації проєктної та дослідницької діяльності, що сприяє міждисциплінарній співпраці. Така діяльність сприяє не тільки ґрунтовному розумінню суті предметів та створенню нового наукового пізнання, а й забезпечує зв'язок теорії з практикою. Учні розуміють як їхні знання можуть бути застосовані в реальному світі, що підвищує їх мотивацію до навчання та сприяє розвитку практичних навичок.

Міждисциплінарний підхід в організації навчання з використанням імерсивних технологій сприяє формуванню не тільки предметних компетентностей, а й формує інноваційну компетентність, що передбачає здатність швидко, правильно та практично реагувати на зміни, вміти долати труднощі, бути відкритим до нових ідей [7]; сприяє особистісному розвитку та самореалізації.

Діяльнісний підхід характеризується організацією процесу навчання, орієнтованого на діяльність учнів, що фокусується на активній пізнавальній участі учнів у процесі навчання через взаємодію на основі імерсивних технологій. Використання імерсивних технологій у процесі навчання надає можливість учням моделювати реальні ситуації, створюють умови для активної пошукової діяльності учнів, сприяють формуванню навичок та умінь через використання практичного досвіду.

Оскільки метою діяльнісного підходу у навчанні

є розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, що означає: уміння ставити цілі, планувати їхнє досягнення, організовувати та контролювати процес розв'язання завдань, оцінювати результати й відповідати за них, рефлексувати [8], то організація процесу навчання на основі імерсивних технологій надасть можливість досягати учням у процесі навчання поставлених цілей навчання. Досягненню мети діяльнiсного підходу сприяють такі фактори як автономність, компетентність та спорідненість [1].

Автономність визначає усвідомлену діяльність учня у процесі навчання, уміння визначати власні цілі навчання, керувати внутрішньою чи зовнішньою мотивацією, отримувати задоволення від виконаної роботи. Компетентність визначає етапи розвитку особистості, досягнення поставлених учнем цілей, а спорідненість визначає відчуття підтримки з боку інших. Середовище навчання, яке поєднує в собі ці фактори, є найбільш ефективним.

Особистісно-орієнтований підхід фокусується на індивідуальних потребах, інтересах, здібностях та темпі навчання кожного учня. В основі цього підходу покладено персоналізований підхід до навчання через власне «Я»: бачу/чую, відчуваю, розумію, можу, роблю, знаю [3], який може бути підсилений за допомогою генеративного штучного інтелекту як особистого помічника в пошукові персональної освітньої траєкторії кожного учня.

Особистісно-орієнтований підхід підсилений штучним інтелектом сприятиме [2]: реалізації парадигми навчання впродовж життя; побудові індивідуальної траєкторії навчання та адаптуванню змісту та темпу навчання під потреби учня, покращуючи залучення та розуміння; адаптації процесу навчання під навчальні потреби кожного учня, відповідно до його навчальних досягнень; залученню учнів до процесу навчання через мотивацію та зацікавленість.

Когнітивний підхід до організації навчання на основі використання імерсивних технологій базується на динамічному оцінюванні навчальних досягнень учнів, що сприяє пошуку розв'язання навчальних проблем, які слугують стимулом для розумового розвитку учнів. Динамічне оцінювання – це система оцінювання, що передбачає відстеження прогресу учнів у навчанні протягом певного періоду часу та адаптацію процесу навчання відповідно до потреб учнів [5].

Згідно з науковими дослідженнями [5; 6], когнітивний підхід до організації навчання на основі імерсивних технологій надає можливість створити мультисенсорне середовище навчання, в якому активізуються зорові, слухові і, навіть, тактильні відчуття. Можливість отримати власний емоційний досвід та перенести його в практичне життя сприяє ефективному запам'ятовуванню, розвитку критичного мислення, умінню знаходити розв'язки задач шляхом залучення інтерактивних симуляцій.

Диференційований підхід до організації навчання на основі імерсивних технологій полягає в адаптації навчального матеріалу під потреби кожного учня, під темп його навчання та сприйняття навчального матеріалу. Можливість повертатися декілька разів до візуалізованого пояснення матеріалу з теми, проходження самотестування, можливість повторювати пройдений матеріал в імерсивному середовищі навчання сприяє тому, що учні почуваються більш впевненими, не бояться припуститися помилки. Диференційований підхід до навчання надає можливість самостійно обирати темп навчання, виконувати завдання від простого до складного за власним ви-

бором. Відповідно до психологічних особливостей учнів обирати спосіб подання навчальних матеріалів: текстово, візуально, аудіально тощо.

На нашу думку, до наведених підходів доцільно додати інноваційно-трансформативний підхід, який поєднує усі підходи інноваційним складником та сприяє створенню можливості формувати ефективне середовище навчання учня в академічному ліцеї, кероване штучним інтелектом, яке може стати частиною навчального процесу закладу освіти.

Мета статті: визначення характеристик та задач інноваційно-трансформативного підходу організації процесу навчання на основі імерсивних технологій.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з метою виокремлення різноманітних підходів до організації процесу навчання із використанням імерсивних технологій. Порівняльний аналіз підходів до імерсивного навчання надав можливість оцінити їх ефективність та узагальнити ці підходи єдиним інноваційно-трансформативним підходом.

Виклад основного матеріалу. Інноваційно-трансформативний підхід характеризується трансформацією традиційного навчання [9] шляхом інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в процес навчання та спрямований на забезпечення його дослідницького характеру.

Інноваційно-трансформативний підхід до організації навчання являє собою сукупність методів, стратегій та технологій, що орієнтовані на вдосконалення процесу навчання, забезпечення якості освіти відповідно до сучасних викликів суспільства та спрямований на створення гнучкої та адаптивної моделі навчання. Такий підхід враховує новітні досягнення науки, технологій та педагогіки, створює умови для швидкої адаптації учнів як до навчання, так і до відповідних змін у суспільстві та покращує формування їх критичного мислення, творчості, здатності до самонавчання та мотивації.

Ключовими характеристиками даного підходу є: 1) індивідуалізація навчання, зорієнтована на потреби, інтереси та можливості кожного учня; 2) використання сучасних технологій та інтеграція їх у процес навчання суттєво підвищує мотивацію до навчання, оскільки підкреслює новизну та можливість візуалізації абстрактних понять; 3) організація активного навчання та дослідницького навчання; 4) розвиток таких умінь XXI століття, як критичне мислення, уміння комунікувати, цифрова грамотність та робота у команді; 5) гнучкість та адаптивність, що надають можливість будувати учням індивідуальні траєкторії навчання; 6) залучення до процесу навчання партнерів, орієнтованих на майбутню співпрацю з випускниками академічних ліцеїв.

Інноваційно-трансформативний підхід організації процесу навчання надає можливість зробити процес навчання більш гнучким, інтерактивним, а отже, й ефективним. Досягти цього можна за допомогою високотехнологічної матеріальної бази академічного ліцею та зовнішньої підтримки від партнерів. Технічне та програмне забезпечення академічного ліцею створить умови для формування персоналізованого навчання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня, що враховує його здібності, інтереси, потреби, мотивацію, можливості та досвід.

Інноваційно-трансформативний підхід організації навчання на основі використання імерсивних технологій є підходом, що поєднує усі вище зазначені підходи та реалізує їх в імерсивному середовищі навчання (рис.1).

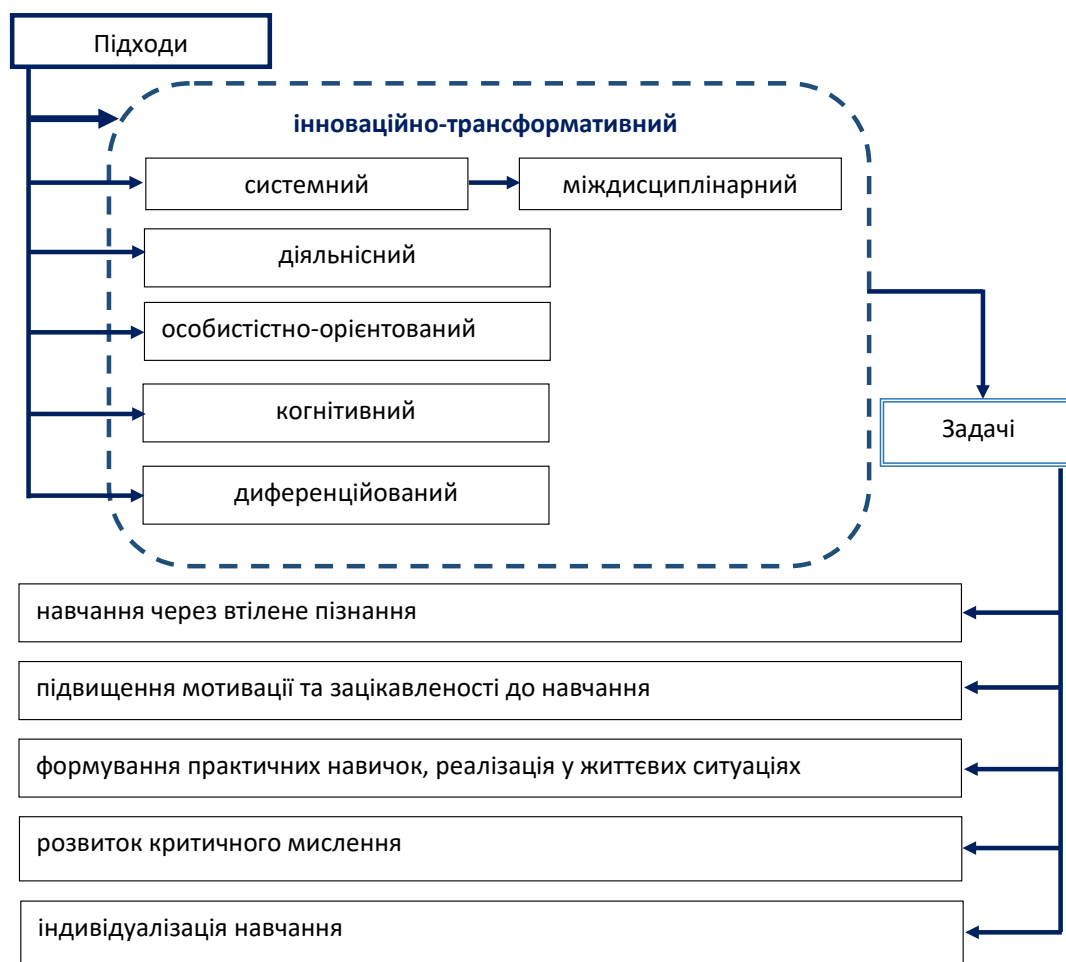


Рис. 1. Підходи до організації імерсивного навчання

Відповідно до розглянутих підходів організації навчання на основі імерсивних технологій можна стверджувати, що метою інтеграції імерсивних технологій у процес навчання учнів академічних ліцеїв є формування інтерактивного середовища, керованого штучним інтелектом, що створює умови для самостійної роботи учнів з навчальним матеріалом, стимулює їхню активну та емоційну залученість.

Штучний інтелект в такому середовищі відіграє ключову роль, забезпечуючи персоналізацію навчального процесу та адаптацію імерсивного середовища до індивідуальних потреб кожного учня. Він може аналізувати навчальні досягнення учнів, їхні інтереси та стиль навчання, щоб створювати для учнів оптимальні навчальні траєкторії та завдання.

До задач іноваційно-трансформативного підходу організації процесу навчання на основі використання імерсивних технологій навчання природничо-математичних предметів учнів академічних ліцеїв відносять:

1) можливість реалізувати навчання через втілене пізнання, що надає можливість не тільки підтримувати інтерактивне середовище навчання, а й забезпечити миттєву та адаптивну взаємодію учня з технологічним складником середовища. При втіленому пізнанні навчальний матеріал подається від простого до складного і підтримується реалістичністю в самому імерсивному середовищі, що може сприяти підвищенню результатів навчання. Дослідження доводять, що активне втілене пізнання, коли учень має можливість рухатися під час вивчення навчального матеріалу в імерсивному середовищі навчання є

більш дієвим ніж пасивне [6]. Отже, процес навчання повинен бути активним, учні повинні взаємодіяти з навчальним матеріалом через моделювання термінів, означень та процесів;

2) підвищення мотивації та зацікавленості до навчання. Динамічний навчальний матеріал завжди краще сприймається та запам'ятовується учнями. Навчання в ігровому середовищі, навчання через дослідження, можливість зробити помилку та виправити її є тими складниками, що формують особистість, здатну продукувати ідеї;

3) формування практичних навичок, реалізація їх у життєвих ситуаціях. У процесі вивчення деяких предметів в шкільному курсі доцільно використовувати тільки віртуальні лабораторії для візуалізації навчання. Наприклад, під час вивчення деяких тем з біології робота з віртуальними симуляціями не порушить етичних норм з одного боку та надасть можливість пройти навчальний матеріал не через сухе викладання підручника, а й візуалізуючи його;

4) розвиток критичного мислення: працюючи в імерсивному середовищі навчання з віртуальними моделями учні повинні уміти сприймати навчальний матеріал через призму логічних зв'язків, критично оцінювати кожен крок, проводити аналогії із життєвими ситуаціями; чітко відокремлювати фізичний світ від віртуального, аналізувати отримані теоретичні дані та уміти переносити їх в практичну частину процесу навчання;

5) індивідуалізація навчання: в академічних ліцеях учні, як і вчителі, повинні уміти вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання. Зміст освіти як

і освітні програми мають бути гнучкими та варіативними, що забезпечить людиноцентричний підхід до навчання.

Висновки. 1. Імерсивне навчання має значний потенціал у процесі організації навчання учнів академічних ліцеїв. Можливість середовища, що сприяє залученню учнів до навчання, сприятиме як підвищенню їх мотивації, так і створенню ситуації успіху. 2. Інноваційно-трансформативний підхід в імерсив-

ному навчанні сприяє індивідуалізованому навчанню через втілене пізнання. 3. Імерсивні технології навчання є лише інструментом для підтримки процесу навчання, для збагачення його візуальними об'єктами і повинно підтримувати традиційне навчання, а не замінювати його. 4. Використання імерсивних технологій у процесі організації навчання учнів академічних ліцеїв потребує розробки методики їх використання та перевірки її ефективності.

Список використаної літератури

1. Chiu T. K. F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. 2022. Vol.54. No.S1. P.14–30.
2. Jalili N. Three ways AI and immersive technology will revolutionise personalised learning. *Times Higher Education*. 2024. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/three-ways-ai-and-immersive-technology-will-revolutionise-personalised-learning> (дата звернення: 24.03.2025).
3. Kudryavtseva E., Kuzminov R., Abuzyarova D. Immersive reading as a contemporary technique in lifelong learning. 15th International conference on education and new learning technologies. Spain: EDULEARN23, 2023. P.716-722.
4. Palamar S., Brovko K., Semerikov S. Enhancing foreign language learning in Ukraine: Immersive technologies as catalysts for cognitive interest and achievement. *information technology and implementation*, 2023. P.69-81.
5. Passig D., Tzuriel D., Eshel-Kedmi G. Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D immersive virtual reality environments. *Computers & Education*. 2016. Vol.95. P.296–308.
6. Xu X., Kang J., Yan L. Understanding embodied immersion in technology-enabled embodied learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022. Vol.38. No 1. P.103-119.
7. Державний стандарт профільної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851.
8. Дротянко Л.Г. Філософія наукового пізнання: підручник. Київ: «НАУ-друк», 2010. 224 с.
9. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Бахтіярова Х. Ш. та ін.; за ред. Арістова А.В., Київ: НТУ, 2017. 172 с.
10. Литвинова С.Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Київ, 2016. 602 с.
11. Литвинова С.Г. та ін. Проектування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальності в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія / за наук. ред. Литвинової С. Г. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 219 с.
12. Сороко Н.В. Підходи до використання імерсивних технологій в закладах загальної освіти. Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності: науково-практична конференція з міжнародною участю. 2 листопада 2021 р. Київ: НАУ, 2022. С. 113-115.

References

1. Chiu, T. K. F. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (S1), 14–30.
2. Jalili, N. (2024). Three ways AI and immersive technology will revolutionise personalised learning. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/campus/three-ways-ai-and-immersive-technology-will-revolutionise-personalised-learning>
3. Kudryavtseva, E., Kuzminov, R., & Abuzyarova, D. (2023). Immersive reading as a contemporary technique in lifelong learning. *15th International conference on education and new learning technologies* (pp.716-722). EDULEARN23.
4. Palamar, S., Brovko, K., & Semerikov, S. (2023). Enhancing foreign language learning in Ukraine: Immersive technologies as catalysts for cognitive interest and achievement. *Information Technology and Implementation* (pp.69-81).
5. Passig, D., Tzuriel, D., & Eshel-Kedmi, G. (2016). Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D immersive virtual reality environments. *Computers & Education*, 95, 296–308.
6. Xu, X., Kang, J., & Yan, L. (2022). Understanding embodied immersion in technology-enabled embodied learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (1), 103-119.
7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024, July 25). Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State standard of profile secondary education]. Postanova № 851. [in Ukrainian]
8. Drotianko, L.H. (2010). *Filosofii naukovoho piznannia* [Philosophy of scientific cognition]. NAU-druk. [in Ukrainian]
9. Bakhtiarova, Kh.Sh., et al. (2017). *Innovatsiini tekhnologii navchannia* [Innovative learning technologies]. NTU. [in Ukrainian]
10. Lytvynova, S. H. (2016). *Teoretyko-metodychni osnovy proektuvannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyschha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Theoretical and methodological foundations of designing a cloud-oriented learning environment of a general educational institution]. Unpublished Doctoral dissertation. Institute of Information Technologies and Learning Tools. [in Ukrainian]
11. Lytvynova, S.H., Soroko, N.V., Batsenko, S.V., Bohachkov, Yu.M., Hrybiuk, O.O., Dementievska, N.P., Korkishko, I.A., Slobodyanyk, O.V., Sokoliuk, O.M., & U Khan, P.S. (2023). *Proiektuvannia osvithnoho seredovyschha z vykorystanniam zasobiv dopovненої ta virtualnoi realnostei v zakladykh zahalnoi serednoi osvity* [Designing an educational environment using augmented and virtual reality tools in general secondary education institutions]. ITLZ NAES of Ukraine. [in Ukrainian]
12. Soroko, N.V. (2022). Pidkhody do vykorystannia imersyvnykh tekhnologii v zakladykh zahalnoi osvity [Approaches to the use of immersive technologies in general education institutions]. In *Multymediini tekhnologii v osviti ta inshykh sferakh diialnosti: nauko-vo-praktychna konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu* [Multimedia technologies in education and other fields of activity: scientific and practical conference with international participation] (pp.113-115). NAU. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 25.03.2025 Прорецензовано: 03.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Rashevskia Natalia

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

Institute of Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE AND TRANSFORMATIVE APPROACH TO IMMERSIVE LEARNING

Abstract. The modern education system is in a state of transformation, driven by the rapid development of technology and the changing needs of society. One of the key tasks is to find effective tools that would enhance the practical component of the educational process, preparing students for real life and the requirements of the modern labor market. One such way is to use immersive technologies in the learning process. An analysis of recent research and publications on the use of immersive technologies in education has made it possible to identify the following general approaches to organizing the learning process based on them: systemic, activity-based, personality-oriented, cognitive, and differentiated. However, these approaches do not fully reveal the potential of immersive technologies in the learning process. This article is devoted to the study of an innovative and transformative approach to the organization of the learning process based on immersive technologies in academic lyceums. The purpose of the article is to define the characteristics and tasks of the innovative and transformative approach to organizing the learning process based on immersive technologies. This classification of approaches to organizing immersive learning makes it possible to create an effective learning environment that can be controlled by artificial intelligence. It is determined that the innovative and transformative approach is aimed at transforming traditional education by integrating modern information and communication technologies and ensuring the research nature of education. The key characteristics of this approach are: individualization of learning; use of modern technologies to increase learning motivation and the ability to visualize abstract concepts; organization of active and research learning that promotes flexibility and adaptability of learning; and development of critical thinking, communication skills, teamwork, and digital literacy. The article considers the possibilities of using immersive technologies to form an interactive learning environment controlled by artificial intelligence, which contributes to the organization of students' independent work, increasing their motivation and engagement. The tasks of the innovative and transformative approach are defined, such as the implementation of learning through embodied cognition, increasing motivation and interest, forming practical skills, developing critical thinking, and individualizing learning.

Keywords: immersive learning technologies, academic lyceum, innovative and transformative approach, individualized learning.

УДК: 316.334.3:37+316.613.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.197-204

Розлуцька Галина Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
galina.rozlutska@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

Петрина Ярослав Дмитрович
аспірант
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
yaroslav.petryna@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0004-3735-6227>

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Анотація. Актуальність соціально-емоційного навчання (СЕН) зумовлена темпоральними викликами, серед яких – війни, техногенні та природні катастрофи, епідемії. Зміни у ментальному та фізичному здоров'ї населення України, що відбулись з початком військових дій детермінують увагу освітян на психологічних аспектах здобувачів освіти. Психологічний тиск, фізичні втрати, невизначеність майбутнього суттєво впливають на емоційний стан людини, що зумовлює необхідність її підтримки в процесі здобуття освіти. Через стрес, тривогу та травми, з якими стикаються сучасні здобувачі освіти, СЕН стає не тільки важливою складовою освітньої процесу, але й інструментом для адаптації освіти до нових реалій та підтримки психічного здоров'я населення України. Метою дослідження є проектування комплексної моделі соціально-емоційного навчання, на підставі аналізу існуючих підходів до соціально-емоційного навчання. Для досягнення поставленої мети застосовано методи системного аналізу, синтезу наукових концепцій, порівняльного дослідження та узагальнення емпіричних даних. Результати дослідження свідчать, що інтеграція СЕН в освітній процес сприяє підвищенню не лише академічної успішності, але й покращує їхню емоційну стабільність та соціальні навички. СЕН покликане виробити навички у сфері емоційної взаємодії, емоційного інтелекту, самоорганізації та міжособистісної взаємодії, соціальної емпатії. Відтак, сприяє не лише академічному успіху, але й психологічній стійкості та здатності здобувача освіти адаптуватися до складних життєвих ситуацій.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, комплексна модель, здобувачі освіти, освітній процес, системний підхід.

Вступ. Соціально-емоційне навчання (СЕН) є актуальним компонентом освітнього процесу, орієнтованим на розвиток емоційної стабільності та соціальних компетентностей у здобувачів освіти. В основі СЕН лежить формування навичок саморегуляції, емпатії та ефективної міжособистісної взаємодії, що є ключовими чинниками становлення гармонійної особистості, особливо в умовах кризових явищ, таких як військова агресія, тероризм, катаклізми, епідемії тощо. З огляду на події сьогодення, актуальність впровадження СЕН значно зростає. Реалізація СЕН сприяє зниженню рівня стресу у дітей, підтримці їхнього психоемоційного добробуту, а також забезпеченню належного рівня захисту ментального здоров'я учнів [1, с.119].

За даними всеукраїнського дослідження, понад 90% педагогічних працівників виступають за впровадження програм СЕН в освітніх закладах [1, с.216].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. СЕН є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників як вітчизняного, так і зарубіжного наукового простору. У наукових публікаціях акцентується увага на важливості розвитку емоційної компетентності у дітей як чинника їх успішного навчання та адаптації в суспільстві.

Зокрема, О.Матвієнко та М.Химич наголошують на важливості професійної підготовки педагогів у методах СЕН як необхідної передумови для ефективного впровадження відповідних програм в освітньому середовищі [2].

Дослідження Н.Дмітренко та ін засвідчують, що цілісна та належно організована імплементація реалізація СЕН у освітній процес формує у майбутніх

вчителів необхідні професійні навички [3].

У працях О.Елькін підкреслено, що СЕН як і його підвид соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН) – є «дієвою практикою розвитку м'яких (соціально-емоційних) навичок учнівства в умовах нових викликів у вихованні дітей і реалізації компетентнісного підходу в освіті» [4]. У подальших наукових розвідках, вчений акцентує на важливості партнерства між сім'єю та закладом освіти в контексті СЕН, вказуючи, що така взаємодія суттєво впливає на задоволення емоційних і психологічних потреб учнів, що, своєю чергою, сприяє підвищенню ефективності реалізації навчальних програм [5].

У свою чергу, Н.Дужик у дослідженні наголошує, що участь студентів у програмі СЕН сприяє формуванню їхньої готовності до міжкультурної взаємодії та ефективної участі в різноманітних комунікативних ситуаціях [6].

Дослідження В.Панченко [7] та J.Durlak [8] підтверджують високий потенціал СЕН як чинника позитивних змін в освітньому середовищі. Зокрема, результати метааналізу, проведеного J.Durlak та колегами свідчать, що участь у програмах СЕН суттєво впливає на покращення академічних досягнень, розвиток соціальної поведінки та зниження рівня стресу серед учнів. Автори зазначають, що 47 % здобувачів освіти, які брали участь у таких програмах, показали підвищення рівня соціально-емоційних навичок, а академічна успішність зросла на 11 % порівняно з контрольною групою [8].

Узагальнення емпіричних даних, здійснене R. Taylor із колегами підтвердило довготривалий позитивний вплив СЕН-програм на поведінку здо-

бувачів загальної середньої освіти, якість міжособистісних стосунків у класі та зменшення проявів депресивних станів. Автори дійшли висновку, що систематичне впровадження СЕН є ефективним інструментом формування гармонійної, емоційно стабільної та соціально зрілої особистості школяра [9].

Окрім того, аналіз міжнародного досвіду, представлений у звіті С. Green та С. García-Millán, свідчить про те, що реалізація СЕН-програм сприяє створенню позитивного шкільного мікроклімату, підвищенню рівня задоволеності учнів освітою та загального благополуччя у навчальному середовищі [10].

Таким чином, у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях визнано доцільність та ефективність СЕН як важливого чинника формування особистісної та академічної успішності здобувачів освіти. Водночас, аналіз досліджень вищенаведених авторів свідчить, що емоційний компонент освітнього процесу залишається недостатньо врахованим у змісті освітніх програм, а також у співпраці з соціальними інститутами. У національному освітньому просторі зберігається традиція вважати, що розвиток емоційної сфери дитини, як і формування навичок міжособистісної взаємодії, є прерогативою сім'ї або родини.

Метою статті є проектування комплексної моделі соціально-емоційного навчання, на підставі аналізу існуючих підходів до соціально-емоційного навчання. Реалізація мети передбачає структурування соціально-емоційного навчання на основі системного підходу та окреслення змісту кожного з компонентів та окреслити ресурси використання в умовах національної освіти.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення для вивчення і систематизації сучасних наукових досліджень у галузі соціально-емоційного навчання та структурування соціально-емоційного навчання на основі системного підходу. Аналіз використовувався з метою вивчення сучасних наукових підходів та емпіричних даних у сфері соціально-емоційного навчання, що дозволяло виявити основні тенденції, проблемні аспекти та виклики в даній галузі. Синтез застосовували для інтеграції результатів попередніх досліджень, що сприяло формуванню єдиної концептуальної моделі, здатної врахувати багатовимірність соціально-емоційного навчання в умовах сучасних кризових явищ. Порівняльний метод дозволяв провести детальний аналіз і виявити як спільні, так і відмінні риси в підходах до впровадження програм соціально-емоційного навчання у різних освітніх контекстах, забезпечуючи таким чином об'єктивну оцінку їх ефективності. Методи проектування та моделювання використано для проектування комплексної моделі соціально-емоційного навчання. Узагальнення було використано для інтерпретації отриманих результатів та формулювання висновків та визначення аспектів подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерельної бази щодо СЕН дає підстави стверджувати, що на сьогодні СЕН впроваджується у 26 освітніх закладах України, розташованих у 21 області, охоплюючи понад 4400 здобувачів освіти різних рівнів [11]. Впровадження СЕН підтримується переважною більшістю педагогів (понад 90 %) [1, с.216], а її ефективність підтверджена емпіричними даними: академічна успішність учнів зростає в середньому на 11 %, рівень антисоціальної поведінки знижується на 10 %, тоді як просоціальна поведінка зростає на аналогічний відсоток [11].

З метою подальшого масштабування The LEGO

Foundation при підтримці Міністерства освіти і науки України реалізують пілотний проєкт «Зерна», розроблений фахівцями Гарвардського університету, що передбачає поступове впровадження програми з вересня 2024 р. [12].

Попри позитивну динаміку та широку підтримку з боку педагогічної спільноти, системний підхід до реалізації СЕН в Україні залишається недостатньо вивченим та практично реалізованим. Однією з основних причин є відсутність комплексного інтегрування програми в систему професійної підготовки педагогічних кадрів на всіх рівнях. Зокрема, понад 55 % учителів не пройшли спеціалізованого навчання з питань СЕН протягом останнього року, що свідчить про значний розрив між декларативною підтримкою ініціативи та її практичною реалізацією [1, с.188].

Крім того, в університетах і надалі спостерігається дефіцит емоційно-етичної підготовки майбутніх педагогів, що унеможлиблює формування наскрізного підходу до впровадження СЕН. Такий підхід мав би охоплювати всі освітні рівні — від дошкільної освіти до системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечуючи послідовність і наступність у розвитку соціально-емоційної компетентності здобувачів освіти.

Аналіз наявних ресурсів свідчить про те, що Україна вже має досвід співпраці з міжнародними партнерами, зокрема Гарвардською вищою школою освіти та фондом LEGO Foundation, у сфері впровадження СЕН. Водночас потенціал цієї співпраці використовується не в повному обсязі. Для забезпечення системного та ефективного розвитку СЕН в українських закладах освіти необхідно розширити програми підготовки коучів СЕН і забезпечити ширший доступ до методичних матеріалів, включно з україномовними онлайн-курсами [12].

На основі опрацьованого теоретичного та емпіричного матеріалу нами спроектовано модель комплексного впровадження СЕН. Насамперед актуальним вважаємо проведення всебічної оцінки готовності освітніх інституцій до реалізації СЕН. Така оцінка має включати аналіз наявності кваліфікованих кадрів, рівня обізнаності педагогічного колективу з принципами та методами СЕН, а також стану емоційного клімату в закладі освіти.

Крім того, необхідно здійснити аудит ресурсного забезпечення — зокрема, кадрового та методичного, — що є критично важливим для масштабного й системного впровадження програми. Виявлення прогалин у цих сферах дозволить ефективно адаптувати існуючі освітні практики до нових вимог і забезпечити сталий розвиток соціально-емоційного навчання в українському освітньому просторі.

Пропонована нами модель соціально-емоційного навчання базується на чотирьох взаємопов'язаних компонентах: кадровому, методичному, організаційному та моніторинговому (див. рис.1).

Кадровий компонент орієнтований на підготовку педагогічних працівників шляхом проведення спеціалізованих тренінгів, надання менторської підтримки, а також інтеграції соціально-емоційного навчання в систему підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти.

Методичний компонент охоплює розроблення та забезпечення доступу до якісних навчально-методичних матеріалів, зокрема україномовних онлайн-ресурсів, а також створення модельних занять, інтегрованих у зміст освітніх програм різних рівнів.

Організаційний компонент спрямований на формування позитивного, підтримувального й емпатійного освітнього середовища, що є ключовою умовою

ефективного впровадження СЕН.

Моніторинговий компонент передбачає систематичний аналіз результатів реалізації програми СЕН, здійснення оцінювання динаміки розвитку соціаль-

но-емоційних компетентностей учнів, а також коригування освітнього процесу відповідно до отриманих даних.



Рис.1. Компоненти впровадження СЕН в освіті

Детально опишемо основні елементи запропонованої комплексної системи впровадження СЕН в освітніх закладах України.

Кадровий компонент виступає фундаментальним складником системи, адже саме педагогічні працівники є основними агентами змін у галузі освіти. Ефективна реалізація цього компонента передбачає створення широкомасштабної та системної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, яка повинна охоплювати як чинних учителів, так і студентів педагогічних спеціальностей.

Ключовими елементами цієї підготовки мають стати практикоорієнтовані форми навчання — зокрема тренінги, воркшопи, курси підвищення кваліфікації, спрямовані на розвиток у педагогів базових

соціально-емоційних навичок, таких як саморегуляція, емпатія, стресостійкість, а також формування здатності інтегрувати принципи СЕН у викладання різних навчальних дисциплін.

Важливою умовою результативності кадрового компоненту є наявність менторської підтримки, що забезпечує педагогам індивідуальний супровід у процесі реалізації СЕН, створює простір для особистісного й професійного зростання, обміну досвідом і взаємопідтримки.

Вважаємо, доцільною є розбудова спільнот практики — професійних мереж, у межах яких педагоги матимуть можливість здійснювати фахове спілкування, колегіальне навчання та співпрацю, спрямовану на розвиток компетентностей у сфері соціально-емоційного навчання (див. рис.2).



Рис.2. Кадровий компонент СЕН.

Методичний компонент виступає стратегічною складовою системного впровадження СЕН, оскільки забезпечує заклади освіти необхідними дидактичними ресурсами та інструментами, що є критично важливими для ефективної реалізації змісту програми.

Для результативного функціонування цього компоненту необхідним є розроблення, апробація та широке розповсюдження методичних матеріалів державною мовою, з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти. Йдеться, зокрема, про створення навчальних програм і рекомендацій, які можуть бути інтегровані в освітній процес на різних етапах шкільної освіти та адаптовані до викладання різних навчальних предметів.

Особливу увагу слід приділити розвитку онлайн-платформи з відкритим доступом до навчальних кур-

сів, вебінарів, відеолекцій та практичних матеріалів із СЕН. Такі ресурси мають розроблятися за участі провідних українських та міжнародних фахівців у галузі педагогіки, психології та соціально-емоційного розвитку, що забезпечить їхню якість, актуальність і відповідність сучасним викликам української освіти.

Крім того, методичний компонент має включати створення тематичних занять, спрямованих на розвиток окремих соціально-емоційних навичок, таких як емпатія, емоційна саморегуляція, відповідальне прийняття рішень, навички співпраці тощо. Це сприятиме цілісній і послідовній інтеграції елементів СЕН в освітній процес, надаючи педагогам практичний інструментарій для щоденної роботи з учнями (див. рис. 3).



Рис.3. Методичний компонент СЕН

Організаційний компонент виступає інтегративним елементом усієї системи впровадження СЕН і спрямований на створення сприятливого освітнього середовища для розвитку соціально-емоційних компетентностей усіх учасників освітнього процесу.

Цей компонент передбачає інтеграцію СЕН як наскрізного елемента у щоденну діяльність закладу освіти, що має знаходити вияв не лише у змісті навчальних занять, а й у стилі взаємодії між учнями, педагогами, адміністрацією та батьками. Особливий акцент у межах організаційного компоненту робиться на формування та підтримку культури емпатії, взаємоповаги, психологічної безпеки та відкритості, які є базовими умовами для формування позитивного шкільного клімату.

Стратегічними завданнями цього компоненту є створення атмосфери взаємної підтримки й довіри між усіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема між учителями, учнями та батьками. Досягнення цієї мети передбачає активне залучення батьківської спільноти до реалізації програм СЕН шляхом організації спільних проєктів, регулярних консультацій, тематичних заходів та тренінгів, що сприятимуть поглибленню партнерських відносин між школою та родиною.

Окрім того, організаційний компонент включає координацію зусиль педагогічного колективу, який має функціонувати як єдина команда, що поділяє

цінності та підходи соціально-емоційного навчання. Злагоджена взаємодія між педагогами сприятиме забезпеченню послідовності, системності та цілісності в реалізації програм СЕН у навчально-виховному процесі (див.рис. 4).

Моніторинговий компонент системи впровадження СЕН покликаний забезпечити постійний контроль, оцінювання ефективності реалізації програми та своєчасне коригування стратегій її впровадження.

Цей компонент передбачає організацію регулярного моніторингу шляхом проведення діагностичних досліджень, анкетування педагогічних працівників, здобувачів освіти та батьків з метою аналізу динаміки змін у розвитку соціально-емоційних навичок і поведінкових проявів учнів. Особлива увага приділяється формуванню чіткої системи критеріїв та індикаторів результативності, яка дозволяє здійснювати комплексну оцінку не лише академічних досягнень, але й рівня соціально-емоційного розвитку здобувачів освіти.

Для забезпечення ефективного функціонування моніторингу доцільним є створення загальнонаціональної бази даних, що акумулюватиме результати впровадження програм СЕН у різних типах закладів освіти. Такий підхід дозволить здійснювати порівняльний аналіз, виявляти найрезультативніші практики, сприяти обміну досвідом між регіонами та



Рис.4. Організаційний компонент СЕН

освітніми інституціями.

Важливою умовою ефективності моніторингового компоненту є його гнучкість, тобто здатність до адаптації отриманих результатів із метою вдосконалення змісту, методів і форм реалізації СЕН. Така

адаптивність дає змогу оперативно реагувати на актуальні потреби та виклики освітнього середовища України, забезпечуючи сталість і результативність соціально-емоційного навчання в системі освіти (див.рис. 5).



Рис.5. Моніторинговий компонент СЕН

Детальне розкриття кожного з компонентів засвідчує, що запропонована система впровадження СЕН є цілісною та комплексною, охоплюючи всі ключові аспекти, необхідні для ефективної інтеграції СЕН у вітчизняну систему освіти.

На наш погляд практична реалізація системи СЕН передбачає поетапне виконання освітніх заходів. Пропонуємо на першому етапі здійснювати оцінювання готовності освітніх закладів до впровадження СЕН, включаючи аналіз кадрового потенціалу, наявних ресурсів і рівня поінформованості учасників освітнього процесу. Другий етап передбачає розроблення навчально-методичних матеріалів, створення

онлайн-ресурсів та підготовку тренерів і педагогів. Третій етап зосереджується на масштабуванні пілотних ініціатив, апробації програм у ширшому колі шкіл і регіонів. Завершальний етап включає загальнонаціональне впровадження СЕН із чітко структурованою системою моніторингу та оцінювання результатів.

Зрозуміло, що популяризація СЕН потребує підтримки освітянської спільноти та офіційного визнання потреби стратегії розвитку СЕН в національній освіті, адаптації чинних стандартів професійної освіти педагогічних працівників, корекції діючих освітніх програм підготовки педагогів різних ла-

нок освіти, залучення інститутів післядипломної педагогічної освіти, розширення мережі закладів освіти, які впроваджують СЕН, тощо. Такий підхід сприятиме стійкому розвитку соціально-емоційної компетентності здобувачів освіти, підвищенню якості освітнього середовища та адаптивності сис-

теми освіти до сучасних суспільних викликів (див. рис. 6).

З метою забезпечення зручності сприйняття матеріалу структурні елементи запропонованої системи впровадження СЕН представлено у вигляді таблиці 1 та рисунка 7:

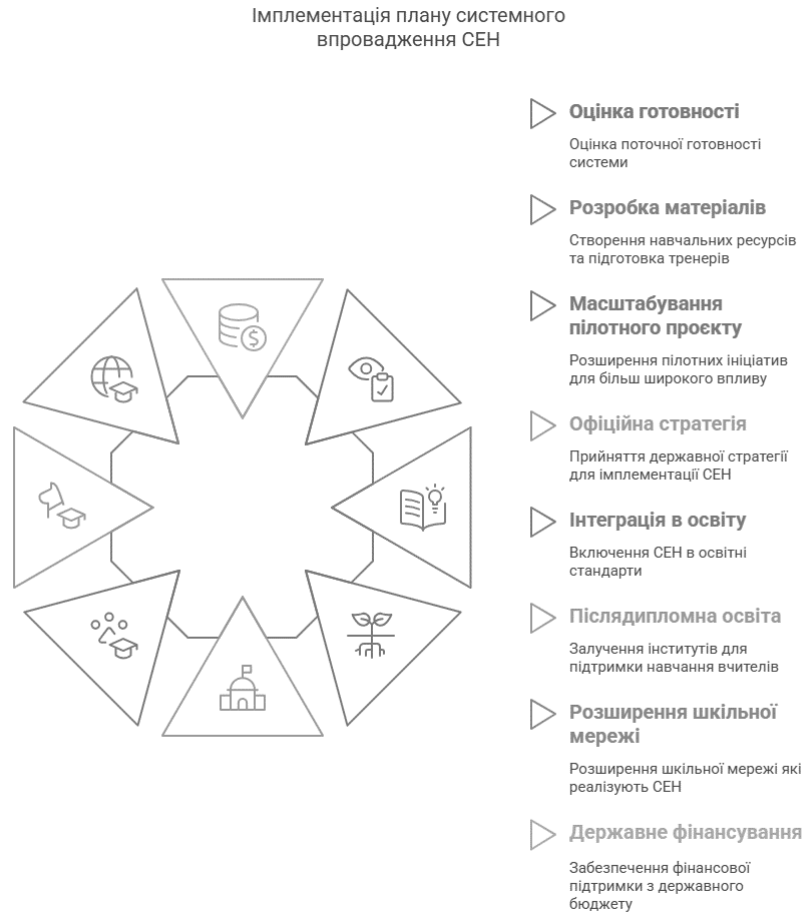


Рис.6. Імплементація плану системного впровадження СЕН

Таблиця 1.

Структура соціально-емоційного навчання

Компоненти системи	Заходи/Етапи реалізації	Очікувані результати
Кадровий компонент	Підготовка тренерів, інтеграція у вищу освіту, менторство для вчителів	Висока кваліфікація педагогів, ефективне впровадження СЕН на місцях
Методичний компонент	Розробка модельних програм, онлайн-курсів, адаптація до українських реалій	Доступність якісних навчальних матеріалів, підвищення якості занять
Організаційний компонент	Створення емпатійного середовища, інтеграція СЕН у всі навчальні предмети	Позитивний шкільний клімат, комплексний розвиток учнів
Моніторинговий компонент	Постійний моніторинг впровадження, коригування стратегії	Гнучке та ефективне реагування на потреби освітнього середовища

Таким чином, запропонована нами система створює повноцінні умови для ефективної реалізації СЕН, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості освіти в Україні.

У межах проведеного дослідження було визначе-

но мету – застосування системного підходу до розроблення комплексної моделі впровадження соціально-емоційного навчання в закладах освіти України. Обраний методологічний підхід передбачав всебічний аналіз наявних науково-методичних напрацювань,



Рис.7. Інтеграція СЕН в освіту

побудову чіткої структурної моделі з визначенням ключових компонентів та зв'язків між ними, оцінку ресурсного забезпечення, розроблення поетапного плану впровадження та формування передумов для імплементації програми на державному рівні.

У результаті дослідження була розроблена авторська модель, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: кадровий, методичний, організаційний та моніторинговий. Кожен із них було ґрунтовно описано з урахуванням особливостей функціонування української системи освіти. Зокрема, визначено конкретні завдання та механізми реалізації, серед яких — створення емпатійного освітнього середовища, системна підготовка педагогів, методичне забезпечення процесу та ефективний моніторинг результатів.

Таким чином, завдяки застосуванню системного підходу як методологічної основи вдалося розробити цілісну й функціональну модель, що відповідає окресленим цілям дослідження та має високий практичний потенціал для подальшого впровадження на державному рівні, сприяючи сталому розвитку соціально-емоційного навчання в освітніх закладах України.

Висновки. Встановлено, що СЕН є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, що набу-

ває особливої актуальності в умовах темпоральних викликів. З'ясовано, що СЕН позитивно впливає на академічну успішність учнів, їхні соціальні навички та емоційна стабільність, підвищується здатність здобувачів освіти адаптуватися до стресу та ефективно взаємодіяти в соціумі. Запропоновано проєкт моделі СЕН з використанням системного підходу, в основу якої закладено такі основні компоненти, як: кадровий, методичний, організаційний та моніторинговий. Кожен із цих компонентів передбачає конкретні механізми та заходи, необхідні для ефективної реалізації СЕН у національній освіті. Запропонована модель має значний практичний потенціал і може розглядатись як інструмент поліпшення психоемоційного стану учнів та їхнього загального благополуччя, особливо в умовах сучасних суспільних викликів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні системного підходу до інтеграції соціально-емоційного навчання в освітній процес через розробку та апробацію нових дидактичних інструментів, що враховують особливості української системи освіти, з використанням сучасних інтегрованих навчально-методичних ресурсів.

Список використаної літератури

- Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші. Аналітичний огляд. «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа». Київ: «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
- Матвієнко О., Химич М. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. Освітньо-науковий простір. 2024. Т. 1, № 7 (2). С.75–84.
- Дмітренко Н. та ін. Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. Молодь і ринок. 2024. № 2/222. С.80–85.
- Елькін О. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. № 1(10). С.42–56.
- Elkin O., Marushchenko O., Rasskazova O., Hrynyk V., Drozhzhyna T., Kaluzhna H. Building an effective SEE Learning programme in Ukraine: The key role of family-school partnership. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. 2025. № 35 (1), 26-38.
- Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Т.2, № 27. С. 186–192.
- Панченко В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 65. Т.2. С.91-94.
- Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. Child development. 2011. Vol. 82(1), no.1. P.405–432.
- Taylor R., Oberle E., Durlak J., Weissberg R. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. Child development. 2017. Vol.88 (4), no.4. P.1156–1171.
- Green C., García-Millán C. Policy report: social & emotional learning. Helsinki: HundrED. 2022. 74 p.
- Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. Нова Українська школа. URL: <https://nus.org.ua/2020/12/07/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/> (дата

звернення 23.03.2025).

12. Міністерство освіти і науки України. МОН і The LEGO Foundation розпочинають програму соціально-емоційного навчання «Зерна». URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-i-the-lego-foundation-rozpochinayut-programu-sotsialno-emotsiynogo-navchannya-zerna> (дата звернення 23.03.2025).

References

1. Hrynevych, L., Drozhzhyna, T., Globa, O., & et al.. (2021). *Analitichnyi ohliad. Mozhyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiynoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola»* [Opportunities for the implementation of social and emotional learning within the framework of the “New Ukrainian School” reform]. *Shkilnyi Svit*. [in Ukrainian]
2. Matvienko, O., & Khymych, M. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib stvorennia bezpechnoho osvithnoho prostoru [Social and emotional learning as a means of creating a safe educational space]. *Educational and Scientific Space*, 1 (7/2), 75–84. [in Ukrainian]
3. Dmitrenko, N., et al. (2024). Zastosuvannia pryiomiv sotsialno-emotsiynoho navchannia u formuvalnomu otsiniuvanni maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy [Application of social and emotional learning techniques in formative assessment of future English language teachers]. *Youth and Market*, 2 (222), 80–85. [in Ukrainian]
4. Elkin, O. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia yak suchasna pedahohichna praktyka formuvannia m'iakykh navychok uchnivstva: suchasni vyklyky ta dosvid Ukrainy [Social and emotional learning as a popular practice for forming soft skills of students: modern challenges and experience of Ukraine]. *Social Work and Social Education*, 1 (10), 42–56. [in Ukrainian]
5. Elkin, O., Marushchenko, O., Rasskazova, O., Hrynko, V., Drozhzhyna, T., & Kaluzhna, H. (2025). Building an effective SEE Learning programme in Ukraine: The key role of family-school partnership. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35 (1), 26–38.
6. Duzhik, N. (2020). Sotsialno-emotsiine navchannia v systemi suchasnykh pedahohichnykh znan [Social and emotional learning in the system of modern pedagogical knowledge]. *Current Issues of the Humanities*, 2 (27), 186–192. [in Ukrainian]
7. Panchenko, V. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia yak suchasna pedahohichna paradyhma u vyshchii osviti [Social and emotional learning as a modern pedagogical paradigm in higher education]. *Innovative Pedagogy*, 65 (2), 91–94. [in Ukrainian]
8. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
9. Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156–1171.
10. Green, C., & García-Millán, C. (2022). *Policy report: Social & emotional learning*. HundrED.
11. Nova Ukrainska shkola. (2020, December 7). *Shcho take prohrama sotsialno-emotsiynoho ta etychnoho navchannia i yak vona pratsiue* [What is the program of social-emotional and ethical education and how does it work?] <https://nus.org.ua/2020/12/07/shho-take-programa-sotsialno-emotsiynogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsiue/>. [in Ukrainian]
12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020, October 26). *MON i The LEGO Foundation rozpochynaiut prohramu sotsialno-emotsiynoho navchannia «Zerna»* [The Ministry of Education and Science of Ukraine and The LEGO Foundation launch the social-emotional learning program “Zerna”]. <https://mon.gov.ua/news/mon-i-the-lego-foundation-rozpochinayut-programu-sotsialno-emotsiynogo-navchannya-zerna>. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 07.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Rozlutska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

Petryna Yaroslav

PhD Student in Educational, Pedagogical Sciences (Specialty 011)

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

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING: A SYSTEMIC APPROACH

Abstract. Social and emotional learning (SEL) is relevant due to temporal challenges, including wars, manufactured and natural disasters, and epidemics. The changes in the mental and physical health of the Ukrainian population that have occurred since the hostilities outbreak determine the educators' attention to the psychological aspects of students. Psychological pressure, loss, and uncertainty of the future significantly affect a person's emotional state, which necessitates support in the process of education. Due to the stress, anxiety, and trauma faced by modern learners, the SEL is becoming not only an important component of the educational process but also a tool for adapting education to new realities and supporting the mental health of the Ukrainian population. The study aims to analyze existing approaches to social and emotional learning and develop a comprehensive model that integrates personnel, methodological, organizational, and monitoring components for the effective implementation of this practice in the educational process. To achieve this goal, systematic analysis, synthesis of scientific concepts, comparative research, and generalization of empirical data were used. A systemic approach to SEL allows for structuring its impact on the educational process, which ensures the unity of all elements of the learning and development process, taking into account individual needs, features of the social environment, and the resources of interaction between participants in the educational process and social institutions. The author's proposed model of the SSE includes personnel, methodological, organizational, and monitoring components, allowing the implementation of the SEL at all levels of education while taking into account the peculiarities of the Ukrainian educational environment. The study's results show that integrating SEL into the educational process not only contributes to academic achievement but also improves students' emotional stability and social skills. SEL is designed to develop skills in emotional interaction, emotional intelligence, self-organization, interpersonal interaction, and social empathy.

Keywords: social and emotional learning, integrated model, learners, educational process, systemic approach.

УДК 371.13:504

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.205-210

Санжаровець Валентина Миколаївна

кандидат філософських наук, доцент
кафедра соціальної роботи та реабілітації
ДУ «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
valyasanj@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5213-9093>

Петренко Тетяна В'ячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи та реабілітації
ДУ «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
petrenkosirak@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2778-9692>

Новікова Наталя Євгенівна

старший викладач
кафедра соціальної роботи та реабілітації
ДУ «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
ntarkhova@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7150-8491>

ПРОФЕСІЙНА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. Зроблено спробу дослідження теоретичних засад та підходів щодо визначення поняття «професійне самовизначення особистості», описано основні етапи, компоненти та чинники професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Метою статті є дослідження формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах сучасного українського суспільства. Застосовувались теоретичні, загальнонаукові та емпіричні методи дослідження. Професійне самовизначення є системоутворюючим центром для всієї системи можливих самовизначень молоді, як суб'єкта діяльності та громадянина. Розглянуто питання, пов'язані з професійно-особистісним саморозвитком, його складові, виокремлюють суб'єктивні і об'єктивні чинники, що впливають на вибір професії, позначають етапи цього багатогранного процесу. Звертається увага на те, що професійне самовизначення – частина загального процесу соціалізації молоді, необхідна умова їх успішності та конкурентоспроможності у сучасних соціально-економічних реаліях. Суспільству особливо необхідні люди, які мають високий загальноосвітній та професійний рівень підготовки, здатні до вирішення складних соціальних, економічних, політичних, науково-технічних питань.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна орієнтація, професійний розвиток, професійна підготовка.

Вступ. Вибір професії, або професійне самовизначення, будучи засобом самоствердження особистості в суспільстві, стає сьогодні одним з головних рішень у житті кожної молодої людини. Від впевненого та обдуманого вибору сфери професійної діяльності залежить все подальше життя особистості, її реалізація як професіонала та приналежність до певної професійної групи, як підтвердження користі для суспільства. Формування висококваліфікованого фахівця, для якого притаманна професійна мобільність, активність і конкурентоздатність можливе лише за умови всебічного розвитку особистості, її здібностей, креативності.

Особливого значення набуває професійне самовизначення соціальних працівників, які після отримання кваліфікації надають всебічну допомогу клієнтам, що звертаються до соціальних служб. Саме тому їх особисте професійне становлення має ключове значення для надання якісної та кваліфікованої підтримки населення, яке потребує уваги.

Аналіз літератури та публікацій. Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох науковців (С.Рубінштейн, К.Абульханова-Славська, К.Платонов, В.Моляко, Б.Федоришин, Г.Балл, Л.Митіна, К.Чарнецькі) і визначається як процес набуття та вдосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань,

вмінь та навичок.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (В.Андрущенко, В.Бондар, О.Будник, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, М.Євтух, І.Зязюн, Н.Киричук, С.Кузікова, В.Луговий, О.Падалка, І.Підласий, В.Рибалка, В.Семиченко, С.Сисоева). У царині психолого-педагогічних досліджень становленням фахівців займалися: О.Кокур, В.Лисовський та ін. Проблемі професійного становлення фахівців присвячено багато наукових праць, проте проблемі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника приділено недостатньо уваги.

Таким чином, накопичений досвід в області теорії професійного самовизначення багато в чому визначив підходи до даної проблеми.

Метою статті є дослідження проблематики формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах сучасного українського суспільства. Цілі і завдання дослідження: проаналізувати та систематизувати наукові підходи, щодо професійного становлення фахівців, визначити провідні фактори, які впливають на формування професійного самовизначення та дослідити рівень професійного самовизначення майбутніх соціаль-

них працівників. **Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури, експеримент, методи психодіагностики особистості та анкетування.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійного самовизначення «полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій до спеціаліста; усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Професійно-особистісний саморозвиток, на думку Л.Зязюн, виступає видом діяльності, що реалізується за допомогою процесів опанування, упорядкування, систематизації досвіду для задоволення пізнавальних потреб особистості для реалізації нею різних видів діяльності, а також для постійного удосконалення та зростання [2].

Професійно-особистісний саморозвиток є базовою здатністю людини виступати суб'єктом власного життя. Це включає вміння трансформувати своє життя та діяльність у напрямі практичних змін, а також можливість здійснювати особистісний вибір, спираючись на власне пізнання. Цей процес має складний і специфічний характер, розгортається в межах професійного та особистісного життя людини й може проявлятися у різних формах, як-от самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізація. Для ефективного саморозвитку необхідно змінювати себе. Серед ключових етапів цього процесу виділяється самопізнання, яке полягає у виявленні глибинних смислів під час самого процесу розвитку; сформовану потребу та мотивацію до змін, разом із усвідомленим визначенням цілей для цілеспрямованого саморозвитку; а також самореалізацію — як вміння самостійно планувати й упроваджувати власний розвиток у повсякденній життєдіяльності.

Пояснюючи зміст професійного самовизначення, видатний український психолог Григорій Силевич Костюк оперував твердженням, що розподіл людей за професіями є соціальне явище, яке визначається потребами суспільства. Проблема оптимального визначення особистістю свого професійного майбутнього є кардинально важливою як для кожної конкретної людини, так і для всього суспільства в цілому. Розмірковуючи над проблемою підготовки молодшої людини до свідомого вибору професії науковець зазначає, що у виборі бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними й іншими якостями, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності та створює матеріальні, духовні цінності.

Український психолог та соціолог Є.Головаха розглядає процес професійного самовизначення через призму життєвих цінностей особистості, її мети та планів. Він стверджує, що професійна орієнтація учнів мусить бути органічно узгоджена зі своїми ціннісними орієнтаціями. Адже цінності — один з головних чинників, що визначає поведінку людини, її активність, спрямованість значимих для неї дій. Кожна особистість прагне до засвоєння тих цінностей, які найбільш відповідають її життєвим цілям та інтересам [1].

Різноманіття підходів до вивчення проблеми професійного самовизначення зумовлене як складністю цього питання, так і культурно-історичними особливостями, що впливають на реалізацію самовизначен-

ня більшістю людей у певних державах. Крім того, на цей процес впливає неоднорідність населення окремих регіонів і країн, що ускладнює пошук універсального концептуального підходу й надає проблемі багатовимірності. Більшість теорій професійного розвитку розглядають основні аспекти цього процесу, такі як: вибір напряму професійної діяльності, побудова кар'єрних планів, досягнення професійних цілей, особливості поведінки на робочому місці, рівень задоволеності від праці, ефективність освітньої діяльності, стабільність чи зміни робочого місця та спеціальності. Особистісне самовизначення вважається невід'ємною частиною професійного самовизначення: те, як людина визначає своє місце в суспільстві, безпосередньо впливає і на її кар'єрну траєкторію. Аналіз наукових підходів дозволяє охарактеризувати професійне самовизначення як процес пошуку і знаходження власного сенсу в обраній діяльності, у самоствердженні через роботу і навіть у самому процесі визначення професійного шляху. Професійне самовизначення передбачає кілька ключових етапів: 1. Оцінку своїх індивідуально-психологічних характеристик у порівнянні з вимогами обраної професії. 2. Усвідомлення своєї ролі в соціальному контексті та відповідальності за реалізацію здібностей. 3. Саморегуляцію поведінки задля досягнення поставлених цілей. Цей процес можна розглядати з різних перспектив: - Як сукупність завдань, які потрібно вирішити у визначений період. - Як серію рішень, що балансують між особистими уподобаннями і потребами суспільства. - Як формування стилю життя, де професійна діяльність посідає одне з центральних місць. Структурно-функціональна модель професійного самовизначення складається з мотиваційного, когнітивного, поведінкового компонентів та образу "Я", які відображають: - ставлення особистості до необхідності професійного вибору; - сформований образ "Я в професійному середовищі"; - реалізацію намірів через дії, які спрямовані на особистісний розвиток. Український психолог Іван Дмитрович Бех зазначає, що процес формування ставлення молоді до морального зростання тісно пов'язаний із формуванням їхнього професійного самовизначення. Потреба інтегруватися у потенційне професійне середовище породжує емоційно-суб'єктивне переживання майбутнього. Вибір майбутньої професії є одним із найважливіших життєвих рішень. Основні фактори впливу поділяють на дві категорії: суб'єктивні (інтереси, здібності, характер) та об'єктивні (рівень підготовки, здоров'я, поінформованість про світ професій). Також враховуються зовнішні чинники: родинне середовище, культура, засоби масової інформації та соціальні трансформації. Соціальний контекст, зокрема рівень освіти батьків і оточення молодшої людини, істотно корелює із прийняттям рішень про кар'єру.

Вибір майбутньої професії займає одне з ключових місць у життєвій траєкторії особистості, оскільки значною мірою визначає її майбутнє. Усі фактори, що впливають на цей вибір, поділяються на дві основні групи: суб'єктивні та об'єктивні. Суб'єктивні фактори охоплюють інтереси, здібності, особливості темпераменту та характеру індивіда. Натомість об'єктивні фактори включають рівень підготовки (академічної успішності), стан здоров'я, рівень усвідомлення про різноманітність професійного світу, а також вплив соціального середовища, засобів масової інформації, літератури, мистецтва та загально-суспільної культури. Слід зазначити, що в умовах сучасних суспільних трансформацій ці чинники, хоч і залишаються вагомими, зазнають певних змін

під впливом ринкових і демократичних інновацій. Крім того, до кола об'єктивних факторів тяжіють також соціальні характеристики, такі як рівень освіти батьків чи особливості соціального оточення. Вибір професії неможливо розглядати окремо від існуючої структури суспільного розподілу праці. Такі явища, як різке зниження рівня життя, офіційне і приховане безробіття, диспропорції у зайнятості за галузевою ознакою, а також інтенсифікація міграційних процесів, формують характерний спектр ознак сучасного ринку праці. Усі ці аспекти суттєво впливають на зміну ціннісних орієнтацій молоді та на її соціальну поведінку, зокрема у контексті визначення свого професійного шляху.

Окрім особистісних характеристик, що впливають на терміни професійного самовизначення, до чинників, які визначають цей вибір, можна віднести належність до певної соціальної групи, а також гендерні відмінності у підходах до професійного вибору. На формування професійної орієнтації впливають наступні фактори: позиція батьків чи старших членів сім'ї; ставлення однолітків; думка навчального колективу; особисті життєві плани; здібності та їх прояви; участь у громадському житті та суспільне визнання. Серед суб'єктивних факторів особливо виділяють рівень інтелекту, наявні здібності та спрямованість інтересів. Відомо, що професійне самовизначення вимагає високого рівня активності від самого індивіда та залежить від ступеня розвитку його здатності до самоконтролю і самооцінки. Зовнішні умови професійного вибору відображають об'єктивну реальність, у якій формується професійна самосвідомість молодшої особи. Ці умови включають загальну соціально-економічну ситуацію, у контексті якої відбувається професійне самовизначення. Об'єктивні фактори впливають на уподобання та рішення щодо вибору професії через такі основні аспекти: престиж професії, який визначає її привабливість серед молоді і базується на суспільному статусі представників цієї професії; затребуваність професії, що вказує на перспективи працевлаштування за спеціальністю у майбутньому; зміст професійної діяльності, специфіка предмета праці, який може суттєво впливати на процес вибору; можливість чи неможливість вступу до обраного навчального закладу.

Відображення соціальних умов у суспільній свідомості (як-от шкала престижності професій чи рівень їхньої затребуваності) разом із конкретною соціально-економічною ситуацією визначають, наскільки ефективно різні соціальні інститути та групи (сім'я, однолітки, освітні й виробничі колективи) впливають на процес самовизначення особистості. Студентський період є важливим етапом цілеспрямованої підготовки до майбутньої професійної діяльності. Провідним видом діяльності тут стає навчально-професійна діяльність. Вона розглядається як специфічний процес, спрямований на розвиток самого студента як суб'єкта. Цей процес передбачає вдосконалення його інтелектуального, морального та естетичного потенціалу, допомагає усвідомити загальнолюдські цінності, краще зрозуміти себе, свої мотиви, а також сформувати ставлення до власної діяльності, поведінки і світу загалом.

Основна особливість етапу професійного навчання полягає в тому, що участь здобувача освіти у спеціально організованій діяльності, яка з досить високим ступенем наближається до професійної, з одного боку, сприяє формуванню адекватних уявлень про професію, з іншого боку – формуванню системи професійних знань, умінь, навичок, професійного мислення і пам'яті.

Незважаючи на те, що є здобувачі вищої освіти, які переживають незадоволеність своїм вибором професії, все ж, у більшості з них у ході професійного навчання зміцнюється впевненість у виправданості обраного шляху. Йде неусвідомлений процес кристалізації професійної спрямованості особистості. Поступове засвоєння майбутньої соціально-професійної ролі сприяє формуванню образу «Я» як представника певного професійного співтовариства.

Виходячи з наведеного, можна стверджувати, що правильний вибір професії є важливою передумовою професійного та соціального становлення молоді. Сучасні вимоги до змісту праці та психофізіологічних якостей особистості накладають відповідальність на профільні служби з необхідністю ефективніше вивчати й використовувати потенційні можливості молодих фахівців. У цьому контексті професійна орієнтація виконує ключову роль, спрямовану на виявлення здібностей, інтересів, професійного покликання та інших факторів, важливих для вибору чи коригування кар'єрного шляху [3].

Професійна орієнтація – це комплексна, науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення. Ця діяльність ґрунтується на урахуванні індивідуальних характеристик кожної людини та потреб ринку праці. Вона має на меті досягнення гармонії між професійними інтересами й можливостями особистості та запитами суспільства щодо конкретних видів діяльності. Завдяки профорієнтаційній роботі формуються умови для цілеспрямованого розвитку талантів і здібностей, підвищення професіоналізму, збереження працездатності й загального здоров'я. Це є одним із ключових елементів державної політики у сфері соціального захисту й зайнятості населення. Профорієнтація також сприяє ефективному використанню трудового потенціалу особистості, забезпечує її соціальну та професійну мобільність і відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття.

Сучасна ситуація в Україні, зокрема в умовах воєнного стану, ставить нові виклики перед підготовкою фахівців соціальної сфери. Однак, недостатній рівень розвитку в майбутніх соціальних працівників комунікативних навичок ведення переговорів, які є важливим елементом у системі їхньої комунікативної компетентності, призводить до збільшення тривалості адаптації майбутнього фахівця в професійному середовищі і зниження успішності його діяльності [4].

Майбутній соціальний працівник має володіти оновленими знаннями, навичками та здатністю застосовувати свої професійні компетентності, особистісні якості й досвід у будь-яких обставинах, особливо в кризових ситуаціях. З метою вивчення соціально-психологічних особливостей формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників і консультантів — таких як ставлення до професії, соціально-психологічні установки мотиваційної сфери та ціннісні орієнтації особистості — було проведено експериментальне дослідження. Його основою стали студенти спеціальності «Соціальна робота» кафедри соціальної роботи та реабілітації факультету лінгвістики та соціальних комунікацій ДНП Державного університету «Київський авіаційний інститут». Для вирішення завдань дослідження застосовано кілька методів: а) загальнонаукові, зокрема порівняння, системний підхід, узагальнення; б) емпіричні, включаючи методи психологічної діагностики особистості, анкетування та експерименту. Для аналізу індивідуально-психологічних характе-

ристик було використано такі інструменти: методику діагностики соціально-психологічних установок у мотивації особистості О.Потьомкіної (рис.1), багато-факторну методику дослідження особистості Р.Кеттелла (рис.2), методику ціннісних орієнтацій М.Рокича (рис.3, рис.4). Для дослідження впливу соціальних умов на професійне самовизначення застосували анкету «Професійне самовизначення спеціалістів соціономічних професій» В.Болучевської. Загальна вибірка учасників налічувала 27 осіб. Аналіз отриманих результатів дозволив оцінити рівень професійного самовизначення здобувачів і готовність до діяльності в соціальній сфері. Згідно з опитувальником діагностики соціально-психологічних установок у мотиваційній сфері О.Потьомкіної, більшість учасників демонструють середній рівень прояву таких установок, як «альтруїзм-егоїзм», «процес-результат», «свобода-влада» та «праця-гроші». Це свідчить про певну зрілість у їх поглядах і переконаннях. Однак, результати також показують, що студенти поки що недостатньо підготовлені до професійної діяльності та перебувають у стадії остаточного визначення власного професійного майбутнього.

Розподіл відповідей учасників дослідження за багатофакторним особистісним опитувальником (16 PF) Р.Кеттелла демонструє, що понад 50% респондентів мають середній рівень вираженості досліджуваних особистісних рис. Це свідчить про їхню особистісну зрілість і зваженість. Студенти здебільшого проявляють відкрите чи закрите ставлення, незалежність чи схильність до піддатливості, безтурботність чи заклопотаність, чутливість чи твердість, мрійливість чи прагматичність, підозрілість чи довірливість залежно від зовнішніх обставин та внутрішніх емоцій, які впливають на них у кожній конкретній ситуації. Нормальний рівень розвитку цих якостей є важливим для майбутніх спеціалістів соціальної сфери, оскільки професія вимагає від них одночасно гнучкості у спілкуванні з клієнтами та рішучості у виконанні професійних обов'язків. Водночас, більшість студентів демонструють здатність до емоційного самоконтролю: вони знають, як використовувати захисні механізми для збереження спокою й упевненості під впливом зовнішніх подразників, не схильні до розгубленості чи почуття провини. Результати свідчать про адекватний рівень самооцінки та її сформованість у більшості респондентів, хоча 32% мають занижену самооцінку. Такий високий показник серед майбутніх соціальних працівників може вказувати на їхню особистісну незрілість, що

частково пояснюється молодим віком, активними соціальними змінами та невизначеністю життєвих переконань. Ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників були вивчені за методикою М.Рокича. Дослідження показало, що ключовими цінностями для студентів є здоров'я та любов. Другорядною важливістю користуються аспекти особистого життя (сімейне щастя, міцна дружба), які переважають над цінностями професійної реалізації (матеріальне благополуччя, цікава робота). Абстрактні цінності на кшталт свободи, життєвої мудрості та пізнання знаходяться на середніх позиціях рейтингу. Найменше значення студенти надають цінностям творчості та щастя інших людей. Серед найважливіших особистісних якостей були визначені вихованість, чесність та життєрадісність. Менш значущими є відповідальність, самоконтроль, освіченість і охайність, тоді як ефективність у справах та непримиренність до недоліків мають найнижчу цінність. Це свідчить про те, що студенти перебувають на етапі формування системи особистісних цінностей, які в подальшому впливатимуть як на їхнє життя загалом, так і на професійну діяльність. Аналіз відповідей за анкетною професійною самовизначення фахівців соціальної сфери (методика В. Болучевської) показав, що більшість студентів зробили усвідомлений вибір професії, задоволені ним і прагнуть розвиватися у своїй сфері. Це підтверджує етап формування у них стабільної системи цінностей, яка визначатиме їх ставлення до життя та професійної діяльності. Для вдосконалення професійних знань і конкретизації життєвих цілей було проведено тренінг «Мій професійний вибір», що включав вправи «Мої ресурси», «Картка щирості», «Інтерв'ю», «Гра в перспективи» та «Соціальний працівник і клієнт». Їх мета полягала у розширенні уявлень про власні можливості, поглибленні самопізнання, знань особистісних характеристик членів групи, розгляд різних альтернатив вибору майбутньої професії, розширення набору перспектив, наявних у людини; забезпечення більш глибокого усвідомлення спектру власних можливостей, тренування навичок вибору; формування впевненості у собі в реальних ситуаціях вибору, які траплятимуться у житті; отримання практичних навичок роботи соціального працівника, рефлексія стану клієнта.

Після проведення даного тренінгу, респондентам знову було запропоновано пройти психодіагностичні методики для того, щоб визначити якісні зміни попередніх показників.

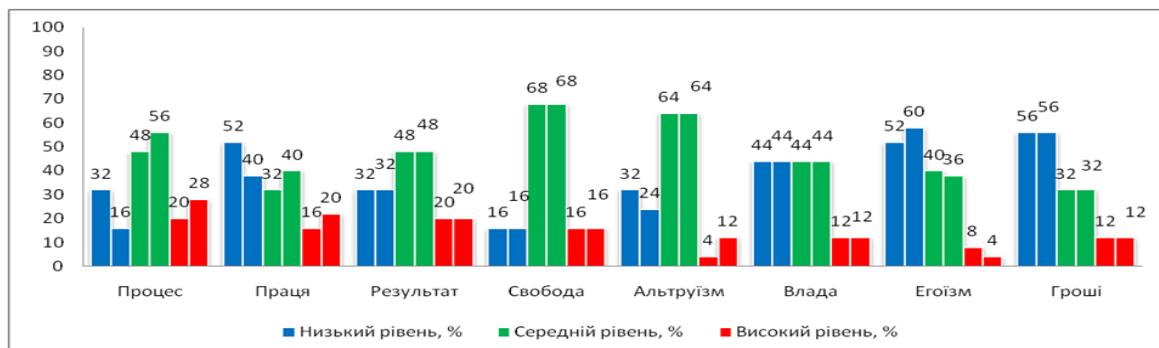


Рис.1. Порівняльний аналіз розподілу відповідей респондентів на опитувальник методики діагностики соціально-психологічних установок особистості О.Потьомкіної до проведення тренінгу та після проведення тренінгу

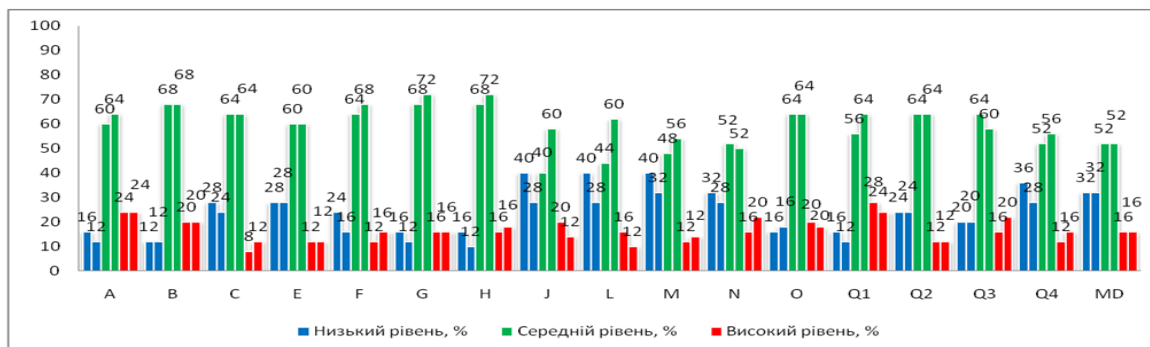


Рис.2. Порівняльний аналіз розподілу відповідей респондентів на багатофакторний особистісний опитувальник (16 PF) Р. Кеттелла до проведення тренінгу та після проведення тренінгу

Порівняльний аналіз розподілу відповідей на опитувальник методики ціннісних орієнтацій М.Рокича до проведення тренінгу та після проведення тренінгу.

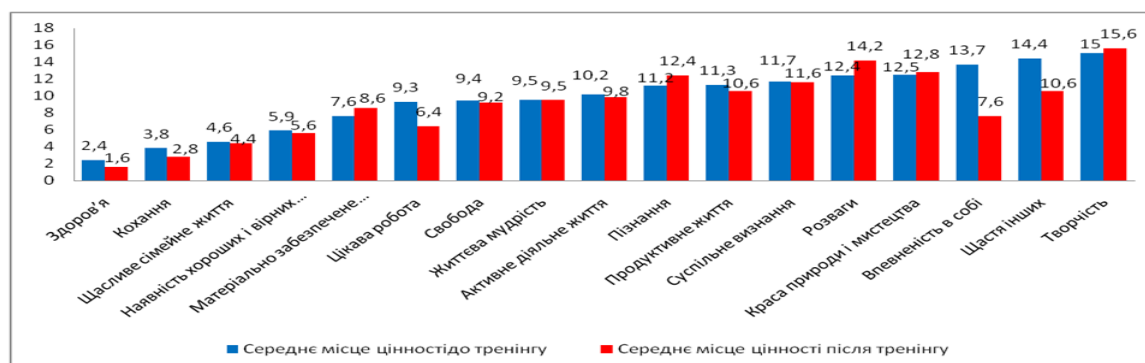


Рис.3. Термінальні цінності

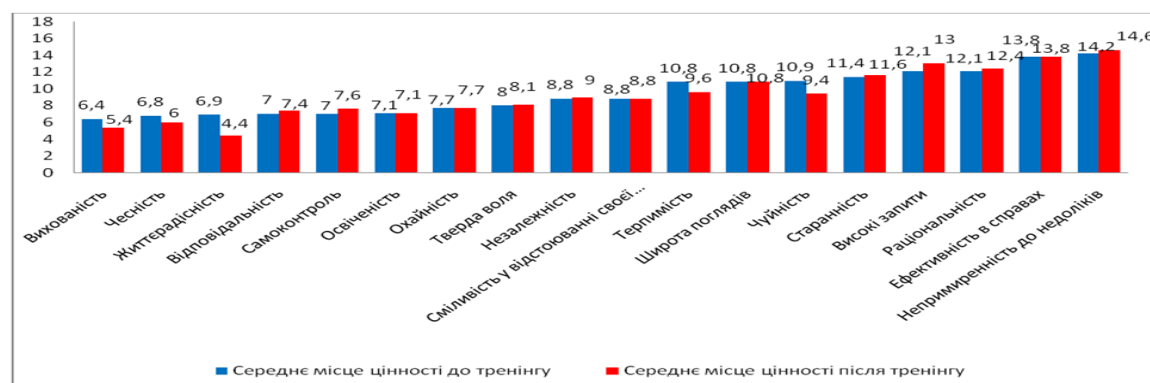


Рис.4. Інструментальні цінності

Порівняння результатів дослідження стосовно формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників до і після проведення тренінгу, спрямованого на активізацію цього процесу, демонструє певні зміни у показниках за обраними методиками. Зокрема, спостерігається тенденція до підвищення зацікавленості здобувачів у майбутній професії. Втім, ці кількісні зміни поки що не є ані надто суттєвими, ані стабільними, оскільки ефективність таких тренінгових заходів залежить від регулярності їх проведення та використання різноманітних практичних підходів. Водночас, можна припустити, що за умови систематичних і безперервних занять зі здобувачами освіти, процес їх професійного самовизначення перебуватиме у значно активнішому стані, ніж це спостерігається нині в межах традиційного навчального процесу.

Висновки. Аналіз результатів дослідження вказує на те, що серед загальнолюдських цінностей здобувачі освіти найвищий пріоритет надають таким категоріям, як здоров'я та кохання. Менш

значущими для них виявилися цінності особистого життя, такі як щасливе сімейне існування та міцні дружні відносини, які, своєю чергою, домінують над цінностями професійного самовираження, до яких належать забезпечене матеріальне становище та цікава робота. Найменше уваги респонденти приділили цінностям, пов'язаним із добробутом інших і творчою самореалізацією. Серед особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної роботи найбільш вагомими названо вихованість, чесність і життєрадісність. Дещо менш вагоме значення приписується таким характеристикам, як відповідальність, самоконтроль, освіченість і охайність. Найменш важливими респондентами виокремлено ефективність у роботі й категоричне неприйняття недоліків у характері або поведінці. Однією з визначальних рис сучасного українського суспільства є його динамічний розвиток. Україна стикається зі складними викликами, які потребують високого рівня фахової підготовки для вирішення актуальних соціальних проблем. Це зумовлює необхідність під-

готовки висококваліфікованих спеціалістів, які не лише володіють сучасними знаннями, але й здатні застосовувати новітні технології та навички в умовах багатовимірних соціальних процесів. Наукове узагальнення ключових положень щодо професійної самовизначеності майбутніх соціальних працівників дозволяє виявити різноманітні підходи до розуміння цього феномену, окреслити його основні етапи й чинники формування. Професійна самовиз-

наченість у цій сфері трактується як безперервний процес, що не завершується вибором професії, а продовжується протягом усього професійного шляху фахівця. Зазначена проблема потребує подальшого дослідження, зокрема спрямованого на виокремлення соціально-педагогічних умов і вимог до становлення професійної майстерності майбутніх фахівців, орієнтованих на сферу охорони здоров'я та соціального забезпечення.

Список використаної літератури

1. Головаха, С. Індекс державної суб'єктності України (ІДСУ): розробка, апробація та результати застосування в масовому опитуванні / Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. За ред. В.Ворона, М.Шульга. Київ: Інститут соціології НАН України, 2020. С.50–59.
2. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С.19–30.
3. Тренінг психологічної підготовки соціальних працівників: практикум / уклад.: І.В.Прожога, М.І.Радченко, Н.С.Новікова. Київ: НАУ, 2022. 68 с.
4. Санжаровець, В., Шатило, Ю. Психологічні особливості розвитку комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх соціальних працівників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки». 2020. Вип.10 (55). С.100–111.

References

1. Holovakha, Ye. (2020). Indeks derzhavnoi sub'iektnosti Ukrainy: rozrobka, aprobatyia ta rezultaty zastosuvannia v masovomu opytuvanni [Index of State Subjectivity of Ukraine: development, testing and results of application in a mass survey]. In Vorona, V., & Shulha, M. (Eds.), *Ukrainske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin* [Ukrainian society: monitoring social changes] (pp.50-59). Kyiv: Instytut sotsiologhii NAN Ukrainy. [in Ukrainian]
2. Ziazun, I.A. (2011). Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnoho pidkhodu [Pedagogical scientific research in the context of a holistic approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 1, 19–30. [in Ukrainian]
3. Prozhoha, I.V., Radchenko, M.I., & Novikova, N.Ye. (Eds.) (2022). *Treninh psykholohichnoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv* [Training in psychological training of social workers]. NAU. [in Ukrainian]
4. Sanzharovets, V., & Shatylo, Yu. (2020). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh navychok vedennia perehovoriv u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Psychological features of the development of communicative negotiation skills in future social workers]. *Scientific Journal of M.P.Dragomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences*, 10 (55), 100–111. [in Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 09.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Sanzharovets Valentyna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Rehabilitation
State Educational Institution "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, Ukraine

Petrenko Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Social Work and Rehabilitation
State Educational Institution "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, Ukraine

Novikova Natalia

Senior Lecturer
Department of Social Work and Rehabilitation
State Educational Institution "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, Ukraine

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A NECESSARY CONDITION FOR BECOMING A FUTURE SOCIAL WORKER

Abstract. The article attempts to research the theoretical foundations and approaches to define the concept of «professional self-determination of an individual», describes the main stages, components, and factors of professional self-determination of future social workers. The aim of the article is to study the formation of professional self-determination of future social workers in the conditions of modern Ukrainian society. Theoretical, general scientific, and empirical research methods were used. Professional self-determination is a system-creating center for the entire system of possible «self-definitions» of a growing person as a subject of activity and a citizen. The authors consider issues related to professional and personal self-development, its components, distinguish subjective and objective factors that influence the choice of a profession, mark the stages of this multifaceted process. The article draws attention to the fact that professional self-determination is part of the general process of youth socialization, a necessary condition for their success and competitiveness in modern socio-economic realities. Society especially needs people who have a high general educational and professional level of training, capable of solving complex social, economic, political, scientific, and technical issues. Based on an experimental study of the social and psychological features of the formation of professional self-determination of students, the analysis of various approaches to the definition of this phenomenon, it was concluded that in modern social sciences, the self-determination of an individual is understood as the process of deciding by an individual regarding the choice of future work activity. The conducted research allows us to conclude the approach to professional self-determination as a complex dynamic process of personal orientation in the professional and working environment, the development and self-realization of spiritual and physical capabilities, the formation of adequate professional intentions and plans, and a realistic image of oneself as a professional. The problems of this work actualize the need for further scientific research focused on the separation of the necessary pedagogical requirements for the professional development of future specialists in the aviation industry.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, professional development, professional training.

Смагін Ігор Іванович

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

igsmagin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3464-4595>

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

кафедра 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>

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 2030

Анотація. У 2015 році Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) ініціювала проєкт «Освіта 2030», орієнтований на оновлення переліку компетентностей, необхідних сучасним випускникам для успішного життя. Ця ініціатива знаменувала концептуальний зсув: ключові компетентності перестали розглядатися як кінцева мета освіти, натомість було висунуто ідею трансформаційних компетентностей. Вони не лише допомагають учням адаптуватися до змін, а й надають інструменти для активного впливу на власне майбутнє, сприяючи як особистісному розвитку, так і суспільному добробуту. У статті на основі аналізу наукових джерел, освітніх документів та рекомендацій ОЕСР розкривається сутність трансформаційних компетентностей і обґрунтовується їхня необхідність для вдосконалення державних освітніх стандартів України. Автори роблять висновок, що інтеграція трансформаційних компетентностей у шкільну освіту є ключовим кроком для формування відповідальних громадян і забезпечення успішної самореалізації українських учнів у динамічному світі.

Ключові слова: компетентності, ключові компетентності, трансформаційні компетентності, державні освітні стандарти.

Вступ. Окремі представники сучасної української освітньої експертної спільноти вважають, що компетентнісний підхід у загальній середній освіті є застарілим, оскільки він базується на вимогах другої половини ХХ століття й не враховує актуальних освітніх запитів. Водночас цей підхід закріплений у державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти з 2011 року, а нові стандарти базової та профільної середньої освіти продовжують орієнтуватися на розвиток ключових компетентностей. Концепція «Нова українська школа» також ґрунтується на ключових компетентностях та наскрізних уміннях. Крім того, професійні стандарти для низки педагогічних видів діяльності визначають професійні компетентності як основні показники реалізації освітянами трудових функцій.

У цьому контексті постає питання: чи ключові компетентності відповідають викликам і перспективам розвитку шкільної освіти в першій третині ХХІ століття? Чи потребують вони вдосконалення або навіть переосмислення? Пошук відповідей на ці питання є важливим завданням для вдосконалення державних освітніх стандартів, які визначають стратегічний напрям розвитку освіти.

З метою аналізу цієї проблематики нами було опрацьовано наукові публікації, нормативні документи, рекомендації та практичні підходи, запропоновані експертами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Ураховуючи, що Директорат освіти та навчок ОЕСР у 2023–2024 роках розпочав активну співпрацю з Україною, особлива увага нами була приділена стратегічним цілям розвитку шкільної освіти до 2030 року, визначеними цією організацією. Саме в документах ОЕСР з'являється поняття трансформаційних компетентностей, які розширюють і вдосконалюють концепцію ключових

компетентностей, закріплену в чинному освітньому законодавстві України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми розпочали аналіз із узагальнювальних публікацій М.Тагума, В.Хеннон та А.Фріда, у яких дослідники визначають 1997 рік як початок роботи над концепцією та змістом ключових компетентностей. Саме тоді ОЕСР ініціювала проєкт DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – «Визначення та вибір компетентностей»), який став основою для подальшого формування стратегічного бачення ключових компетентностей у сфері освіти та розвитку [1]. Цей проєкт мав на меті розробку концептуальної основи для визначення ключових компетентностей та формування на їх основі основних цілей освіти.

Згідно з цим проєктом, компетентності виявляються чи спостерігаються в діях, які людина здійснює в конкретних контекстах і ситуаціях. Такі дії мають чітку мету, мотиви та обґрунтування [4, с.6]. У 2001 році міністри освіти країн ОЕСР офіційно визнали необхідність формування ключових компетентностей у населення як важливого чинника сталого розвитку та соціальної згуртованості [7, с.22]. Ця ідея концептуально спиралася на дослідження DeSeCo. У рамках проєкту була сформована цілісна модель компетентності, що поєднувала когнітивні, емоційні, мотиваційні, соціальні та поведінкові компоненти, зокрема знання, уміння, навички, установки, цінності та ставлення [4, с.6]. Було виокремлено [8] три основні категорії ключових компетентностей.

1. Взаємодія в соціально неоднорідних групах – у сучасному взаємозалежному світі важливо вміти співпрацювати з представниками різних соціальних верств та культур. Оскільки спільноти стають дедалі більш різноманітними та фрагментованими, здатність ефективно керувати міжособистісними

відносинами є важливою як для особистого благополуччя, так і для розвитку нових форм соціальної взаємодії [8, с.5]. Здатність об'єднуватися та ефективно взаємодіяти в соціально неоднорідних групах є ключовою компетентністю в умовах сучасних демократичних суспільств, оскільки допомагає вирішувати актуальні виклики та проблеми.

Об'єднання та функціонування в таких групах включає кілька важливих складників. Насамперед, необхідна здатність сприймати та розуміти позицію інших, навіть якщо вона відрізняється від власної. Також важливими є навички переговорів і пошуку компромісів у разі конфлікту інтересів, що сприяє знаходженню взаємоприйнятних рішень. Водночас, ця компетентність передбачає вміння діяти демократично в груповій взаємодії, формувати спільні порядки денні, які долають культурні відмінності, а також розробляти спільні стратегії для досягнення узгоджених цілей. Вона потребує збалансування між відданістю груповим нормам і збереженням автономії, що дає змогу людині діяти самостійно, водночас залишаючись ефективним учасником соціальної взаємодії [4, с.16].

2. Автономна дія – люди повинні вміти брати відповідальність за управління власним життям, усвідомлювати соціальний контекст своєї діяльності та діяти самостійно. Автономність не означає ізоляцію, а навпаки, передбачає розуміння соціальної динаміки, своєї ролі в суспільстві та здатність відповідально контролювати умови власного життя та професійної діяльності [8, с.16].

Автономна дія пов'язана зі створенням і реалізацією складних проектів у різних сферах життя: особистому, сімейному, професійному, політичному та суспільному. Це означає здатність індивіда відстоювати свої права та інтереси, активно взаємодіяти з оточенням, формувати власні цілі й досягати їх. Однак рефлексивна автономія потребує розуміння соціального контексту, в якому діє людина, та усвідомлення власної ролі в ньому. Автономна дія, яка ґрунтується на знаннях про суспільні процеси, необхідна для запобігання домінуванню та експлуатації [4, с.15].

Діяти автономно означає набувати компетентностей, що сприяють формуванню індивідуальної автономії в різних ролях: громадянина, працівника, члена сім'ї, споживача тощо. Водночас автономія є важливим чинником розвитку особистої ідентичності та самосвідомості [4, с.15].

При цьому автономія не є універсальною цінністю, оскільки вона тісно пов'язана із сучасністю, демократією та індивідуалізмом. У демократичному суспільстві вона розглядається як прагнення та фундамент індивідуальної ідентичності. Водночас автономія завжди має межі, оскільки людина існує в соціальному контексті, де на неї покладені певні обов'язки перед суспільством, а також формується почуття взаємозв'язку з іншими [2].

3. Використання інструментів в інтерактивному режимі – людина повинна ефективно застосовувати широкий спектр інструментів для взаємодії з довкіллям: як у фізичному, так і в соціально-культурному контексті (наприклад, мова). Важливо не лише володіти цими інструментами, а й адаптувати їх для власних цілей [8, с.12]. Використання інструментів в інтерактивному режимі охоплює всі компетентності, які дають змогу людині ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем (наприклад, знаннями, інформацією або інформаційними технологіями) [4, с.15].

Таким чином, проєкт DeSeCo став основою для

сучасного розуміння ключових компетентностей, які мають не лише освітнє, а й ширше соціально-економічне значення. Як зазначають експерти, три конструкції ключових компетентностей мають високий рівень абстракції і повинні розглядатися як ідеальні типи. Вони застосовуються до різноманітних контекстів та сфер діяльності, залишаючись релевантними для успішної взаємодії у складному фізичному, соціальному та культурному середовищі [4, с.14].

Як зазначають М.Тагума і В.Хеннон, три категорії компетентностей, сформульовані в рамках проєкту DeSeCo, і досі залишаються актуальними, оскільки вони відображають сучасні суспільні відносини, а саме: взаємодія в неоднорідних групах включає вміння будувати конструктивні стосунки, співпрацювати та розв'язувати конфлікти; автономна дія означає здатність бачити загальну картину, формувати та реалізовувати життєві плани, а також відстоювати власні права, інтереси та потреби; використання інструментів в інтерактивному режимі передбачає здатність ефективно застосовувати мову, символи та тексти, працювати з інформацією та технологіями [7, с.22].

Проте світ змінюється, і в 2015 році на основі цих ключових компетентностей ОЕСР ініціювала проєкт «Освіта 2030», спрямований на оновлення переліку компетентностей, необхідних випускникам шкіл для успішного життя. В рамках цієї ініціативи проєкт «Майбутнє освіти та навичок 2030» здійснив перегляд концепції ключових компетентностей DeSeCo, акцентуючи увагу на сучасних викликах та вимогах [9].

Саме в цьому контексті відбувся концептуальний перехід від ключових компетентностей як кінцевої мети освіти до трансформаційних компетентностей, що дають можливість учням не лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на своє майбутнє заради індивідуального та суспільного добробуту в 2030 році [7, с.22].

Метою статті є аналіз сутності трансформаційних компетентностей та обґрунтування їхньої доцільності для впровадження в систему державних освітніх стандартів України для школярів.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення наукової літератури та документів, а також рекомендацій ОЕСР для визначення підходів до розуміння сутності трансформаційних компетентностей; теоретичне узагальнення з метою формулювання висновків щодо необхідності врахування цього концепту в державних освітніх стандартах для повної загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні пріоритети зазнали значних змін, орієнтуючись на формування громадян, здатних до адаптації, творчості, інноваційності, відкритості, толерантності та самостійного навчання впродовж життя. Сьогодні багато країн прагнуть виховати особистостей, які можуть брати відповідальність за власні рішення й дії в різних ролях – як студенти, батьки, вчителі, керівники, працівники чи роботодавці [7, с.23].

У цьому контексті виникла потреба в осмисленні та визначенні поняття «трансформаційні компетентності». Відповідно до освітньої моделі ОЕСР «Навчальний компас 2030», такі компетентності поділяються на три взаємопов'язані категорії: створення нових цінностей; відповідальне ставлення до власних рішень та дій; здатність долати суперечності, напругу та знаходити компроміси.

Ці групи трансформаційних компетентностей логічно узгоджуються з теорією самовизначення, а також концепціями ключових компетент-

ностей, сформульованими в межах ініціативи DeSeCo (рис.1) [1, с.23].

Як зазначають М.Тагума та А.Фрід [6, с.13], трансформаційні компетентності спрямовують школярів на формування кращого майбутнього. Зокрема, створення нових цінностей як одна з ключових трансформаційних компетентностей передбачає застосування інноваційних підходів до покращення життя

через критичне переосмислення статус-кво, співпрацю з іншими та нестандартне мислення [6, с.13].

Здатність долати напругу та дилеми стає можливою завдяки розгляду взаємозв'язків між, на перший погляд, суперечливими або несумісними ідеями. Водночас взяття на себе відповідальності означає вміння аналізувати та оцінювати власні дії з урахуванням особистих, етичних і суспільних цілей [6, с.13].

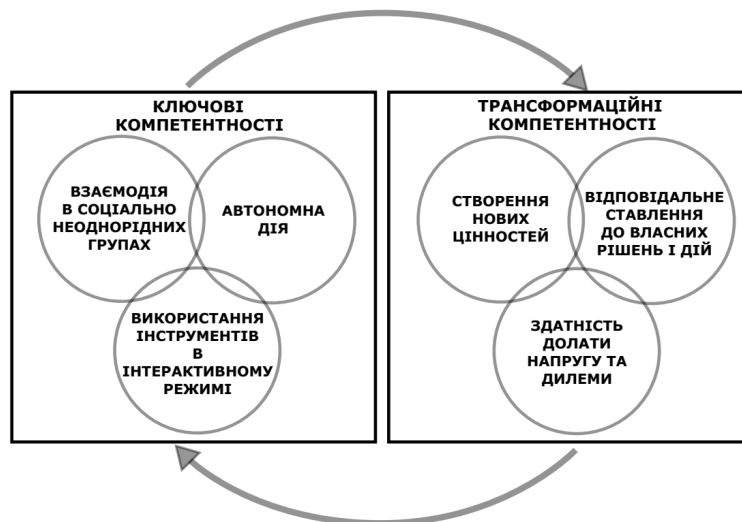


Рис.1 Взаємодія ключових компетентностей DeSeCo та трансформаційних компетентностей з «Навчального компасу 2030» за висновками М.Тагума і В.Хеннон [7, с.23]

У межах моделі «Навчальний компас 2030» концепція створення нових цінностей дістала назву «інноваційного компасу», а взяття на себе відповідальності визначається як «етичний компас». Такий підхід підкреслює важливість інноваційного мислення та етичної свідомості як ключових елементів трансформаційних компетентностей.

Сучасне розуміння світу все частіше спирається на мнемонічну модель VUCA, яка описує його як: мінливий (*Volatility*); невизначений (*Uncertainty*); складний (*Complexity*); неоднозначний (*Ambiguity*).

У зв'язку з цим ОЕСР визнала необхідність розширення компетентностей, зокрема через створення нових цінностей, які стали ключовими для успішної адаптації в такому нестабільному світі. Країни-члени ОЕСР наголосили, що для стійкого, інклюзивного та потужного розвитку потрібні нові джерела зростання. Це стало особливо актуальним після політичних і фінансових криз, а також на тлі загрози кліматичних змін [7, с.23].

Інновації розглядаються як ключовий інструмент вирішення глобальних викликів, охоплюючи не лише економічну сферу, а й соціальні та культурні аспекти. При цьому освіта відіграє фундаментальну роль у розвитку інновацій, оскільки сприяє появі нових цінностей, професій, продуктів, послуг, інструментів, процесів, способів мислення та моделей життя. Саме тому створення нових цінностей у межах моделі «Навчальний компас 2030» отримало назву «інноваційного компасу», підкреслюючи його значущість у світі, що стрімко змінюється.

З практичної точки зору, розвиток компетентності у створенні цінності залежить не стільки від відмови від існуючих освітніх структур і методів оцінювання, скільки від здатності сприймати нові та незнайомі ситуації як можливості для створення цінності. Це особливо важливо в освітньому процесі, адже учні постійно стикаються з новими викликами та досвідом.

Ключовим аспектом розвитку цієї компетентності є вміння аналізувати, орієнтуватися в нових ситуаціях й оцінювати різні форми цінностей. Важливо не лише створювати щось нове, а й навчитися висловлювати свої думки щодо різних видів цінності та розуміти різні перспективи.

Таким чином, розгляд ширшого контексту, у якому реалізуються конкретні дії та проекти, – зокрема соціального, культурного, громадянського, етичного, економічного та екологічного, – є невід'ємною складовою формування цієї компетентності [7, с.24].

Процеси створення нових цінностей мають базуватися на етичних принципах, що зумовлює необхідність так званого етичного компаса.

Експерти наголошують, що не всі інновації є безумовно корисними, адже вони завжди несуть певні ризики. Наприклад, економічне зростання не повинно ставити під загрозу екологічну стійкість, а наукові відкриття мають сприяти кращому майбутньому, а не завдавати йому шкоди. Так само підприємництво має ґрунтуватися на етичних засадах, спрямованих на створення спільного блага. Важливим є і те, що цінова доступність товарів і послуг не повинна досягатися коштом зниження їхньої безпеки чи шкоди для здоров'я [7, с.24-25].

У світі глобальних викликів та загроз відповідальність набуває ключового значення. Сучасні реалії – політична нестабільність, соціально-економічна нерівність, поширення воєнних конфліктів, нестабільність, зниження довіри до урядів та громадянська пасивність – створюють ризики для суспільства [7, с.25]. Крім того, дискримінація, екстремізм і насильство поширюються у світовому масштабі.

Саме тому здатність брати на себе відповідальність за власний вибір, дії та вчинки визнана критично важливою компетентністю в межах освітніх цілей на 2030 рік. Як і автономна дія, вона реалізується на кількох рівнях: особистому (відповідальність за власні рішення та моральний вибір); міжособистісному

(відповідальність у взаємодії з іншими); соціальному (участь у житті громади, суспільства, держави).

Таким чином, етичний компас є необхідним орієнтиром, що допомагає спрямовувати інновації та суспільні зміни у конструктивне та відповідальне русло.

Л.Штайнберг і Л.Карнелл зазначають, що вміння брати на себе відповідальність є однією із ключових навичок, які учні мають розвивати, щоб бути готовими до непередбачуваного майбутнього в 2030 році. Важливо, щоб молодь усвідомлювала свою роль у формуванні цього майбутнього, зважаючи на наслідки власних дій і рішень [5]. Це означає, що учням/ученицям необхідно навчитися: формулювати цілі та перевіряти їх на практиці; розуміти різні точки зору; розвивати здатність діяти відповідально.

Сучасні дослідження свідчать, що підлітковий вік є критичним періодом розвитку, оскільки тоді мозок демонструє високу пластичність, а соціальний досвід відіграє ключову роль у формуванні когнітивних, метакогнітивних та емоційних навичок, необхідних для суджень і прийняття рішень.

За визначенням Л.Штайнберга та Л.Карнелла, відповідальність у цьому контексті означає: контроль над власною поведінкою; взаємодію з іншими в спосіб, що демонструє незалежність, планування наперед та контроль імпульсів.

Окрім цього, взяття відповідальності тісно пов'язане із саморегуляцією, яка залежить від дозрівання певних мозкових систем. Саме підлітковий вік є періодом активного розвитку цих структур, що робить його «вікном можливостей» для формування відповідальної поведінки [5].

Дослідники пояснюють свою позицію, спираючись на два ключові аспекти розвитку мозку в підлітковому віці.

1. Розвиток самоконтролю та розширених когнітивних здібностей. У цей період мозок стає ефективнішим у регулюванні самоконтролю, логічного мислення, планування наперед та оцінки ризиків і винагород. Відбувається синаптичне скорочення – процес усунення зайвих нейронних зв'язків, що супроводжується зростанням білої речовини. Це сприяє швидшому передаванню інформації між різними ділянками мозку, що підвищує ефективність мислення.

2. Зміцнення зв'язків між областями когнітивного контролю та емоційного реагування. У підлітковому віці покращується взаємодія між структурами мозку, які відповідають за саморегуляцію, та тими, що реагують на емоційні стимули, винагороди та загрози. Завдяки цьому підлітки навчаються краще контролювати свої емоції, думки та поведінку, що сприяє більшій незалежності та відповідальності.

Оскільки саморегуляція є основою вміння брати на себе відповідальність, надзвичайно важливо, щоб шкільна освіта сприяла її розвитку. Дослідники наголошують: чим більше учні отримують можливостей самостійно ухвалювати рішення та відповідати за свої дії, тим краще розвивається їхня компетентність у цій сфері.

Цікаво, що саморегуляцію можна порівняти з м'язами – чим частіше вона використовується, тим сильнішою і стійкішою стає. Це означає, що навчальні практики, які передбачають автономію та відповідальність учнів/учениць, сприяють їхньому особистісному зростанню та підготовці до викликів дорослого життя.

Для цього потрібно, щоб дорослі знайшли способи надати підліткам можливість проявляти незалежність і практикувати самоконтроль. І тут Л.Штайнберг та Л.Карнелл стверджують, що єдиний

спосіб сприяти розвитку відповідальності – це поступово передавати її та дозволяти учням/ученицям самим вчитися долати труднощі та реагувати на свої помилки, коли вони їх роблять [5].

Однак, на думку М.Тагума та В.Хеннон, когнітивні та метакогнітивні процеси за допомогою яких ми оцінюємо та обираємо альтернативи, повинні узгоджуватися з етичними принципами [7, с.25]. Це передбачає загальне розуміння сенсу дій, подій, досвіду, критичних цінностей та формування таких складників глобальної компетентності як повага, слухання, адаптація, побудова стосунків, бачення з різних поглядів, самосвідомість, культурна скромність [7, с.25].

Отже, взяття на себе відповідальності в документах і публікаціях ОЕСР названо «етичним компасом».

Подолання напруги, дилем, пошук компромісів і вирішення протиріч – трансформаційна компетентність, яка є наслідком зростання різноманітності та неоднорідності в сучасному світі, де паралельно відбуваються процеси глобалізації і глокалізації. У світі VUCA спільноти та окремі люди повинні бути в змозі справлятися з напругою, дилемами, компромісами, двозначністю, неодноразовістю та нелінійними процесами. Дослідники стверджують, що сучасне життя у вимірах мінливості, невизначеності, складності та неоднозначності вимагає від нас уникати однієї відповіді (рішення або-або), а радше мати справу з напругою, дилемами та компромісами (наприклад, між автономією та солідарністю, ефективністю і демократичністю процесів; екологією та спрощеними економічними моделями; різноманітністю і універсальністю та ін.) [7, с.26]. Це вимагає інтеграції, здавалося б, суперечливих або несумісних цілей як аспектів однієї реальності. Зазначена трансформаційна компетентність передбачає, що під час рефлексивного розгляду багатьох динамічних і часто суперечливих аспектів потрібно визнавати, що може існувати більше ніж одне рішення або метод вирішення.

Зростання культурної та соціальної різноманітності та існування соціальних, економічних та екологічних дисбалансів спонукає до конструктивного вирішення розбіжностей, суперечностей і невизначеностей. Трансформаційна компетентність покликана допомогти створювати складнішу картину світу. Такий підхід дослідниці Х.Хейст охарактеризувала як «здатність керувати різноманітністю та дисонансом у творчий спосіб та уникати передчасного замикання або розчинення в релятивізмі або абсолютизмі» [2].

Отже, дослідники зазначених трьох трансформаційних компетентностей стверджують, що потреба в таких компетентностях постійно збільшується, оскільки світ стає все більш мережевий та взаємозалежний, і це все більше розмиває межі між різними просторами, соціальними групами та категоріями знань [7, с.26]. Стверджується, що всі три трансформаційні компетентності глибоко пов'язані з розвитком особистісного й міжособистісного розуміння, а саме: як розуміти стосунки між собою та іншими, як інтерпретувати та оцінювати цінності різних видів у різних ситуаціях. Визначено, що трансформаційні компетентності є складними, а не бінарними конструкціями, які люди або мають, або не мають. Саме тому педагогічна практика в школі має спрямовуватися на формування саме цих компетентностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Трансформаційні компетентності, розроблені ОЕСР, необхідні для формування у школярів навичок, які допоможуть їм адаптуватися до світу, що швидко змінюється. Зокрема, трансформацій-

ні компетентності допомагають учням/ученицям: розвивати критичне мислення – вміння аналізувати інформацію, виявляти протиріччя та робити обґрунтовані висновки; вирішувати проблеми – знаходити креативні та ефективні рішення для складних ситуацій; співпрацювати – працювати в команді, поважати чужу думку та досягати спільних цілей; мислити креативно – вміти продукувати нові ідеї, виходити за межі стандартного мислення, знаходити нестандартні рішення; усвідомлювати свою відповідальність – розуміти свою роль у суспільстві, бути готовим брати на себе відповідальність за свої вчинки та брати активну участь у житті суспільства. Зауважимо,

що включення трансформаційних компетентностей ОЕСР у шкільні освітні стандарти є необхідним кроком для підготовки українських учнів/учениць до відповідального громадянства та успішного життя в сучасному світі. Зрештою потребує переосмислення чинна вітчизняна орієнтація на формування і розвиток ключових компетентностей, визначена в освітніх стандартах для загальної середньої освіти. Результат роботи школи має орієнтуватися на розвиток трансформаційних компетентностей. Чи закладена така можливість в оновлені освітні стандарти для базової та профільної загальної середньої освіти – тема для нашого наступного аналізу і публікації.

Список використаної літератури

1. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo. URL: <https://www.deseco.ch> (дата звернення: 07.02.2025).
2. Haste H. Ambiguity, autonomy, and agency: psychological challenges to new competence. In D.S.Rychen, L.H.Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001. P.93-120.
3. OECD Future of Education and Skills. 2030. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата звернення: 07.02.2025).
4. Rychen D.S., Salganik L. DeSeCo Symposium – Discussion Paper. 2002. URL: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> (дата звернення: 07.02.2025).
5. Steinberg L., Carnell L.H. Transformative Competencies 2030: Taking Responsibility. 2017. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/thought-leader-written-statements/Thought_leader_written_Steinberg.pdf (дата звернення: 07.02.2025).
6. Taguma M., Frid A. Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030. Education Working Papers EDU/WKP. 2024. № 314. 67 p.
7. Taguma M., Hannon V. EDPC Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. EDU/EDPC. 2018. 53 p.
8. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2010. 22 p.

References

1. DeSeCo. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. URL: <https://www.deseco.ch>
2. Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challenges to new competence. In D.S.Rychen & L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.93–120). Hogrefe & Huber.
3. OECD. *Future of Education and Skills 2030*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
4. Rychen, D.S., & Salganik, L. (2002, January). *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*. URL: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>
5. Steinberg, L., & Carnell, L.H. (2017). *Transformative Competencies 2030: Taking Responsibility*. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/thought-leader-written-statements/Thought_leader_written_Steinberg.pdf
6. Taguma, M., & Frid, A. (2024). *Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030*. Education Working Papers No.314. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/curriculum-frameworks-and-visualisations-beyond-national-frameworks_02ed384b/2a4bdce6-en.pdf
7. Taguma, M., & Hannon, V. (2018). *EDPC Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. EDU/EDPC. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2017\)25/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2017)25/en/pdf)
8. OECD. (2010). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)

Статус статті:

Отримано: 14.02.2025 Прорецензовано: 21.02.2025 Прийнято: 15.04.2025

Smagin Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social and Humanitarian Disciplines
Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

TRANSFORMATIONAL COMPETENCES AS GUIDELINES FOR SCHOOL EDUCATION 2030

Abstract. Modern educational priorities have undergone significant changes, focusing on the formation of citizens capable of adaptation, creativity, innovation, openness, tolerance, and independent learning throughout life. Today, many countries strive to educate individuals who can take responsibility for their own decisions and actions in different roles – as students, parents, teachers, managers, employees or employers. In this context, there is a need to understand and define the concept of transformational competencies. In 2015, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) launched the Education 2030 project, aimed at updating the set of competencies necessary for modern graduates to lead successful lives. This initiative marked a conceptual

shift: key competencies were no longer seen as the ultimate goal of education but were instead expanded into the idea of transformative competencies. These competencies not only help students adapt to change but also equip them with the tools to shape their future, contributing to both personal development and societal well-being. This article, based on an analysis of scientific literature, educational documents, and OECD recommendations, explores the essence of transformative competencies and justifies their necessity for improving Ukraine's national educational standards. The authors conclude that integrating transformative competencies into school education is a crucial step in preparing Ukrainian students for responsible citizenship and successful self-realization in a dynamic world. The current domestic orientation towards the formation and development of key competencies, as defined in educational standards for general secondary education, needs to be reconsidered. The result of schoolwork should be oriented towards the development of transformational competencies.

Keywords: competencies, key competencies, transformational competencies, state educational standards.

УДК 364-43:378.147] (477.63) ДНУ
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.217-222

Солнишкіна Аліна Анатоліївна

кандидатка соціологічних наук

доцентка кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами
факультет медичних технологій діагностики та реабілітації

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

м. Дніпро, Україна

solnyshkinaalina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5369-6350>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ (ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ КАФЕДРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ПРОЦЕСАМИ ДНІПРОВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА)

Анотація. Практична підготовка професійних та кваліфікованих фахівців в галузі соціальної сфери є запорукою повоєнного відновлення громад та однією із умов надання якісних соціальних послуг для людей, які постраждали від наслідків повномасштабного вторгнення. Метою статті є аналіз практичних інструментів професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери. Автор використовує особистісно-орієнтовані, ситуаційні, психоедукаційні методи для професійного розвитку майбутніх соціальних працівників для вдосконалення їх компетенцій та практичних навичок. Описові та аналітичні методи мають пріоритет у вивченні структурних елементів теоретико-аналітичної схеми розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери. Робота досліджує теоретичні підходи, які обґрунтовують необхідність поєднання теорії та практики у підготовці майбутніх соціальних працівників. Висвітлено практичні кейси навчання студентів кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара на основі Теоретико-аналітичної схеми професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери. Подано приклади ознайомчих візитів, лекцій, тренінгів та успішні соціальні практики взаємодії з міжнародними гуманітарними організаціями, неурядовими організаціями та благодійними фондами, державними установами. Розкрито ефективні технології розвитку професійних навичок соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна робота, професіоналізм, компетентність, практика, освіта.

Вступ. Професійний розвиток фахівців соціальної сфери та розвиток їх професійних компетенцій є необхідною умовою фахового надання соціальних послуг в українському суспільстві в умовах повномасштабного вторгнення. У науковців і практиків є гостра потреба в наданні якісних та ефективних інструментів та методів в галузі соціальної роботи із різними категоріями клієнтів.

Практична підготовка студентів спеціальності «Соціальна робота» вимагає об'єднання зусиль науковців, представників громадських організацій, благодійних організацій, державних центрів, які надають соціальні послуги.

Соціальна сфера Дніпропетровської області під час повномасштабного вторгнення зіштовхнулася із необхідністю підготовки кваліфікованих фахівців по роботі із внутрішньо переміщеними особами, родинами учасників бойових дій, постраждалими від наслідків війни.

Професійний розвиток фахівців соціальної сфери – це надання практичних навичок та дієвих соціальних технологій, які відповідають цінностям соціальної роботи та сприяють подоланню складних життєвих ситуацій. Необхідність застосування на практиці дієвих методів та технологій соціальної роботи та гостра потреба в практичних знаннях у сфері протидії насильству, психосоціальній допомозі родинам, які постраждали від наслідків повномасштабного вторгнення, соціального супроводу вразливих категорій населення.

Розвиток соціальних послуг потребує підготовки висококласних спеціалістів, які мають практичні знання в оцінюванні потреб, веденні документів, застосування на практиці технологій та проведення заходів із профілактики, реабілітації, адаптації осіб та родин, які опинилися в складних життєвих ситуа-

ціях. Актуальною проблемою, яка потребує вирішення, є потреба систематизації, аналізу та організації навчання майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Британський дослідник Дж. Лішман у своїй фундаментальній науковій праці «Комунікація в соціальній роботі» в главі «Персональне зростання та професійний розвиток» виділяє наступні передумови розвитку професійних компетенцій: розуміння соціальної роботи як етичної, моральної сфери, впровадження соціально-активних методів підтримки населення, партнерство, наснаження, холистичний підхід до професійного розвитку, комунікації для розвитку соціальних послуг в громаді, дотримання прав людини, повага до честі та гідності. Професійні знання в галузі методів соціальної роботи та нормативно-правових актів сприятимуть розвитку кар'єри соціального працівника. Дослідниця, аналізуючи теоретичні підходи М.Ераута, І.Шоу, М.Хенкеля, Т.Джеффса зазначає про актуальність застосування на практиці провідних принципів та цінностей соціальної роботи. Також дослідниця зазначає необхідність супервізії під час здійснення активних соціальних перетворень в громадах, адже недостатня емоційна підтримка може призвести до вигорання. Самопідключання про себе та резильєнтність виділяються в якості провідних компонентів професійного зростання та розвитку професійних компетенцій. Науковиця аналізує ґрунтовні праці Кемшелла та Прітчарда зазначає, що стресостійкість, вміння адаптуватися до умов невизначеності, обізнаність про соціальні процеси та соціальну політику в суспільстві, є запорукою професійного розвитку спеціалістів в сфері соціальної роботи. Дослідниця вважає, що технології професійного розвитку та систематичне самовдосконалення фахівців соціальної роботи матимуть такі позитивні

наслідки, як: соціальна інклюзія маргіналізованих груп населення в громадах, соціальна інтеграція вразливих категорій клієнтів, розвиток міждисциплінарних практик взаємодії суб'єктів соціальної роботи та соціальної політики [1, с.14-16].

Словацькі вчені З.Будайова, М.Свобода, М.Коша, К.Тудосе, І.Молчанова відмічають необхідність систематичної освіти протягом всього життя для професійного зростання соціальних працівників. Головним методом практичної підготовки дослідники вважають тренінги розвитку професійних навичок. Соціальні працівники вивчають отримують широкий спектр теоретичних та практичних знань в галузі педагогіки, права, філософії. Професійне зростання та розвиток фахових компетенцій здійснюється за сприяння професійних асоціацій, громадських організацій, які надають соціальні послуги. Завдяки індивідуальній та груповій роботі вдосконалюються практичні навички, професійні тренінги сприяють особистісному розвитку фахівців соціальної сфери. Головними навичками професійного зростання соціальних працівників протягом всього життя вчені виділяють: здатність зростати в професійному контексті; бажання робити персональний внесок у розвиток соціальної організації; професійний саморозвиток; навички розвивати професійну комунікацію [2, с.361-363].

Британські науковці М.Грегори, Л.Кук, Т.Батт та Дж.Шекспір вважають професійне спілкування із практиками соціальної сфери провідним методом фахової підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота». Особисто орієнтований підхід щодо професійного розвитку активно використовується в практиці підготовки англійських соціальних працівників. Для цього використовується метод фасилітованого навчання, яке сприяє розвитку відповідальності студентів за результати навчання та його ефективність. Створення інклюзивного, проблемно-орієнтованого навчання є головною метою науковців в сфері практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Важлива роль приділяється роботі з емоціями, самопідключуванню та створення сталих партнерств та соціально корисному командоутворенню в студентському середовищі [3, с.3-4].

Наукові праці українських О.Столярик та Т.Семигіної присвячені розвитку клієнтоцентризованих компетентностей у майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки. Компетентність самопідключування, на думку науковиць, є важливим компонентом професійного розвитку та професійної соціалізації майбутніх фахівців соціальної сфери [4, с.11].

Необхідність систематичної практичної підготовки кваліфікованих фахівців соціальної сфери, вдосконалення методів професійного розвитку обумовлюють актуальність та практичну значущість даної наукової публікації.

Невирішеними раніше проблемами в розвитку ефективних стратегій та дієвих практик професійного розвитку майбутніх соціальних працівників виявилися: необхідність акумуляції та фундаментального аналізу дієвих міждисциплінарних соціальних практик та подолання розривів між теоретичною та практичною підготовкою фахівців соціальної сфери.

Розвиток спеціалізації та впровадження соціальних послуг потребують постійного вдосконалення практичних навичок та професійних компетенцій. Актуальність застосування на практиці технологій психосоціальної підтримки в умовах повномасштабного вторгнення обумовили необхідність впровадження методів, проєктів та ініціатив, запропонова-

них в даній науковій публікації.

Мета статті: аналіз структурних компонентів теоретико-аналітичної схеми професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери – студентів кафедр соціальної роботи та управління соціальними процесами факультету медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Методи дослідження. Використано опис та аналіз психоедукаційних методів, а саме: інформаційно-психологічних ресурсних зустрічей із професіоналами-практиками, лекцій, груп психологічного ресурсування, які були імплементовані з метою розвитку професійних компетенцій студентів спеціальності «Соціальна робота». Тренінги, «Жива бібліотека», симуляційні ігри як методи соціальної профілактики, використовуються при практичному опануванні технологій соціальної роботи у сфері корекції девіантної поведінки, при дослідженні ефективних технологій вирішення конфліктів в кризових громадах, при роботі із попередженням емоційного вигорання. Фасилітаційні методи активно впроваджуються в професійну підготовку соціальних працівників для опанування навичок консультування та прийомів трансформації конфліктів. Розв'язання практичних ситуацій (кейсів) в галузі соціальної роботи з вразливими категоріями населення є одним із найактуальніших методів професійного розвитку та навчання. Майстер-класи з розвитку професійної майстерності в галузі соціальної роботи з особами, які постраждали від війни аналізуються в контексті вивчення технологій підтримки ментального здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні підходи дали змогу авторці статті розробити Модель професійного розвитку фахівців соціальної сфери та наприкінці 2024 року почати впроваджувати її в практичну діяльність.

Освітні ініціативи активно продовжуються у 2025 році із залученням стейкхолдерів, партнерських організацій, які активно пропонують зайнятість та участь у соціальних проєктах, проходження практики для студентів спеціальності «Соціальна робота». Запропоновані практичні кейси професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери створені в рамках діяльнісного підходу та проблемно-орієнтованого навчання із врахуванням специфіки освітнього процесу в умовах повномасштабного вторгнення.

Для організації практичної підготовки студентів кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами факультету медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського університету імені Олеся Гончара були організовані ознайомчі візити, лекції, тренінги та майстер-класи (зима 2024 – весна 2025). Дана ініціатива продовжується і далі.

Теоретико-аналітична схема професійного розвитку фахівців соціальної сфери містить складові частини аксіологічного та діяльнісного підходів. Таблиця 1 репрезентує практичні блоки теоретико-аналітичної схеми, навички, цінності та методи практичної підготовки.

Впровадження структурних компонентів – практичних блоків Теоретико-аналітичної схеми в практичну підготовку студентів першого та третього курсів мають позитивні результати в 2024/2025 навчальному році, а саме: розвиток комунікаційних навичок, надано практичні інструменти соціального консультування та навчання методам соціальної роботи із вразливими категоріями населення в умовах повномасштабного вторгнення.

Практичний блок «Соціальна робота з особами, які постраждали від гендерно зумовленого на-

Таблиця 1.

Теоретико-аналітична схема професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери

№	Назва практичного блоку	Професійні цінності	Професійні навички та знання, які розвиваються під час практичної підготовки	Методи роботи
1	соціальна робота з особами, які постраждали від гендерно зумовленого насильства та сексуального насильства, яке пов'язано із конфліктом	– повага до конфіденційності клієнтів; – повага до честі та гідності	– ведення випадку; – основи консультування; – ведення документів	– зустріч у форматі «Знайомство із мультидисциплінарною командою»; – менторство
2	безпечні простори та організації, які працюють в сфері збереження ментального здоров'я	– повага до різноманіття; – емпатія; – наснаження	– соціальна робота з дітьми; – розвиток креативності; – навички профілактики емоційного вигорання та піклування про себе	– презентації; – арт-терапія; – тренінги
3.	соціальна робота в сфері ресоціалізації, профілактики девіантної та делінквентної поведінки та соціальної адаптації	насамперед-людина, її права, цінності	консультування клієнтів в складних життєвих обставинах	– зустрічі в форматі «Один день із життя благодійного фонду»; – «Жива бібліотека» із фахівцями соціальної сфери; – ознайомчі екскурсії
4	трансформація конфліктів та розвиток діалогу в громадах	прагнення до змін та професійного розвитку	– фасилітація діалогів в кризових громадах; – методи трансформації конфліктів	тренінги з елементами фасилітаційної сесії

сильства та сексуального насильства, яке пов'язано із конфліктом» має на меті ознайомлення студентів із технологіями консультування та методами соціальної роботи, які спрямовані на подолання складних життєвих обставин.

Візит до громадської організації «МАРТІН-клуб» сприяв розширенню професійних компетенцій. Зустріч із мультидисциплінарною командою – мобільною бригадою психосоціальної допомоги допомогло студентам ознайомитися зі специфікою соціальної роботи, яка спрямована на допомогу особам, які постраждали від насильства, незалежно від статі, віку, національності.

Кейс-менеджери громадської організації «Центр допомоги врятованим» ознайомили студентів із методами консультування та порядку роботи з особами, які постраждали від сексуального насильства, яке пов'язано із конфліктом.

Працівники організації надали інформацію щодо документації соціальних працівників, які працюють із випадками гендерно зумовленого насильства, а саме: форма первинного оцінювання випадку домашнього або гендерно зумовленого насильства, план заходів щодо безпеки постраждалої особи від домашнього та / або гендерно зумовленого насильства, план дій у веденні випадку гендерно зумовленого насильства, форма направлення сім'ї/особи до іншого суб'єкта для надання соціальних послуг, форма подальшого контролю/моніторингу по випадку гендерно зумовленого насильства, форма закриття випадку.

Історії із реальної професійної діяльності стали дієвим інструментом у практичній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи.

Екскурсія та зустріч із працівниками Кар'єрного та бізнес-хабу «ВОНА» мала на меті ознайомлення із методами адаптації та психосоціальної підтримки жінок, які постраждали від домашнього/гендерно зумовленого насильства. Дискусія про актуальні соціальні, психологічні проблеми домашнього насильства дала нові знання та комунікацію зі спеціалістами

-практиками, які працюють в напрямку подолання гендерно зумовленого насильства.

Кар'єрні радниці надали поради щодо складання ефективного резюме, мотиваційного листа, поділилися досвідом соціальної адаптації та психосоціальної підтримки жінок, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Кар'єрний та бізнес-хаб «ВОНА» сприяє розвитку професійних якостей та soft-skills. Історії успіху жінок, які постраждали від домашнього насильства, і після проходження програм організації знайшли роботу, відкрили бізнес, працюють віддалено або імплементували в життя свою ідею. Багато приділили увагу перспективам розвитку соціального підприємництва в умовах повномасштабного вторгнення. Ресурсні та мотиваційні зустрічі із представницями бізнесу, громадськими та культурними діячами сприяють розвитку комунікативних навичок та надихають на зміни.

Спеціалісти громадської організації використовують метод empowerment (наснаження) в роботі із жінками, які постраждали від насильства, проводять бізнес-тренінги для розвитку підприємницького потенціалу українських жінок в умовах повномасштабного вторгнення.

Відвідування шелтеру для жінок з дітьми, які постраждали від насильства Благодійного товариства «100 відсотків життя Дніпро» сприяв поглибленню знань про методи подолання складних життєвих обставин, правил перенаправлення до інших суб'єктів соціальної роботи.

Таким чином, ефективні методи роботи із соціальної профілактики, адаптації та реабілітації стали компонентами першого блоку практичного навчання.

Практичний блок «Безпечні простори та організації, які працюють в сфері збереження ментального здоров'я» в умовах повномасштабного вторгнення дозволив студентам першого курсу кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами дізнатися про взаємодію суб'єктів соціальної роботи та

отримати практичні навички та засвоїти технології соціальної роботи із вразливими категоріями населення під час повномасштабного вторгнення.

Практичне заняття в Клубі «Діти» від Громадської організації «Дівчата» надало студентам корисну інформацію про методи роботи із дітьми із родин, які опинилися в складних життєвих обставинах. Індивідуальна та групова робота та консультації із дітьми та батьками, творчі гуртки, тренінги із подолання стресу сприяють соціальній адаптації та соціалізації дітей із віддалених районів міста Дніпра. Студенти дізналися від спеціалістів центру про методи емоційної регуляції, прийоми та техніки консультування, практики психологічного ресурсування. Майбутні соціальні працівники взяли участь в занятті із казкотерапії.

Ознайомчий візит до Міжнародного комітету порятунку (The International Rescue Committee (IRC)) дав можливість ознайомитися із роботою безпечного простору для здійснення психосоціальної роботи із жінками, які постраждали від наслідків бойових дій, від насилля в родині, стали вимушено переміщеними особами.

Соціальна працівниця провела екскурсію по безпечному простору, ознайомила із методами соціальної роботи. Екстрена та кризова допомога, робота секцій за інтересами (арт-терапія, пілатес, йога, творчі майстер-класи були представлені як інструменти роботи із внутрішньо переміщеними особами.

Психологічний центр «ПроЖИТИ» дав можливість дізнатися про психоедукаційні та тренінгові проекти організації. Учасники та учасниці брали участь у занятті із відновлення ментального здоров'я із елементами арт-терапії. Даний блок дав змогу познайомитися із дієвими соціальними акторами в сфері психосоціальної допомоги в Дніпропетровській області.

Практичний блок «Соціальна робота в сфері ресоціалізації, профілактики девіантної та делінквентної поведінки та соціальної адаптації» надав можливість опанувати на практиці методи роботи із клієнтами, які знаходяться в конфлікті із законом.

Також даний блок мав на меті ознайомити студентів із методами соціальної роботи та протидії дискримінації та стигматизації ВІЛ-позитивних клієнтів.

У форматі «Живої бібліотеки» перед студентами виступали соціальні працівники організації, які пішли навчатися та працювати після подолання власних життєвих негараздів та складних життєвих обставин. Подібна соціальна практика дозволяє дослідити кар'єрні перспективи, мотивацію фахівців із ведення випадку, дізнатися про практичний досвід та повчитися майстерності спеціалістів-практиків.

Представники центру ювенальної пробації у Дніпропетровській області надали інформацію про методи реалізації пробаційних програм, про їх ефективність та складні моменти реалізації.

Головним елементом практичних зустрічей є практичні кейси із професійного життя спеціалістів. Соціальні проблеми засуджених, соціально-виховна робота та тематика тренінгів, консультативна робота, юридична, психологічна допомога та соціальні послуги для засуджених та осіб, які звільнені від відбування покарання з випробуванням, профілактика правопорушень – саме ці аспекти були висвітлені під час лекцій спеціалістів пробаційного сектору. Студентів ознайомили з особливостями проведення тренінгів та національним проектом «Пробація. Можливості для змін» (невигадані історії людей, які отримали шанс для виправлення). Глибинні інтерв'ю із засудженими, які отримали можливість змінити життя.

Працівники відділу ювенальної превенції управління превентивної діяльності ГУНП в Дніпропетровській області та Сектору дотримання прав людини торкнулися такої актуальної теми, як профілактика правопорушень серед неповнолітніх в умовах повномасштабного вторгнення.

Під час ознайомчої практики студенти дізналися про перспективи впровадження моделі «Барнхаус» в Україні, яка спрямована на соціально-психологічну допомогу та правовий захист дітей, які стали свідками насильства. Впровадження європейських практик роботи з дітьми, які постраждали від насилля є важливим компонентом соціального захисту дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Теми, які розглядалися на зустрічі: багатопробільне та міжсекторне партнерство між поліцією та соціальними службами та навчальними закладами, дотримання прав дитини, психологічна підтримка та методи роботи в рамках функціонування «Зеленої кімнати».

Повномасштабне вторгнення актуалізувало питання надання якісних соціальних послуг вразливим категоріям населення. Практичне заняття в офісі Благодійної організації «100 % життя Дніпро» надали інформацію та практичні навички у сфері адвокації сталості соціальних послуг, допомоги вагітним та породіллям з ВІЛ-позитивним статусом. Учасники та учасниці зустрічі ознайомилися із методами та технологіями психосоціальної підтримки, роботою пенітенціарного напрямку, особливостями роботи мобільних бригад для допомоги людям з ВІЛ/СНІДом та туберкульозом.

Історії успіху організації та формат «Живої бібліотеки» із соціальними працівниками та кейс-менеджерами благодійного фонду дали можливість дізнатися про методи супервізії, профілактики емоційного вигорання, техніки консультування «складних клієнтів».

Отже, головним результатом даного блоку підготовки фахівців соціальної сфери є надання теоретичних знань та закріплення практичних навичок у сфері соціальної реабілітації, адаптації та ресоціалізації вразливих категорій населення.

Практичний блок «Трансформація конфліктів та розвиток діалогу в громадах» студентам надаються знання з організації тренінгів, фасилітаційних сесій.

Управління конфліктами в часи війни та імплементація технологій миробудування вимагають широкого спектра знань та вмінь, а саме: методів вивчення соціальної поляризації українського суспільства в часи повномасштабного вторгнення, поняття фонових конфліктів у кризових спільнотах, форми втручання в конфлікт, аналіз контекстів для розбудови діалогу, практики нейтральної мови та методи застосування елементів фасилітації та медіації в повсякденній діяльності фахівця соціальної сфери.

Практичні заняття проводяться для студентів першого та третього курсу в рамках навчальних дисциплін «Соціологічні аспекти соціальної роботи», «Ознайомча практика» та «Методи соціальної роботи». Досвід планується екстраполювати в підготовку студентів другого курсу із вирішенням практичних кейсів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Позитивними аспектами професійного зростання та розвитку професійних компетенцій під час розвитку програм практичної підготовки є зростання соціальної згуртованості студентів, підвищення рівня знань в галузі проведення практичних занять та ведення випадків. Імплементовано в практичну діяльність основні структурні компоненти теоретико-

аналітичної схеми професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери, яка дає можливість розвиватися за такими напрямками, як соціально-психологічна допомога, профілактика девіантної поведінки та складних життєвих обставин, що спричинені війною. Узагальнений практичний досвід професійного розвитку кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами факультету медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського університету імені Олеся Гончара сприяє розвитку партнерської мережі, яка складається із державних соціальних інституцій, міжнародних благодійних організацій, неурядових організацій.

Блок «Соціальна робота з особами, які постраждали від гендерно зумовленого насильства та сексуального насильства, яке пов'язано із конфліктом» дозволив вивчити головні соціальні проблеми, з якими зіштовхуються особи, які постраждали від насильства та проаналізувати головні соціальні послуги, що надаються постраждалим.

Практичний блок «Безпечні простори та організації, які працюють у сфері збереження ментального здоров'я» дав змогу і студентам, і викладачам ознайомитися із роботою організацій, які працюють із дітьми, які постраждали від війни, дізнатися про методи емоційної саморегуляції та психологічного

ресурсування.

Блок «Соціальна робота в сфері ресоціалізації, профілактики девіантної та делінквентної поведінки та соціальної адаптації» актуалізував необхідність протидії дискримінації та стигматизації. Студенти отримали знання із взаємодії із суб'єктами соціальної роботи під час соціального супроводу вразливих категорій населення, дізналися про роботу прихистків для осіб, постраждалих від насильства, методи соціальної профілактики та психокорекції.

Практичний компонент «Трансформація конфліктів та розвиток діалогу в громадах» дозволяє вивчити дієві інструменти та принципи миробудування та вирішення конфліктів у кризових громадах.

Отримані знання дозволяють реалізувати на практиці соціальні програми та проєкти в галузі психосоціальної підтримки, збереження ментального здоров'я, соціальної роботи із вразливими групами населення, протидії дискримінації маргіналізованих груп. Планується створювати спільні соціальні проєкти та ініціативи в галузі професійного розвитку майбутніх соціальних працівників.

Перспективи подальших досліджень: розширення можливостей розвитку навичок проєктних технологій у сфері надання соціальних послуг та розвитку соціальних ініціатив у прифронтових громадах.

Список використаної літератури

1. Lishman, Joyce. *Communication in social work*. Macmillan Education UK. 2009. 240 p.
2. Budayová Z., Svoboda M., Kóša M., Tudose C., Molchanova I. Lifelong learning and development for social workers. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. No 2. P.359-368
3. Gregory M., Cook L., Butt T., Shakespeare, J. Practice education in social work: A scoping review of existing research. *Social Work Education*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02615479.2024.2448478?needAccess=true>
4. Столярик О., Семигіна Т. Інтеграція компетентності самопіклування в освітні програми підготовки соціальних працівників: шлях до професійної стійкості. Педагогічна академія: наукові записки. Серія: Професійна освіта. 2025. No 14. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/562/447>

References

1. Lishman, J. (2009). *Communication in social work*. Macmillan Education.
2. Budayová, Z., Svoboda, M., Kóša, M., Tudose, C., & Molchanova, I. (2022). Lifelong learning and development for social workers. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 359-368.
3. Gregory, M., Cook, L., Butt, T., & Shakespeare, J. (2025). Practice education in social work: A scoping review of existing research. *Social Work Education*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02615479.2024.2448478?needAccess=true>
4. Stoliaryk, O., & Semyhina, T. (2025). Intehratsiia kompetentnosti samopikluvannia v osviti prohramy pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv: shliakh do profesiinoi stiikosti [Integration of Self-Care Competence into Social Work Educational Programs: A Path to Professional Resilience]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky. Seriia: Profesiina osvita* [Pedagogical Academy: scientific notes. Series Professional education.], 14, URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/562/447> [In Ukrainian]

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Solnyshkina Alina

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Management of Social Processes
Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE STUDENTS – SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE (PRACTICAL CASES OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL WORK AND MANAGEMENT OF SOCIAL PROCESSES OF OLES HONCHAR DNIPRO NATIONAL UNIVERSITY)

Abstract. The practical training of professional and qualified specialists in the social sphere is the key to the post-war recovery and rebuilding of communities and one of the conditions for the provision of qualified social services for people affected by the consequences of a full-scale invasion. The article aims to analyze practical tools for the professional development of future social workers. Methods applied: personality-oriented, situational, and psychoeducational methods for the professional development of future social workers to improve their competencies and practical skills. Descriptive and analytical methods have priority in the studying of the structural elements of the theoretical and analytical scheme for the development of professional competencies of future social workers. The publication described theoretical approaches that determine and stipulate the need to combine theory and practice in the training and educational process for future social workers. The author of the article highlights practical cases of practical work with students of the Department of Social Work and Management of Social Processes of Oles Honchar Dnipro National University based on the Theoretical – Analytical Scheme of Professional Development of future

social workers. The article highlights practical cases of training for students of the Department of Social Work and Management of Social Processes of Oles Honchar Dnipro National University based on the Theoretical and Analytical Scheme of Professional Development of Future Social Work Specialists. Effective technologies for the development of professional skills of social workers are revealed and analyzed. As a result of the implementation of social and educational initiatives, students can study effective social technologies and methods of social work with victims of violence. Future specialists in the sphere of social work studied the work of non-governmental organizations that established safe spaces for people affected by the consequences of war.

Keywords: social work, professionalism, competence, practice, education.

УДК 364.78:35

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.223-227

Сорокіна Наталія Григорівна

доктор наук з державного управління, професор
професор кафедри державного управління і місцевого самоврядування
НТУ «Дніпровська політехніка», м.Дніпро, Україна
Sorokina.N@nmu.one
<http://orcid.org/0000-0002-0804-330X>

Сорокіна Людмила Миколаївна

кандидат соціологічних наук, доцент
доцент кафедри соціально-психологічних і гуманітарних наук
Дніпровський державний технічний університет, м.Кам'янське, Україна
sludmila1906@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4875-2896>

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. Специфіка роботи соціального працівника полягає в тому, що вона вимагає від фахівця не тільки професійних знань, умінь, навичок, а й певного набору особистісних якостей, що визначають етичну чутливість та готовність фахівця до реалізації професійної діяльності на основі моральних цінностей та професійно-етичних принципів. Актуальність дослідження загострюється умовами воєнного стану, в яких соціальні працівники стають першою лінією підтримки для тих, хто опинився в складних життєвих обставинах. Метою статті є дослідження етичних аспектів професійної діяльності соціального працівника в контексті сучасних викликів. Основними методами дослідження є: узагальнення, порівняння, систематизації, абстрактно-логічний, методи аналізу та синтезу. Встановлено, що основними категоріями професійної етики соціального працівника, які визначають не тільки поведінку фахівця, але й ефективність його роботи та характер його взаємодії з клієнтами, є: гуманізм, емпатія, відповідальність, соціальна справедливість, чесність, відкритість, конфіденційність, прагнення до самовдосконалення тощо. З'ясовано, що в умовах воєнного стану для соціальних працівників актуалізуються такі важливі якості як стійкість до стресу, резильєнтність, гнучкість та адаптивність. Отже, дотримання високих етичних стандартів поведінки є вельми важливим завданням для соціальних працівників, адже це підсилює авторитет професії та підвищує довіру до соціальних служб в цілому.

Ключові слова: відповідальність, мораль, професійна етика, соціальний працівник, справедливість.

Вступ. Соціальна робота – це не просто професія, а відповідальна місія, яка вимагає від фахівців високого рівня професіоналізму та моральної відповідальності. У своїй щоденній практиці соціальні працівники постійно стикаються з етичними дилемами, пов'язаними з різноманітністю соціальних проблем, обмеженими ресурсами та необхідністю прийняття складних рішень. Соціальні працівники покликані захищати права людини, сприяти соціальній справедливості та будувати більш гуманне суспільство. Їхні дії мають бути засновані на глибокому розумінні як загальнолюдських цінностей, так і специфічних етичних норм професії. Здатність викликати довіру, повагу, прагнення до співпраці є невід'ємною частиною професійної діяльності соціального працівника. Актуальність дослідження загострюється умовами воєнного стану, в яких соціальні працівники стають першою лінією підтримки для тих, хто опинився в складних життєвих обставинах. Тому для соціальних працівників дотримання етичних норм є вельми важливим, адже це підсилює авторитет професії соціального працівника та підвищує довіру до соціальних служб в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання різних етичних аспектів професійної діяльності соціальних працівників присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, серед зарубіжних науковців, які досліджували сутність етичних теорій, їх вплив на соціальну роботу слід виділити праці Ф.Рімера (F.Reamer), С.Юярві (S.Juujärvi), Х.Луостарі (H.Luostari) [14; 15]. Варто також акцентувати увагу на роботи таких українських науковців, як: О. Балдинюк, С. Роєнко, предметом до-

сліджень яких є розвиток соціальної відповідальності у фахівців соціальної сфери крізь призму деонтології [1]; В. Жуков, Т. Лях, В. Петрович, Г. Пруденко актуалізують питання професійно-етичної підготовки соціальних працівників з високим рівнем моральної відповідальності та професійно-етичних компетентностей [3]; Р.Зозуляк-Случик обґрунтовує систему формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах [4]; К.Олійник розглядає етичні принципи, компоненти моральної свідомості соціального працівника та категорій етики спілкування, необхідні для успішної діяльності майбутніх соціальних працівників [5]; В.Петрук дослідив певні аспекти професійної етики соціального працівника, які впливають на мораль, цінності, поведінку спеціаліста [7]; Т.Семигіна розглядає взаємозв'язок глобальних процесів при впровадженні нових етичних принципів соціальної роботи [9]; Т.Тарасенко, Н.Сорокіна актуалізували перегляд етичних принципів соціальної роботи в Україні [11].

Отже, питання актуалізації етичних принципів в професійній діяльності соціальних працівників знаходяться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Аналіз наукових публікацій виявляє багатоаспектність етичної проблематики соціальної роботи та розширення міждисциплінарних наукових розвідок за цим напрямом наукового пошуку. Водночас слід підкреслити відсутність належної уваги до виявлення особливостей професійної етики соціального працівника з урахуванням тих змін в державі та суспільстві, які відбулися протягом останніх років, зокрема, в умовах воєнного стану.

Метою статті є дослідження етичних аспектів

професійної діяльності соціального працівника в контексті сучасних викликів, зокрема, в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження є роботи вітчизняних та зарубіжних науковців з питань професійної етики соціального працівника. Збір наукової літератури за темою дослідження здійснено за допомогою комплексного та системного аналізу літературних джерел. В процесі дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання, такі як: узагальнення, порівняння, систематизація, абстрактно-логічний. Методи аналізу та синтезу (індукція й дедукція, аналогія, класифікація) застосовувались для реалізації мети та формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Специфіка роботи соціального працівника передбачає постійну взаємодію з людьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, особливо гостро це відчутно в умовах воєнного стану. Це вимагає від фахівців не лише високого рівня комунікативних навичок та знання законодавства, а й безумовного дотримання моральних норм та етичних принципів. Здатність викликати довіру, повагу та прагнення до співпраці є невід'ємною частиною професійної етики соціального працівника, фундаментом, на якому будуються довірливі відносини з клієнтами. В цьому контексті важливо з'ясувати специфіку моралі та професійної етики, що включають, передусім, норми, правила поведінки, конкретизують загальні моральні вимоги до відповідної професії.

Мораль і етика тісно пов'язані між собою, однак між ними є важливі відмінності. Мораль – це сукупність норм і цінностей, що історично сформувалися в суспільстві, які регулюють поведінку людей. Тоді як етика – це наука, яка аналізує ці норми і цінності, намагаючись зрозуміти їхнє походження та наслідки для суспільства. Тож межа між мораллю і етикою досить умовна, оскільки моральні норми формуються під впливом етичних теорій, а етика, в свою чергу, виникає як відповідь на моральні дилеми [2, с.8].

Аналіз наукових праць свідчить про те, що поняття «мораль» не має однозначного тлумачення. Щоб глибше зрозуміти його суть, звернемося до наукових джерел. Наприклад, у Філософському словнику «мораль» визначається як форма суспільної свідомості, яка виконує важливу функцію регулятора поведінки людей у всіх сферах суспільного життя, формуючи їхні цінності та уявлення про добро і зло [13, с.254]. Згідно з Сучасним словником з етики, «мораль» – (франц. morale, від лат. moralis – моральний, від mos (moris)) є складовою частиною свідомості індивіда та суспільства, що визначає норми поведінки. Мораль не лише дозволяє людині бути собою, висловлювати свою індивідуальність та слідувати власним переконанням, але й визначає її місце в суспільстві, формуючи обов'язки перед іншими людьми та сприяючи збереженню соціального порядку, сприяючи формуванню у людини доброчесності [12, с.242].

Сучасні дослідження характеризують мораль як «систему критеріїв, за допомогою яких ми оцінюємо людські вчинки, незалежно від їхніх наслідків», як «загальновизнані правила поведінки, що сформувалися в даному суспільстві»; як «систему очікувань, які суспільство ставить до поведінки своїх членів, і які формуються під впливом історичних, культурних, релігійних та інших факторів» як «результат соціокультурної еволюції, що відображає цінності та ідеали даного суспільства». Мораль є своєрідним компасом, який орієнтує людину в її взаєминах з іншими людьми, допомагаючи їй робити правильний вибір у

складних ситуаціях. Моральні якості, такі як доброта чи милосердя, не існують самі по собі, а виявляються в стосунках з іншими людьми. Мораль – це не просто сукупність правил, а спосіб життя, який дозволяє людині робити вибір відповідно до загальнолюдських цінностей. Золоте правило є фундаментом моралі, оскільки воно закликає нас ставитися до інших так, як ми хотіли б, щоб ставилися до нас [4, с.14-26].

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що мораль – це багатогранне явище, яке пронизує всі сфери людського життя. Вона є не лише системою цінностей і норм, а й способом організації суспільних відносин, що визначає поведінку людини і ставлення до світу.

Кожна професія має свої власні моральні норми та етичні принципи. Професійна діяльність формує у людей певні моральні орієнтири, які можуть відрізнятися від загальноприйнятих норм, оскільки професія ставить перед людиною специфічні завдання та виклики. Різноманітність професійних сфер породжує різноманітність етичних вимог, що висуваються до представників різних професій, що, в свою чергу, свідчить про існування професійної моралі та професійної етики. Професійна мораль відображає особливості моральної свідомості, взаємовідносин, поведінки людей, які обумовлені специфікою професійної діяльності.

У науковій літературі поняття «професійна етика» має кілька вимірів і може розглядатися з різних точок зору: 1) як кодекс – набір орієнтирів, які допомагають фахівцям приймати етично обґрунтовані рішення; 2) як відображення того, як представники певної професії взаємодіють з іншими людьми та суспільством у цілому, дотримуючись найвищих етичних норм; 3) як наука, що досліджує походження, розвиток і функції професійної моралі в контексті суспільних змін [8, с.70].

На нашу думку, під професійною етикою соціального працівника слід розуміти систему професійно-етичних цінностей, принципів і норм поведінки, які відображаються у свідомості соціальних працівників, орієнтують і регулюють їх відносини з клієнтами, колегами та суспільством загалом.

Важливо зазначити, що така професія, як соціальний працівник, набуває особливого значення для нашого суспільства у сучасних реаліях, коли наша країна переживає складний період і люди потребують підтримки та допомоги, іноді навіть і захисту. Задоволення потреб і забезпечується роботою соціального працівника у співпраці з іншими професіоналами: психологами, педагогами, юристами, лікарями. Тобто професійна етика для кожної з цих професій своя. Якщо говорити про соціального працівника, то саме автономність, особиста відповідальність, справедливість, гуманність, індивідуальний і творчий характер, налагодження взаємодії з клієнтом і його оточенням, колегами, соціальними службами державної та недержавної форм власності, державою та суспільством є базовими характеристиками професійної етики у сфері соціальної роботи [10, с.288]. Глибоке знання норм і принципів професійної етики, обов'язкове і творче застосування їх у щоденній діяльності допомагає соціальному працівнику здійснювати: співпрацю з клієнтами, їх близькими, колегами, представниками суспільних, державних і недержавних організацій і закладів.

Професійна етика соціального працівника нерозривно пов'язана з поняттям відповідальності. Соціальний працівник бере на себе відповідальність за свої дії, за дотримання етичних норм та за досягнення позитивних результатів у роботі з клієнтами. Відпові-

дальність соціального працівника перед клієнтом полягає в сприянні найбільш повної самореалізації особистості останнього, яка досягається різноманітними засобами, методами, обраними залежно від потреби клієнта [1, с.15]. Це передбачає не лише надання інформації та послуг, але й створення атмосфери довіри та взаєморозуміння, де клієнт відчуває себе почутим і підтриманим. Соціальний працівник допомагає клієнту розібратися в своїх потребах, формує у нього позитивне самосприйняття та мотивує до змін. Крім того, фахівець залучає до співпраці соціальне оточення клієнта, сприяючи створенню сприятливих умов для його розвитку. Таким чином, відповідальність є фундаментальною характеристикою професії соціального працівника. Вона гарантує, що дії соціального працівника відповідають очікуванням, потребам та інтересам клієнтів. Соціальна відповідальність ґрунтується на системі цінностей, професійних нормах, визнанні гідності кожної людини та ідеях гуманізму.

Етика соціального працівника включає постулати про обов'язок, конфіденційність, добро і зло, інші моральні та філософські категорії і пріоритети в соціальному захисті. Усвідомлення соціальним працівником свого професійного обов'язку – це не просто знання своїх функцій, а глибоке внутрішнє переконання у важливості своєї роботи. Це те, що мотивує соціального працівника щодня приходити на роботу і віддаватися своїй справі. Ця внутрішня мотивація

визначається як об'єктивними факторами (наприклад, суспільними потребами), так і суб'єктивними (особистими цінностями та переконаннями) фахівця.

Соціальний працівник не просто допомагає людям, а й відстоює їхні права та інтереси, забезпечуючи соціальну справедливість. Ця місія визначає особливий характер етичних вимог до професії. Бути справедливим соціальним працівником – це означає завжди діяти об'єктивно, неупереджено та зважати на інтереси всіх сторін [6, с.88]. Це вимагає від соціального працівника ретельного аналізу кожної ситуації, збору всієї необхідної інформації та прийняття виважених рішень.

В контексті нашого дослідження заслуговує на увагу монографія Р.Зозуляк-Случик, яка обґрунтувала форми, методи і технології, що забезпечують сформованість професійної етики соціальних працівників та окреслила педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. На думку Р.Зозуляк-Случик, професійна етика соціальних працівників це інтегрована система професійно-етичних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно важливих якостей, необхідних для самореалізації та досягнення ними успіху в соціальній роботі. Також цікавим є підхід автора до виокремлення складових компонентів професійної етики соціального працівника. Їх взаємозв'язок проілюстровано на рисунку 1 [4, с.48].



Рис.1. Компоненти професійної етики соціального працівника [4, с.51].

До основних компонентів професійної етики соціального працівника автор відносить: завдання, функції; мораль соціального працівника, моральну культуру, суб'єкт і об'єкт морального вибору, моральні цінності, моральну свідомість, моральні взаємини, моральну діяльність; моральні знання, моральні переконання, моральні переживання, моральні потреби; моральну регуляцію, моральні ідеали, моральну оцінку, моральні принципи, моральні норми: норми-взірці, норми-рамки, норми-заборони; категорії моралі, добро, зло, честь, гідність, справедливість, несправедливість [4, с.50].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Роль соціального працівника в умовах воєнного стану набуває надзвичайно важливого значення. Вона вимагає не тільки високої кваліфікації, але й міцних моральних принципів та якостей. На нашу думку, основними категоріями професійної етики соціального працівника, які визначають не тільки поведінку фахівця, але й ефективність його роботи та характер його взаємодії з клієнтами, є: гуманізм (глибока повага до людської гідності та прав кожної особи, незалежно від їхніх поглядів, походження чи обставин); емпатія (здатність спів-

переживати іншим людям, розуміти їхні емоції та потреби); соціальна справедливість (прагнення до створення рівних можливостей для всіх, особливо для вразливих груп населення); терпимість (готовність приймати людей різними, без осуду та упереджень); відповідальність (відчуття відповідальності за долю інших людей, готовність брати на себе зобов'язання та доводити справу до кінця); чесність та відкритість (бути відвертим з клієнтами, колегами та партнерами); конфіденційність (суворе дотримання професійної таємниці); доброта (проявляється у турботі, підтримці, навчанні та допомозі); комунікабельність (здатність слухати, розуміти, задавати правильні запитання, висловлювати свої думки чітко і зрозуміло, а також будувати довірливі відносини з клієнтами); оптимізм (віра в позитивні зміни та здатність бачити навіть у найскладніших обставинах проблiски надії); прагнення до самовдосконалення (розвиток не тільки професійних компетенцій, але й морально-етичних якостей, які дозволяють надавати клієнтам якісну допомогу та будувати з ними довірливі відносини). Слід зазначити, що в умовах воєнного стану для соціальних працівників також актуалізуються такі важливі якості як стійкість до стресу (здатність зберігати спокій та ефективно працювати в складних умовах), резильєнтність (здатність успішно адаптуватися до складних життєвих умов і швидко відновлюватися

після стресових ситуацій), гнучкість та адаптивність. Всі перелічені категорії дозволяють надавати ефективну допомогу постраждалим, підтримувати їхній моральний дух, формувати позитивний імідж професії соціального працівника та сприяти відновленню суспільства. Отже, специфіка роботи соціального працівника полягає в тому, що вона вимагає від фахівця не тільки професійних знань, умінь, навичок, а й чіткої системи цінностей, яка гармонізується з етичними принципами професії та суспільними очікуваннями. Ці цінності повинні бути орієнтовані на добробут клієнтів, повагу до їхніх прав та гідності, а також на сприяння соціальній справедливості. Тому знання етичних норм є необхідною, але недостатньою умовою для ефективної роботи соціального працівника. Важливо вміти застосовувати ці знання на практиці, приймаючи зважені рішення в складних ситуаціях. Це передбачає здатність до самостійного аналізу етичних дилем, прийняття обґрунтованих рішень та відповідальності за їх наслідки, спираючись на власні моральні принципи. Дотримання високих етичних стандартів соціальними працівниками є запорукою якісного надання соціальних послуг та підвищення довіри клієнтів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності обґрунтування напрямів удосконалення етичних основ професійної діяльності соціальних працівників в умовах воєнного стану.

Список використаної літератури

1. Балдинюк О., Роечко С. Соціальна відповідальність фахівців соціальної сфери крізь призму деонтології. *Вісник гуманізму*. 2023. №1. С.13-20.
2. Етика та естетика: навчально-методичний посібник (у схемах і таблицях) / за наук. ред. проф. В.С.Бліхара. Львів: ПП «Арал», 2018. 204 с.
3. Жуков В., Лях Т., Петрович В., Пруденко Г. Морально-етичні засади соціальної роботи у територіальній громаді. *Вісник гуманізму*. 2023. № 2. С.32-37.
4. Зозуляк-Случик Р.В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 460 с.
5. Олійник К. Професійна етика та спілкування в соціальній роботі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 33. С.126-128.
6. Петришин Л., Кульчицький Т. Засади соціальної відповідальності як складник професійної компетентності фахівців соціальної сфери. *Вісник гуманізму*. 2023. № 1. С.86-91.
7. Петрук В.В. Деякі аспекти професійної етики соціального працівника. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип.52. С.379-383.
8. Рудакевич М.І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління : монографія. Тернопіль: Вид-во АСТОН, 2007. 400 с.
9. Семигіна Т. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С.70-85.
10. Сорокіна Н.Г. Роль соціального працівника у розвитку громади: етичні аспекти професії. *Міжнародний форум «Безпечна, комфортна, спроможна, територіальна громада»*: матеріали міжнар. конф. (Дніпро, 16-18 жовтня 2024 р.). Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка», 2024. С.287-288.
11. Тарасенко Т., Сорокіна Н. Перегляд етичних принципів соціальної роботи в Україні: науковий, освітній та професійний аспекти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 1 (12). С.55-65.
12. Тофтул М.Г. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2014. 416 с.
13. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В.І.Шинкарук, Є.К.Бистрицький, М.О.Булатов та ін. Київ: Абрис, 2002. 746 с.
14. Juujärvi S., Kallunki E., Luostari H. Ethical Decision-Making of Social Welfare Workers in the Transition of Services: The Ethics of Care and Justice Perspectives. *Ethics and Social Welfare*. 2020. № 14 (1). P.65-83.
15. Reamer Frederic G. Eye on Ethics. The evolution of social work ethics. *Social Work Today*. URL: http://www.socialworktoday.com/news/eoe_061614.shtml (дата звернення: 14.01.2025).

References

1. Baldyniuk, O., & Roienko, S. (2023). Sotsialna vidpovidalnist fakhivtsiv sotsialnoi sfery kriz pryзму deontologii [Social responsibility of specialists in the social sphere through the prism of deontology]. *Humanitas*, 1, 13–20.
2. Blikhara, V.S. (ed.). (2018). *Etyka ta estetyka: navchalno-metodychnyi posibnyk (u skhemakh i tablytsiakh)* [Ethics and aesthetics: a study guide (in diagrams and tables)]. PP «Aral». [in Ukrainian].
3. Zhukov, V., Liakh, T., Petrovych, V., & Prudenko, H. (2023). Moralno-etychni zasady sotsialnoi roboty u terytorialnii hromadi. [Moral and ethical principles of social work in the territorial community]. *Humanitas*, 2, 32–37. [in Ukrainian].
4. Zozuliak-Sluchyk, R.V. (2019). *Formuvannia profesiinoi etyky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v universytetakh* [Formation of professional ethics of future social workers in universities]. NAIR. [in Ukrainian].
5. Oliinyk, K. (2014). Profesiina etyka ta spilkuvannia v sotsialnii roboti [Professional ethics and communication in social work.]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 33, 126-128. [in Ukrainian].
6. Petryshyn, L., & Kulchytskyi, T. (2023). Zasady sotsialnoi vidpovidalnosti yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv sotsialnoi sfery. y [Foundations of social responsibility as a component of professional competence of social sphere specialists]. *Humanitas*, 1, 86-91. [in Ukrainian].
7. Petruk, V. (2018). Deiaki aspekty profesiinoi etyky sotsialnoho pratsivnyka [Some aspects of professional ethics of a social worker]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology*,

- theory, experience, problems, 52, 379–383. [in Ukrainian].
8. Rudakevych M. (2007). *Profesiina etyka derzhavnykh sluzhbovtiv: teoriia i praktyka formuvannia v umovakh demokratyzatsii derzhavnoho upravlinnia* [Professional ethics of civil servants: theory and practice of formation in the conditions of democratization of public administration]. ASTON. [in Ukrainian].
 9. Semyhina, T. (2019). Novi hlobalni etychni pryntsyipy sotsialnoi roboty. [New global ethical principles of social work]. *Journal of Academy of Labour, Social Relations and Tourism*, 1, 70–85. [in Ukrainian].
 10. Sorokina, N. (2024). Rol sotsialnoho pratsivnyka u rozvytku hromady: etychni aspekty profesii. [The role of a social worker in community development: ethical aspects of the profe]. Safe, comfortable, capable, territorial community – Proceedings of International Forum (pp.287-288). Dnoprovska Politekhnikha. [in Ukrainian].
 11. Tarasenko, T., & Sorokina, N. (2024). Perehliad etychnykh pryntsyipiv sotsialnoi roboty v Ukraini: naukovyi, osvithii ta profesiiniy aspekty. [Revision of ethical principles of social work in Ukraine: scientific, educational and professional aspects]. *Social work and social education*, 1 (12), 55-65. [in Ukrainian].
 12. Toftul, M. (2014). *Suchasnyi slovnyk z etyky* [Modern Dictionary of Ethics]. ZhDU im. I.Franka. [in Ukrainian].
 13. Shynkaruk, V., Bystrytskyi, Ye., & Bulatov M. (eds). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Abris. [in Ukrainian].
 14. Juujärvi, S., Kallunki, E., & Luostari, H. (2020). Ethical Decision-Making of Social Welfare Workers in the Transition of Services: The Ethics of Care and Justice Perspectives. *Ethics and Social Welfare*, 14 (1), 65-83.
 15. Reamer Frederic G. (2014). Eye on Ethics. The Evolution of Social Work Ethics. *Social Work Today magazine*. URL: https://www.socialworktoday.com/news/eoe_061614.shtml.

Статус статті:

Отримано: 16.01.2025 Прорецензовано: 25.01.2025 Прийнято: 15.04.2025

Sorokina Nataliia

Doctor of Public Administration, Professor
Department of Public Administration and Local Self-Government
Dnipro University of Technology, Dnipro, Ukraine

Sorokina Liudmila

PhD in Sociology, Associate Professor
Department of Social Psychology and Humanities
Dniprovsky State Technical University, Kamianske, Ukraine

ETHICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SOCIAL WORKER: CHALLENGES OF TODAY

Abstract. The specificity of a social worker's work is that it requires not only professional knowledge, skills, and abilities but also a certain set of personal qualities that determine the ethical sensitivity and readiness of a specialist to carry out professional activities based on moral values and professional and ethical principles. The ability to inspire trust, respect, and a desire for cooperation is an integral part of a social worker's professional activity. The relevance of the study is exacerbated by the conditions of martial law, in which social workers become the first line of support for those who find themselves in difficult life circumstances. The article's purpose: to study the ethical aspects of the professional activity of a social worker in the context of modern challenges, in particular, in the context of martial law. Research methods: generalization, comparison, systematization, abstract and logical, methods of analysis and synthesis. It is noted that the professional ethics of a social worker should be understood as a system of professional and ethical values, principles, and norms of behavior that are reflected in the minds of social workers, guide and regulate their relationships with clients, colleagues, and society as a whole. It has been established that the main categories of professional ethics of a social worker are humanism, empathy, responsibility, social justice, honesty, openness, confidentiality, striving for self-improvement, etc. It has been found that under martial law, such important qualities as stress resistance (the ability to remain calm and work effectively in difficult conditions), resilience (the ability to successfully adapt to difficult living conditions and quickly recover from stressful situations), flexibility, and adaptability are also relevant for social workers. Therefore, adherence to high ethical standards of behavior is a very important task for social workers, as it strengthens the authority of the profession and increases trust in social services in general.

Keywords: justice, morality, professional ethics, responsibility, social worker.

УДК 364-787.26:316.343-058.65]:355.01(477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.228-233

Спіріна Тетяна Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
t.spirina@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-0287-7343>

Лехолетова Марина Миколаївна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
m.lekholetova@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4055-991X>

Лях Тетяна Леонідівна

кандидат педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
t.liakh@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-8807-0497>

ГУМАНІТАРНІ ПРОГРАМИ ДОПОМОГИ ВРАЗЛИВИМ ГРУПАМ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ В УКРАЇНІ

Анотація. Серед важливих аспектів подолання негативних наслідків російської агресії в Україні, відновлення її територій, забезпечення населення базовими потребами та підвищення якості життя є гуманітарні програми допомоги. Метою статті є проаналізувати гуманітарні програми допомоги вразливим групам населення в умовах воєнного часу в Україні. За час російської агресії в українському суспільстві спостерігається значне зниження економічних та соціальних показників якості життя; актуальною залишається потреба у налагодженні взаємодії громадських організацій з державними установами для реалізації соціально значущих для населення України послуг. Проаналізовано досвід гуманітарної діяльності організацій на міжнародному та державному рівнях, зокрема, програми гуманітарної допомоги для населення України в умовах воєнного часу. Визначено ключові напрямки гуманітарної допомоги населення України в умовах воєнного часу (покриття базових потреб вразливих груп населення; допомога вразливим домогосподарствам, створення нових джерел доходу та підтримка людей у досягненні прожиткового мінімуму; підтримка локальних гуманітарних ініціатив у громадах; забезпечення доступу до необхідної медичної допомоги, соціальних та інших необхідних послуг; надання послуг соціально-психологічної підтримки та захисту дітям, молоді та дорослим на рівні громади; ремонти помешкань, що зазнали пошкоджень через воєнні дії тощо). Успіх реалізації гуманітарних програм допомоги залежить від прийняття відповідальних управлінських рішень з боку держави, а також співпраці і координації дій державних структур з міжнародними гуманітарними організаціями та громадськими організаціями.

Ключові слова: вразливі групи населення, громада, внутрішньо переміщені особи, гуманітарна допомога, гуманітарні програми, соціальний проєкт, благодійна діяльність, волонтерство, громадські організації.

Вступ. За час повномасштабного вторгнення серед ключових цілей державної політики в Україні, залишається гуманітарна допомога населенню, яке постраждало від російської агресії.

Основними нормативно-правовими актами у сфері гуманітарної допомоги, сприяння розвитку благодійної діяльності, а також прийняття, набрання чинності, оскарження припинення дії адміністративних актів у сфері гуманітарної допомоги визначено в законах України: «Про гуманітарну допомогу» (1999), «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2012), «Про адміністративну процедуру» (2022) та Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання організації ведення автоматизованої системи реєстрації гуманітарної допомоги» (від 9 жовтня 2020 р. № 927), «Деякі питання пропуску та обліку гуманітарної допомоги в умовах воєнного стану» (від 5 вересня 2023 р. № 953). Запит на гуманітарну допомогу формується відповідно потреб жителів найбільш постраждалих територій, внутрішньо переміщених осіб, для тих груп населення, які перебувають в складних життєвих обставинах.

Під час засідання Ради безпеки ООН щодо Укра-

їни, Едем Восорну, директорка з питань операцій Управління ООН з координації гуманітарних питань, зауважила, що «Масштаб гуманітарних потреб в Україні залишається величезним. Понад 14,6 мільйона людей – близько 40% населення України – потребують певної форми гуманітарної допомоги, 56% з яких – це жінки та дівчата» [4]. Відтак гуманітарні програми допомоги, можуть значно вплинути на задоволення потреб населення, а сприяння гласності і прозорості цього процесу на державному рівні підвищить ефективність реалізації таких програм.

Так, виникає необхідність у проведенні дослідження щодо аналізу розроблених, реалізованих та тих, що впроваджуються по сьогодні гуманітарних програм допомоги вразливим групам населення в Україні за час повномасштабного вторгнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти відновлення територій та гуманітарної підтримки населення України за час воєнного часу досліджувало багато науковців. Зокрема, проблеми населення на деокупованих територіях, реалізація громадських ініціатив та реагування на виклики й соціальні проблеми (Т.Лях, Ж.Петрович, Т.Спіріна);

особливості і проблеми процесу адаптації гуманітарних програм та ініціатив (О.Шевченко); проєктна діяльність громадських організацій в Україні, особливості роботи шелтерів (В.Лях); особливості соціально-психологічної допомоги та підтримки мешканців територіальних громад (М.Лехолетова, Г.Скіпальська); стратегії опанування складними життєвими обставинами сімей внутрішньо переміщених осіб з дітьми (А.Дуля, В.Лютій); важливість соціальних програм для забезпечення гуманітарної допомоги та підтримки вразливих груп населення під час війни (Н.Кравець, Н.Климук) та ін.

Мета статті: аналіз існуючих гуманітарних програм допомоги вразливим групам населення в умовах воєнного часу в Україні. **Методи дослідження:** аналіз та узагальнення – для систематизації гуманітарних програм допомоги в Україні.

Виклад основного матеріалу. В українському законодавстві гуманітарна допомога трактується як «цільова адресна безоплатна допомога у грошовій або натуральній формі, у вигляді безповоротної фінансової допомоги або добровільних пожертвувань, або допомога у вигляді виконання робіт, надання послуг, що надається іноземними та вітчизняними донорами з мотивів гуманності отримувачам гуманітарної допомоги в Україні або за кордоном, які потребують допомоги у зв'язку із соціальною незахищеністю, матеріальною незабезпеченістю, скрутним фінансовим становищем, введенням воєнного або надзвичайного стану, виникненням надзвичайної ситуації або тяжкою хворобою конкретної фізичної особи, а також для підготовки до збройного захисту держави та її захисту у разі збройної агресії або збройного конфлікту» [11].

Аналіз досліджень [5; 8; 9; 17] показав, що починаючи з пандемії COVID-19 і вже в умовах воєнного часу, українське суспільство має значне зниження економічних та соціальних показників якості життя, а відсутність взаємодії громадських організацій з державними установами вплинуло й на якість надання соціально значущих для населення послуг. Наразі значна частина населення перебуває на деокупованих територіях з проблемами пошкоджені, а подекуди, знищеної інфраструктури громад, які потребують відновлення, велика частина територій та об'єктів замінована, мешканці потребують не лише гуманітарної допомоги, а й психосоціальної підтримки. Вирішення окреслених проблем вбачаємо у необхідності залучення місцевих ресурсів, підтримки держави та міжнародних організацій, а також, активізації громадської та волонтерської діяльності, для забезпечення потреб вразливих груп населення.

Внутрішньо переміщені особи (ВПО) є особливо вразливою групою населення під час війни через втрату домівок, засобів до існування та соціальних зв'язків. Це призводить до економічної нестабільності, обмеженого доступу до роботи, освіти та медичних послуг. Переселення також супроводжується психологічними травмами, включаючи стрес і тривожність, а правова невизначеність ускладнює отримання соціальної допомоги та правового захисту. ВПО часто стикаються з дискримінацією в приймаючих громадах, а інфраструктура регіонів може бути перевантаженою, що обмежує доступ до базових послуг.

Розкриваючи стратегії опанування складними життєвими обставинами сімей ВПО з дітьми та шляхи оптимізації надання їм соціальної підтримки, науковці зазначають, що в перший період після зміни місця проживання, одну із ключових ролей має відігравати гуманітарна допомога (забезпечення базових

потреб, покращення матеріально-побутового становища), а на наступних етапах увага зосереджуватись на соціальних послугах (подоланні складних життєвих обставин, посиленні життєстійкості, соціальній адаптації, інтеграції) [6]. Для пом'якшення цих викликів впроваджуються гуманітарні програми допомоги, які забезпечують тимчасове житло, продукти харчування, медичну підтримку та правову допомогу, сприяючи соціальній інтеграції та відновленню.

Так, гуманітарна допомога в Україні має відповідати потребам населення, надаватись за сприяння держави, за підтримки донорів, за участі громадських організацій та ініціатив.

Розглядаючи особливості і проблеми процесу адаптації гуманітарних програм та ініціатив, О.Шевченко вказує на низку суттєвих проблем пов'язаних з локалізацією гуманітарної допомоги: культурні відмінності (необхідність врахування культурних особливостей та норм місцевих громад); мовний бар'єр (його наявність ускладнює розподіл допомоги, навчання та проведення просвітницьких кампаній); логістичні виклики (недостатня інфраструктура та політична нестабільність ускладнюють доставку гуманітарної допомоги до найбільш вразливих категорій населення); необхідність у співпраці з місцевими організаціями та спільнотами (від участі місцевих організацій та спільнот у плануванні, виконанні та оцінці гуманітарних програм, залежить ефективність гуманітарної допомоги); обмеження доступності ресурсів, через політичну нестабільність, конфлікти та економічну кризу [15, с.224].

Для бажаючих надати Україні гуманітарну або фінансову допомогу для підтримки населення, бізнесу та держави в період протидії російській агресії був розроблений, спільно командою Офісу Президента України та Кабінету Міністрів України, Портал HELP [10]. На порталі можна знайти інформацію: як можна допомогти особисто; яка допомога є найбільш необхідною; як надіслати гуманітарну допомогу з-за кордону; які документи необхідні для ввезення гуманітарної допомоги; переділ рекомендованих закордонних хабів та обласних хабів в Україні; державна гаряча лінія для тих, хто хоче допомогти та ін.

З метою забезпечення українців гуманітарною допомогою в умовах війни, шляхом об'єднання можливостей, ресурсів держави, бізнесу, громадських організацій, благодійних фондів та волонтерів, на порталі Дія створено онлайн-платформу «Допомага, яка працює за трьома напрямками: грошова допомога від держави; отримання та надання волонтерської допомоги; виплати від міжнародних організацій» [16].

Починаючи з лютого 2022 року і по сьогодні, на Міжнародному та державному рівнях, розроблено, реалізовано та впроваджується досі багато програм і проєктів гуманітарної допомоги для населення України.

Наведемо декілька прикладів реалізованих в Україні програм/проєктів гуманітарної допомоги:

– Благодійною організацією «Благодійний фонд «Стабілізешен Суппорт Сервісез» реалізовано проєкт «Гуманітарна допомога нашим містам: подолання наслідків війни й підтримка переселенців» (з березня по грудень 2024 року) в Запорізькій області та місті Кривий Ріг. Допомога була направлена на легкі ремонти осель пошкоджених обстрілами; забезпечення населення гуманітарними наборами NFI (необхідні речі для зими) [13].

– Міжнародною благодійною організацією «Фонд Східна Європа» за підтримки Гуманітарного фонду для України було реалізовано Програму «Разом ми – Шелтер» (від грудня 2022 року по лютий 2024 року), спрямована на підвищення спроможності україн-

ських громадських організацій, що надають життєво важливі послуги людям, які постраждали від війни (люди з інвалідністю, люди старшого віку, громадяни з низьким рівнем доходів, самотні матері або батьки, багатодітні родини) [7].

Станом на лютий 2025 року значна кількість організацій продовжують свою діяльність з розроблення та впровадження програм і проєктів гуманітарної допомоги в Україні. Напрями діяльності деяких з таких гуманітарних програм подано на рисунку 1.

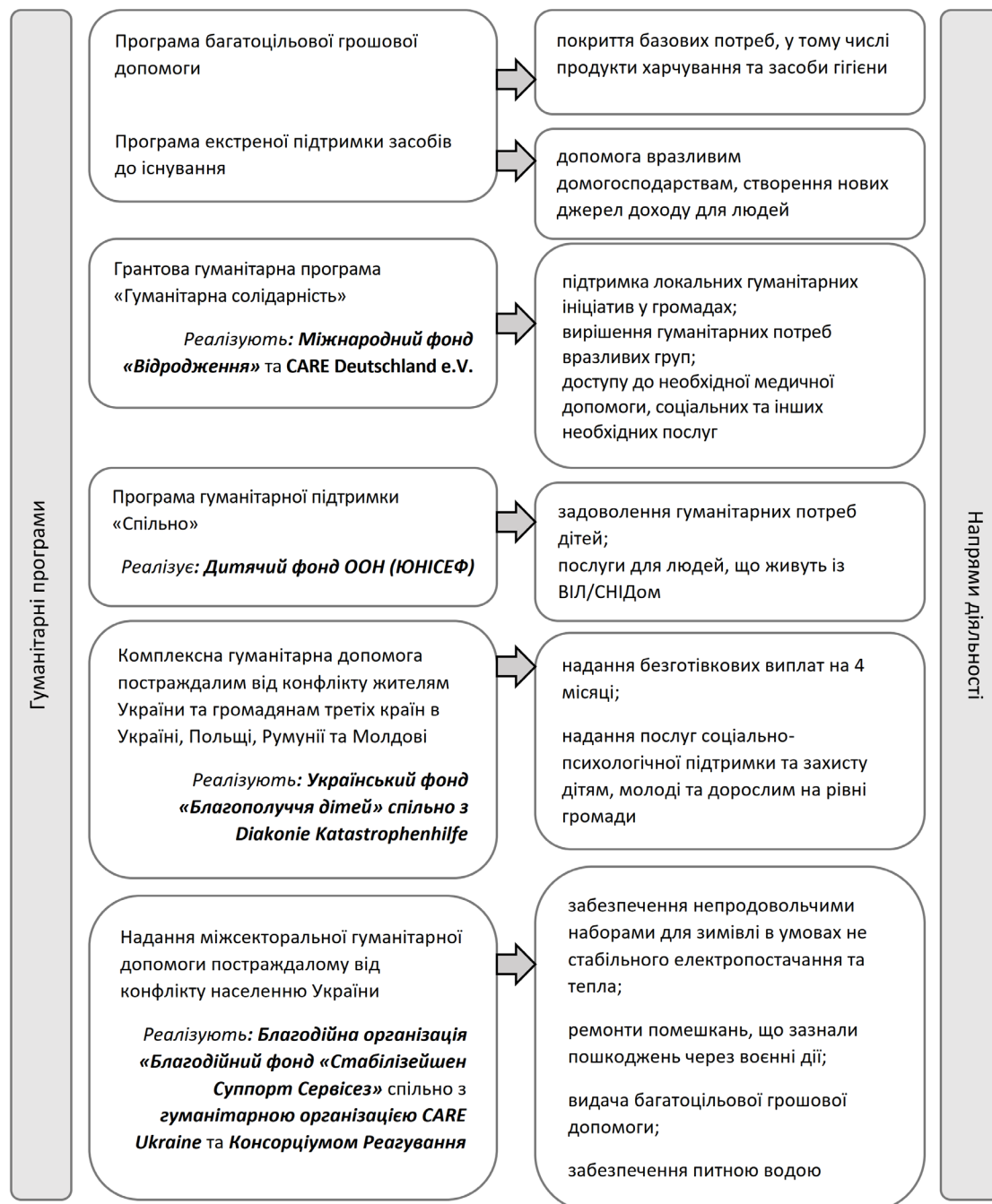


Рис.1. Гуманітарні програми допомоги в умовах воєнного часу

Стисло схарактеризуємо вище згадані гуманітарні програми допомоги.

Естонська рада з питань біженців (ERC) здійснює різноманітні гуманітарні програми у постраждалих від конфлікту районах України. Серед таких програм: програма багатоцільової грошової допомоги (надається найбільш вразливим категоріям населення для покриття базових потреб, у тому числі продукти харчування та засоби гігієни); програма екстреної підтримки засобів до існування (надання доступу до засобів для існування вразливим домогосподарствам, що постраждали внаслідок збройного конфлікту,

створення нових джерел доходу та підтримка людей у досягненні прожиткового мінімуму); програма підготовки худоби до зимівлі (підтримка постраждалих сільських господарств в громадах, для задоволення базових сільськогосподарських потреб у процесі підготовки худоби до зими) [12].

З метою забезпечення швидкого реагування та задоволення гуманітарних потреб вразливих груп цивільного населення в умовах війни росії проти України, Міжнародним фондом «Відродження» у партнерстві та за фінансової підтримки CARE Deutschland e.V. реалізується Грантова гуманітарна

програма «Гуманітарна солідарність». Пріоритетами програми є: підтримка локальних гуманітарних ініціатив у громадах, які знаходяться безпосередньо близько до зони активних бойових дій та у громадах, які прийняли значну кількість вимушених переселенців; надання гуманітарної допомоги та підтримки у надзвичайних умовах та вирішення гуманітарних потреб вразливих груп серед цивільного населення; надання або створенню умов для покращення доступу до необхідної медичної допомоги, соціальних та інших необхідних послуг; захист людської гідності, сприяння самозарядності та солідарності у подоланні викликів для цивільного населення, яке зазнало руйнівного впливу війни [2].

Масштабна програма гуманітарної підтримки сімей з дітьми в Україні «Спільно» започаткована Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), який працює над реалізацією ключових зобов'язань із задоволення гуманітарних потреб дітей, зокрема доступу до освіти, психосоціальної допомоги, води і санітарії, навчання з питань мінної небезпеки, охорони здоров'я матері та дитини, а також послуг для людей, що живуть із ВІЛ/СНІДом [1].

Український фонд «Благополуччя дітей» спільно з Diakonie Katastrophenhilfe за фінансування Міністерства закордонних справ Німеччини, впроваджують проєкт «Комплексна гуманітарна допомога постраждалим від конфлікту жителям України та громадянам третіх країн в Україні, Польщі, Румунії та Молдові» (з липня 2023 року по червень 2026 року). Завданнями проєкту є: забезпечення найбільш уразливих сімей ВПО з дітьми та сімей з дітьми, житло яких було пошкоджено або зруйновано внаслідок війни в Україні, можливістю задовольнити свої базові потреби шляхом надання безготівкових виплат на 4 місяці; надання послуг соціально-психологічної підтримки та захисту постраждалим від війни в Україні дітям, молоді та дорослим на рівні громади [14].

Благодійна організація «Благодійний фонд «Стабілізуєш Суппорт Сервісез» спільно з гуманітарною організацією CARE Ukraine та Консорціумом Реагування, упродовж вересня 2023 року – березня 2025 року, впроваджують проєкт «Надання міжсекторальної гуманітарної допомоги постраждалому від конфлікту населенню України», який спрямований на

допомогу жителям Херсонської та Миколаївської областей. У межах проєкту здійснюється: забезпечення населення непродовольчими наборами для зимівлі в умовах не стабільного електропостачання та тепла (потужні павербанки та ліхтарики, матраци, теплі ковдри, портативні плитки); ремонти помешкань, що зазнали пошкоджень через воєнні дії; видача багаточислової грошової допомоги у розмірі 3600 гривень на одну особу на місяць протягом трьох місяців; забезпечення питною водою жителям Херсону [13].

У питаннях надання гуманітарної допомоги постраждалим від війни людям і громадам Міжнародний благодійний фонд «Карітас Україна» активно співпрацює та координує свою роботу з органами центральної і місцевої влади та місцевого самоврядування. Гуманітарна допомога надається: людям, які перебувають в безпосередній близькості до зони бойових дій; внутрішньо переміщеним особам; постраждалим від війни людям та громадам; мешканцям і громадам деокупованих міст і сіл; вразливим категоріям). Гуманітарне реагування відбувається за 6 основними напрямками: 1) продовольча безпека та економічне відновлення; 2) вода, санітарія, гігієна; 3) прихисток; 4) здоров'я; 5) захист; 6) грошова допомога [3].

Висновки. Результати аналізу діяльності міжнародних організацій, благодійних фондів, державних установ та громадських організацій, дозволив визначити ключові напрямки гуманітарної допомоги населення України в умовах воєнного часу. Зокрема, покриття базових потреб вразливих груп населення; допомога вразливим домогосподарствам, створення нових джерел доходу та підтримка людей у досягненні прожиткового мінімуму; підтримка локальних гуманітарних ініціатив у громадах; забезпечення доступу до необхідної медичної допомоги, соціальних та інших необхідних послуг; надання послуг соціально-психологічної підтримки та захисту дітям, молоді та дорослим на рівні громади; ремонти помешкань, що зазнали пошкоджень через воєнні дії тощо. Для успішного впровадження гуманітарних програм, максимального їх впливу на якість життя населення в умовах воєнного часу, ключовим є співпраця та координація дій між державними структурами, громадськими організаціями, міжнародними гуманітарними організаціями.

Список використаної літератури

1. «Спільно» – програма гуманітарної підтримки сімей з дітьми в Україні. ЮНІСЕФ. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/spilno-social-support> (дата звернення: 05.02.2025).
2. Грантова гуманітарна програма «Гуманітарна солідарність». Міжнародний фонд «Відродження». URL: https://www.irf.ua/contest/humanitarian_solidarity_program/ (дата звернення: 05.02.2025).
3. Гуманітарні програми. Карітас-Україна – благодійна організація. URL: <https://caritas.ua/hum/> (дата звернення: 04.02.2025).
4. Гуманітарної допомоги в Україні потребують понад 14 мільйонів жителів – ООН. УКРІНФОРМ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3851320-gumanitarnoi-dopomogi-v-ukraini-potrebuut-ponad-14-miljoniv-ziteliv-onn.html> (дата звернення: 02.02.2025).
5. Кравець Н.О., Климук Н.Я. Особливості запровадження соціальних програм в умовах військового стану в Україні. Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. 2023. № 3. С.76–79.
6. Лютий В., Дуля А. Сім'ї ВПО з дітьми: потреби та стратегії опанування складними обставинами. Ввічливість. Humanitas. 2023. № 1. С.49–58.
7. Лях В., Дуля А. Проєктна діяльність міжнародної благодійної організації «Фонд Східна Європа» із соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. Social Work and Education. 2024. № 11 (3). С.360–372.
8. Лях Т., Лехолетова М., Скіпальська Г. Аналіз запитів населення щодо отримання соціально-психологічної допомоги та підтримки в умовах COVID-19. Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. 2021. № 1 (7). С.22–28.
9. Петроцько Ж., Лях Т. Потенціал волонтерства для розвитку деокупованих громад. Ввічливість. Humanitas. 2024. № 3. С.202–207.
10. Портал Гуманітарної допомоги. Сайт для тих, хто допомагає Україні. URL: <https://help.gov.ua/> (дата звернення: 04.02.2025).
11. Про гуманітарну допомогу : Закон України від 22.10.1999 № 1192-XIV (редакція від 18.12.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text> (дата звернення: 02.02.2025).
12. Програми гуманітарної допомоги. Естонська рада у справах біженців. URL: <https://register.pagulasabi.ee/uk/programy-gumanitarnoyi-dopomogu> (дата звернення: 05.02.2025).
13. Проєкти та програми. Благодійний фонд «Стабілізуєш Суппорт Сервісез». URL: <https://sss-ua.org/proekty/> (дата звернення: 04.02.2025).
14. Український фонд «Благополуччя дітей». (б.д.). URL: <https://childfund.org.ua/> (дата звернення: 04.02.2025).

15. Шевченко О. Локалізація програм міжнародної гуманітарної допомоги в Україні: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2024. № 39. С.222–227.
16. Як отримати гуманітарну допомогу. Портал Дія. URL: <https://bf.diia.gov.ua/articles/yak-otrymaty-humanitarnu-dopomohu> (дата звернення: 06.02.2025)
17. Lyakh T., Spirina T. Rozwój inicjatyw wolontariackich jako narzędzia aktywizacji zasobów ludzkich społeczności lokalnych. Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty partnerstwa instytucji państwowych i organizacji pozarządowych. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe. 2021. P.22–30.

References

1. «Spilno» – prohrama humanitarnoi pidtrymky simei z ditmy v Ukraini [«Together» – humanitarian support program for families with children in Ukraine.]. UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/spilno-social-support> [in Ukrainian].
2. Hrantova humanitarna prohrama «Humanitarna solidarnist». [Humanitarian Grant Program «Humanitarian Solidarity»]. International Renaissance Foundation URL: https://www.irf.ua/contest/humanitarian_solidarity_program/ [in Ukrainian].
3. Humanitarni prohramy Caritas-Ukraina [Humanitarian programs of Caritas-Ukraine]. Charity organization. URL: <https://caritas.ua/hum/> [in Ukrainian].
4. Humanitarnoi dopomohy v Ukraini potrebuut ponad 14 milioniv zhyteliv – OON [More than 14 million people in Ukraine need humanitarian assistance. (2024, April 11)]. UKRINFORM. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3851320-gumanitarnoi-dopomogi-v-ukraini-potrebuut-ponad-14-miljoniv-ziteliv-oon.html> [in Ukrainian].
5. Kravets, N.O., & Klymuk, N.Ya. (2023). Osoblyvosti zaprovadzhennia sotsialnykh proham v umovakh viiskovoho stanu v Ukraini [Peculiarities of implementing social programs under martial law in Ukraine]. *Bulletin of Social Hygiene and Health Care Organization of Ukraine*, 3, 76–79. [in Ukrainian].
6. Liutyi, V., & Dulia, A. (2023). Sim'i VPO z ditmy: potreby ta stratehii opanuvannia skladnymy obstavynamy [Families of internally displaced persons with children: needs and strategies for mastering difficult circumstances]. *Vvichlyvist. Humanitas*, 1, 49–58. [in Ukrainian].
7. Liakh, V., & Dulia, A. (2024). Proiektna diialnist mizhnarodnoi blahodiinoi orhanizatsii «Fond Skhidna Yevropa» iz sotsialnoi pidtrymky vnutrishno peremishchenykh osib [Project activities of the international charitable organization «east europe foundation» for social support of internally displaced persons]. *Social Work and Education*, 11(3), 360–372. [in Ukrainian].
8. Liakh, T., Lekholetova, M., Skipalska, H. (2021). Analiz zapytiv naseleennia shchodo otrymannia sotsialno-psykholohichnoi dopomohy ta pidtrymky v umovakh COVID-19. [Analysis of inquiries for psychosocial counselling services and support in the context of COVID-19]. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social Work*, 1(7), 22–28. <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2021/7-1/4>
9. Petrochko, Z., & Liakh, T. (2024) Potentsial volonterstva dlya rozvytku deokupovanykh hromad. [The potential of volunteering for development of deoccupied communities]. *Vvichlyvist. Humanitas*, 3, 202–207. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.28>
10. Portal Humanitarnoi dopomohy. Sait dlia tykh, khto dopomahaie Ukraini [Humanitarian Aid Portal. Site for those who help Ukraine]. URL: <https://help.gov.ua/> [in Ukrainian].
11. Pro humanitarnu dopomohu : Zakon Ukrainy [On humanitarian aid: Law of Ukraine]. (1999). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text> [in Ukrainian].
12. Prohramy humanitarnoi dopomohy. Estonska rada u spravakh bizhentsiv. [Humanitarian aid programs. Estonian Refugee Council]. URL: <https://register.pagulasabi.ee/uk/programy-gumanitarnoyi-dopomogy> [in Ukrainian].
13. Proiektu ta prohramy. Blahodiyni fond «Stabilizeishen Support Servisez». [Projects and programs. Stabilization Support Services Charitable Foundation]. URL: <https://sss-ua.org/proekty/> [in Ukrainian].
14. Ukrainyskyi fond «Blahopoluchchia ditei» [Ukrainian Foundation «Welfare of Children»]. URL: <https://childfund.org.ua/> [in Ukrainian].
15. Shevchenko, O. (2024). Lokalizatsiia proham mizhnarodnoi humanitarnoi dopomohy v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Localization of international humanitarian aid programs in Ukraine: problems and prospects]. *Collection of scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Socio-Pedagogical Series*, 39, 222–227. [in Ukrainian].
16. Yak otrymaty humanitarnu dopomohu. Diia. [How to get humanitarian aid. Diia]. (2022). URL: <https://bf.diia.gov.ua/articles/yak-otrymaty-humanitarnu-dopomohu> [in Ukrainian].
17. Lyakh, T., & Spirina, T. (2021). Rozwój inicjatyw wolontariackich jako narzędzia aktywizacji zasobów ludzkich społeczności lokalnych. In *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty partnerstwa instytucji państwowych i organizacji pozarządowych* (pp.22–30). Chełm. [in Polish].

Статус статті:

Отримано: 12.03.2025 Прорецензовано: 19.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Spirina Tetiana

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Lekholetova Maryna

PhD in Pedagogy
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Liakh Tetiana

PhD in Pedagogy, Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

HUMANITARIAN AID PROGRAMS FOR VULNERABLE POPULATION GROUPS DURING WARTIME IN UKRAINE

Abstract. Among the crucial aspects of mitigating the negative consequences of Russian aggression in Ukraine, restoring its territories, ensuring the population's basic needs, and improving the quality of life, humanitarian aid

programs play a significant role. This article aims to analyze humanitarian aid programs for vulnerable populations in Ukraine during wartime. It is noted that since the onset of Russian aggression, Ukraine has experienced a significant decline in economic and social indicators of quality of life. The need for establishing effective cooperation between civil society organizations and state institutions for the provision of socially significant services to the Ukrainian population remains urgent. The authors analyze the experience of humanitarian organizations at the international and national levels, particularly humanitarian aid programs for the Ukrainian population during wartime («Humanitarian Solidarity», «Spilno», «Comprehensive Humanitarian Assistance for Conflict-Affected Residents of Ukraine and Third-Country Nationals in Ukraine, Poland, Romania, and Moldova», «Provision of Multi-Sectoral Humanitarian Assistance to Conflict-Affected Populations in Ukraine», among others). Key areas of humanitarian aid for Ukraine's population during wartime are identified, including covering the basic needs of vulnerable groups, providing assistance to at-risk households, creating new income sources and supporting individuals in achieving a subsistence minimum, supporting local humanitarian initiatives within communities, ensuring access to essential medical care, social services, and other necessary support, providing socio-psychological support and protection for children, youth, and adults at the community level, and repairing housing damaged by military actions. The success of humanitarian aid programs depends on responsible decision-making at the state level, as well as on cooperation and coordination between government institutions, international humanitarian organizations, and civil society organizations.

Keywords: vulnerable populations, community, internally displaced persons, humanitarian aid, humanitarian programs, social project, charitable activities, volunteering, civil society organizations.

УДК 378.046.4

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.234-239

Стойка Мирослав Вікторович

кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегове, Україна
sztojka.miroszlav@kmf.org.ua
<http://orcid.org/0000-0002-0840-1496>

Петечук Юлія Василівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент
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>

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Трансформація освіти пов'язана із проникненням цифрових технологій у повсякдення. Спостерігається інформаційне перенасичення, яке вимагає умінь працювати з інформацією, оцінювати, розглядати різні аспекти вирішення проблем і робити правильні висновки. Постає потреба у формуванні в учнів однієї із ключових компетентностей – інформаційно-цифрової при викладанні предметів, зокрема, математики. Метою статті є дослідження особливостей формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти та опис завдання з математики, які із застосуванням цифрових технологій і сучасних методів викладання сприяють формуванню в учнів навичок 21 століття. Для цього використані методи досліджень: аналіз літератури, нормативних документів, опис, узагальнення. Аналіз літератури та нормативних документів показав, що міжнародна освітня політика, зокрема і в Україні, зосереджена на особистісно-компетентнісному навчання, що передбачає формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти. Висвітлено авторське бачення формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти на уроках математики і зроблено опис реалізації через завдання на знаходження найменшого значення величини. Виявлено вплив на формування інформаційно-цифрової компетентності учнів підбору завдань з математики розвивального характеру із застосуванням діяльнісного та пошуково-дослідницького підходів, які сприяють розвитку гнучкості, креативності мислення, здатності до продукування нового. У результаті дослідження зроблено висновок, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів на уроках математики в сучасних реаліях є необхідною умовою якісної освіти.

Ключові слова: цифровізація, інформаційно-цифрова та інформаційно-комунікаційна компетентності, критичне мислення, викладання математики, освіта.

Вступ. Цифровізація є визнаним механізмом економічного зростання завдяки здатності технологій позитивно впливати на ефективність, результативність, вартість та якість економічної, громадської та особистої діяльності [1]. В освіті впровадження сучасних інформаційно-цифрових технологій передбачає розвиток у здобувачів освіти навичок 21 століття. На уроках математики створюється середовище, яке є найбільш сприятливим для вироблення цих навичок.

Серед новітніх цифрових технологій сьогодення є, наприклад, технології доповненої та віртуальної реальності. Ще в 1991 році у теорії поколінь [2] Вільям Штраус (William Strauss) і Ніл Хоув (Neil Howe), наголосили, що наше майбутнє творитиме нове покоління «цифрових аборигенів». Це покоління народжене в епоху Інтернету, йому не відоме життя без нього. Навколишній світ для нього не ділиться на цифровий і реальний. «Цифрове» покоління веде постійну пошукову діяльність, адже пошук будь-якої інформації займає для них лічені хвилини. При цьому це покоління займається не тільки самостійним пошуком інформації та її аналізом, але й активно спілкується та дискутує у цифровому світі. Воно «живе» в Інтернеті і розуміє особливості кожної соціальної мережі.

Віртуальна реальність (virtual reality, VR) – це вигаданий і створений за допомогою спеціальних технічних засобів світ, у який можна повністю зану-

ритися, «вийшовши» із реального світу. VR впливає майже на всі органи чуття людини – зір, слух, нюх, дотик. Доповнена ж реальність (augmented reality, AR) – це така технологія, в якій уявлення користувача в реальному світі посилюється й доповнюється додатковою інформацією комп'ютерних моделей. Користувач залишається на зв'язку із реальним навколишнім середовищем. При застосуванні обох реальностей формується об'єднана реальність (merged reality, MR). У ній стираються межі між доповненою, віртуальним і фізичним світами. Відбувається формування зовсім іншого гібридного світу. Разом з тим, використання VR, AR, MR потребує наявності спеціального обладнання і, звичайно, віртуального контенту.

Дуже швидкими темпами розвивається штучний інтелект (ШІ) – своєрідний «замінник» людини, адже у великій мірі ШІ може міркувати («розумний») і навіть приймати рішення («автономний»), на відміну від людини надзвичайно швидкісний («миттєвий») в обробці даних. У дослідженнях використання, наприклад, чат-боту ChatGPT, який був у 2022р презентований його розробником – лабораторією штучного інтелекту OpenAI, було виявлено, що у викладанні деяких предметів цей чат у певній мірі ефективний для диференціації навчання і мотивації. Але є й обмеження його використання в освіті, пов'язані, наприклад, з критичним мисленням. У роботі [3] до-

сліджується ефективність використання платформи ChatGPT при викладанні математики. Зроблено оцінку потенціалу цієї платформи для генерування якісних математичних завдань з різних тем шкільної програми. Отримано висновок, що штучний інтелект може стати цінним інструментом для вчителів математики, але його використання потребує розуміння його можливостей та обмежень. Іншими дослідниками з питання викладання математики з використанням ChatGPT була виявлена миттєвість у зворотньому зв'язку, але неглибоке розуміння математики.

У світі, зокрема, і в Україні, відбувається глобальна цифрова трансформація освіти. З початком пандемії у шкільне життя «увірвалося» дистанційне навчання. Стала очевидною необхідність підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності та критичного мислення як педагогів, так і здобувачів освіти. При цьому математика відіграє інтегруючу роль, адже, впливає на розвиток інтелекту того, хто навчається, прищеплюючи навички мислення.

Досягнення мети повної загальної середньої освіти в Україні згідно закону «Про освіту» (2017 р.) забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, в тому числі інформаційно-комунікаційної та математичної. Опис інформаційно-цифрової, інформаційно-комунікаційної, цифрової компетентності зроблено у концепції НУШ (2016 р.), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.), Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021 р.). У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) знаходимо вимоги до інформаційно-цифрової компетентності вчителя.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сьогодні освітня політика в Україні зосереджена на особистісно-компетентнісному навчанні. Нормативно-правові документи [4–7] ґрунтуються на засадах компетентного підходу в освіті, виокремлюють ключові компетентності, зокрема, інформаційно-цифрову (комунікаційну). Педагог у процесі навчання має сформувати ІК-компетентність здобувачів освіти.

У дослідженнях науковці О.В.Овчарук, І.Д.Малицька, О.О.Гриценчук, О.М.Спірін, М.П.Лещенко, І.В.Іванюк, Л.І.Тимчук, Н.В.Морзе, А.В.Яцишин, Н.В.Сороко, М.А.Шиненко, В.А.Ткаченко та ін. пропонують різноманітні підходи і тлумачення щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти. Більше того, як ми вже зазначили вище, у різних, наприклад нормативних документах, зустрічаємо різні терміни «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність» та ін. Зауважимо, що немає й єдиного визначення поняття компетентності. Наприклад, О.В.Овчарук інформаційно-комунікаційну компетентність тлумачить як сукупність знань і розуміння, умінь і навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі ІКТ та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання продовж життя.

Поділяємо погляди авторів статті [8], що «формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів під час вивчення математики викликане потребами шкільного курсу математики, оскільки до обов'язкових результатів навчання учнів у математичній освітній галузі виділено вимоги, які характеризують інформаційно-комунікаційну компетентність учнів». А також, що, наприклад, «засобом формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів є спеціальна система навчальних завдань

і прикладів у шкільних підручниках з математики, яка спрямована на розвиток особистісних якостей учнів, креативність, критичне мислення, здатність до генерування та вільного висловлювання своїх думок тощо».

У європейських країнах компетентнісний підхід і виділення ключових компетентностей, зокрема цифрової компетентності, розглядають у контексті навчання впродовж життя. Тлумачать цифрову компетентність як здатність упевнено, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення цілей, що належать до галузі роботи, зайнятості, навчання, дозвілля, включення та участі у житті суспільства. Вважають її трансверсальною щодо інших компетентностей, яка сприяє виробленню навичок 21 століття.

У міжнародних дослідженнях питання компетентнісного підходу розглядається в першу чергу з точки зору роботодавців на ринку праці. До прикладу, компетентність тлумачиться як сукупність здатностей, навичок, знань, ставлень, що необхідні для оптимального виявлення у своїй професії або продуктивній ролі в житті, а інформаційно-комунікаційну компетентність пояснюють як сукупність знань, умінь і ставлень, що застосовуються для використання інформаційних та комунікаційних систем.

У системі загальної середньої освіти в Україні підходи до стандартизації інформаційно-комунікаційної компетентності запропоновані у дослідженнях В.Ю.Бикова, Ю.М.Богацькова, С.Г.Литвинової, О.В.Овчарук, О.М.Спіріна, А.В.Хуторського та ін.

Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів при викладанні математики висвітлено у працях сучасних науковців, авторів підручників, посібників, модельних початкових програм М.І.Бурди, Д.В.Васильєвої, Н.А.Тарасенкової, С.О.Скворцової та ін.

Метою статті є висвітлення питання формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти на уроках математики та опис реалізації через завдання на знаходження найбільшого і найменшого значення величин, які сприяють формуванню в учнів навичок 21 століття.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, нормативно-правових документів, опис, узагальнення. Проаналізувавши науково-педагогічну та методичну літератури, нормативно-правові документи, які регламентують навчально-виховний процес у загальноосвітньому навчальному закладі, зроблено висновок, що для якісної освіти одним із пріоритетних напрямків є формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти – ключової компетентності для життя. Висвітлено опис завдань з математики з використанням цифрових технологій на основі діяльнісного та дослідницького підходів, що передбачено у нових підходах до освіти. У результаті дослідження зроблено висновок, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у сучасних реаліях є необхідною умовою якісної освіти сьогодення, а уроки математики є основним їх підґрунтям.

Виклад основного матеріалу. З кожною хвилиною все більше стає зрозумілим, що в українській системі освіти важливе місце займає інформаційно-цифрова компетентність. У Державних стандартах [4] інформаційно-комунікаційна компетентність визначена як одна з ключових та передбачає «впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих

ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності». У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [5] інформаційно-цифрова компетентність (вчителя) передбачає вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові ресурси, здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі. Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи [6] – глобальної реформи освіти в Україні. У Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021 р.) зазначено, що «цифровою компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [7].

Внаслідок світової пандемії коронавірусу COVID-19 та війни росії проти України з неймовірною швидкістю поширилося онлайн навчання і наразі уже рівень розвитку цифровізації для сучасного покоління споживачів, здобувачів освіти стирає перешкоди електронному навчанню, будь який формат навчання є сприйнятливим. А необхідною умовою якісної освіти є високий рівень цифрової компетентності і того, хто навчає, і того, хто навчається. Діджиталізація передбачає створення освітнього середовища з максимально ефективним поєднанням і використанням різного формату навчання – як офлайн та онлайн, так і змішаного (гібридного) навчання в електронному середовищі, впровадження у практику новітніх технологій та методів навчання.

Цифрова компетентність педагогічного працівника – «це складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою цифрового освітнього простору, який змінює освітню (навчально-виховну) взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі Інтернет, цифрових систем зберігання та первинної систематизації даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо – стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку» [9]. Можна виділити такі складники цифрової компетентності педагога: педагог у цифровому суспільстві; професійний розвиток; аналіз та використання цифрових ресурсів; навчання, оцінювання здобувачів освіти та розвиток їх цифрової компетентності. Структуру і детальний зміст інформаційно-цифрової компетентності педагогічного працівника описано у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Важливо розуміти, що будь який цифровий інструмент тільки доповнює педагога, який задля якісної освіти повинен ефективно використовувати інноваційні цифрові технології, поєднуючи свій людський інтелект і творчість з сучасними можливостями технологій.

У професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти визначено, що «мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання здобувачів освіти під час здо-

буття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання».

Покликанням педагога в першу чергу є спрямування процесу навчання у русло, в якому здобувачам освіти найбільш комфортним є не тільки ознайомлення з певною інформацією (матеріалом), але й подальше як самостійне, так і колективне (без втручання або помірним коригуванням того, хто навчає) занурення у подальші дослідження. А це можливо в першу чергу через формування і подальший розвиток у здобувачів освіти в освітніх закладах України інформаційно-цифрової компетентності та критичного мислення. Зауважимо, що широке впровадження інформаційно-цифрових технологій спричинило поширення «кліпового мислення» як захисну реакцію організму людини на інформаційні навантаження. Зараз особливо важливо розуміти, що для кліпового мислення характерне поверхнєве сприйняття будь чого без відповідного аналізу та синтезу і, як наслідок, порушення цілісності й упорядкованості знань. Сучасні здобувачі освіти не витримують великих навчальних навантажень та ускладнених багатокрокових завдань. Тому підкреслимо, що педагог має в першу чергу розвивати у здобувачів освіти здібності мислити самостійно та осмислювати власні дії, про що ще в 1619 році писав відомий математик Рене Декарт у своїй праці «Правила для керівництва розумом». А в дослідженнях Джона Дьюї, які поклали початок розвитку критичного мислення, висвітлено, що мета освіти полягає не в наданні учням інформації, а в тому, щоб розвивати їх критичний спосіб мислення, який дає змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію розв'язання проблем. Це співзвучно й Концепції Нова українська школа. Також і сучасний український вчений О.В.Тягло акцентує увагу на важливості і значущості розвитку критичного мислення в умовах інформаційного суспільства. Уроки математики є основним підґрунтям для розвитку мислення, адже саме математичні твердження, завдання потребують ґрунтовного розгляду, аналізу, порівняння, оцінювання, розуміння даних (інформації), їх інтерпретації, точності, доказовості і логічності міркувань. Тобто, при викладанні математики першочерговим завданням педагога є вдале застосування дослідницьких методів навчання із використанням цифрових технологій, що сприяє розвитку у здобувачів освіти навичок 21 століття: аналітичного і критичного мислення, цифрової грамотності, застосування інноваційних технологій, співпраці у команді, творчого підходу до вирішення завдань, гнучкості, креативності та ін.

Авторське бачення формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти у сучасних реаліях наступне:

1. Величезний інформаційний потік, безперервне оновлення інформації потребують швидкості і критичності опрацювання інформації, уміння її застосувати, неперервного навчання. У свою чергу це потребує розвитку мислення, зокрема критичного, і застосування пошуково-дослідницького методу навчання. Викладання математики є найбільш сприятливим для цього середовищем. Адже, математика – точна наука з чіткою структурою, де застосовуються логічні ланцюжки міркувань, розумові операції аналізу і синтезу, порівняння й міркування за аналогією та ін. Завдання підвищеної складності передбачають глибоке дослідження і пошук нестандартних рішень,

розвивають креативність, навички критичного мислення, сприяють творчості. Тобто перед вчителем математики постає завдання вироблення і удосконалення (як у себе, так і здобувачів освіти) вміння якісного пошуку, відбору і застосування інформації шляхом її аналізу і критичної оцінки, керування цифровим контентом, вміння приймати рішення та ін.

Педагогу потрібно бути обізнаним з можливостями використання наявних електронних (цифрових) освітніх ресурсів та технологій, вміти їх застосовувати, створювати відповідний контент. Цьому сприяють щорічні курси підвищення кваліфікації вчителів математики, а також різні платформи: Всеукраїнська школа онлайн (<https://lms.e-school.net.ua/>), ITeacher (<https://iteacher.com.ua>), Рух. Освіта (<https://ruh.com.ua/>) та ін. Наприклад, на платформі ITeacher у 2025 році можна удосконалити свою цифрову компетентність з питання «Цифрові сервіси та інструменти для цікавого засвоєння матеріалу. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога», а також використати у своїй практиці здобуті знання з курсу «Сервіси для тестування. Швидке та об'єктивне оцінювання знань за допомогою цифрових інструментів». Цікавими і корисними є освітні онлайн середовища: український проєкт «Якість освіти» (<https://yakistosviti.com.ua/>), Нова українська школа (<https://nus.org.ua/>) та ін. Для створення навчальних тестів та інтерактивних завдань у топі Майстер-Тест, LearningApps, Online Test Pad, ClassMarker, Classroom, Quizizz, Kahoot!, Liveworksheets, Classkick, Wizer.me, Padlet, Canva та ін. Застосування на уроках математики різних програм, наприклад, динамічної програми GeoGebra сприяє виробленню дослідницьких умінь, кращому розумінню і засвоєнню математики. Адже розв'язування математичних завдань з використанням цієї програми відбувається на основі діяльнісного та дослідницького підходів. Це мотивує навчання здобувачів освіти, сприяє розвитку їх творчих здібностей. «Жива» візуалізація демонструє ефективність сучасних технологій.

2. Зауважимо, що у цифровому світі важливо вміти безпечно користуватися Інтернетом, мати навички кібербезпеки. Потрібно виробляти і удосконалювати уміння захисту особистих даних і приватності, фізичного і психологічного здоров'я, благополуччя (наприклад, кіберзалякування, булінг, фішинг) у цифровому середовищі.

3. Педагогу потрібно вміти (і навчати цьому) співпрацювати за допомогою цифрових технологій та пристроїв, використовувати їх для створення знань та інновацій в освітніх просторах з дотриманням принципів академічної доброчесності.

4. Важливим аспектом є постійне самовдосконалення і саморозвиток (як педагога, так і здобувача освіти) власного рівня інформаційно-цифрової компетентності.

Висвітliamo даний підхід до формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти на уроках математики через опис завдань на знаходження найбільшого і найменшого значення величин, які із застосуванням цифрових технологій сприяють формуванню в учнів навичок 21 століття.

Задачі на знаходження найбільшого і найменшого значення привертати до себе увагу на протязі всієї історії математики. Особливого значення вони набули у наші дні, коли, як ніколи, відчувається потреба в найбільш ефективному використанні природних багатств, людських ресурсів, матеріальних і технічних засобів. Однією з найдавніших задач на максимум і мінімум є класична ізопериметрична задача, в умові якої вимагається серед плоских замкнених

кривих заданої довжини, знайти криву, що охоплює найбільшу площу. До другої половини XVII століття не існувало ніяких загальних прийомів розв'язання задач на екстремум. Необхідність їх знаходження у значній мірі стимулювало створення математичного аналізу. Перший загальний метод, за допомогою якого пропонували дослідити задачі на знаходження найбільшого і найменшого значення описав П.Ферма із застосуванням похідної (близько 1630р.). Важливо мати методичні прийоми, способи розв'язку екстремальних задач, що не потребують знаходження похідної, яка вивчається тільки у старших класах.

Опис реалізації. Спочатку педагог зацікавлює учнів практичними завданнями на знаходження найбільшого або найменшого значення. Розглянемо одну з таких задач.

Завдання. Чотири виробничі об'єкти на будівельному майданчику розміщені у вершинах опуклого чотирикутника. У якому місці слід побудувати завод будівельних матеріалів, щоб сума відстаней від нього до всіх виробничих об'єктів була найменшою?

По-перше. Зараз, коли триває війна в Україні, задачі стратегічного характеру є надзвичайно актуальними. Дане завдання можна запропонувати уже й семикласникам, коли в них тільки появляється предмет геометрія (застосування нерівності трикутника).

По-друге. Задача потребує «перекладу» на математичну мову, математичного розв'язання та інтерпретацію знайденого результату. Це означає реалізацію у навчанні учнів компетентнісного потенціалу та вимог до обов'язкових результатів математичної освітньої галузі, опис яких зроблено в додатку 7 до Державного стандарту.

По-третє. Продемонструємо як педагог за допомогою даного завдання може успішно розвивати мислення учнів для пізнання і перетворення дійсності, формуючи при цьому інформаційно-цифрову компетентність.

На математичній мові запропоноване завдання можна сформулювати так.

Завдання. На площині знайти точку, сума відстаней від якої до вершин деякого опуклого чотирикутника є найменшою.

Це завдання є узагальненим наступних двох завдань.

Завдання 1. Всередині опуклого чотирикутника знайти точку, сума віддалей від якої до середин сторін чотирикутника є найменшою.

Завдання 2. Всередині опуклого чотирикутника знайти точку, сума відстаней від якої до вершин чотирикутника є найменшою.

Тому вчитель для відшукування розв'язання математичної моделі розглядуваної практичної задачі може запропонувати учням, наприклад, об'єднатися у дві групи і спочатку сформулювати гіпотезу про шукану точку для завдань 1 і 2 відповідно по цих групах. Для цього можна застосувати різні цифрові інструменти, наприклад, динамічну програму GeoGebra, яка стимулює використання пошуково-дослідницького методу навчання і сприяє, відповідно, виробленню дослідницьких умінь, кращому розумінню і засвоєнню математики. Застосовуючи діяльнісний підхід, учитель надає можливість учням (по групах) включитися в активну пізнавальну діяльність: максимально самостійно математично строго оформити розв'язання завдань 1 і 2. Як відомо, при діяльнісному підході той, хто навчає формує і розвиває компетентності і наскрізні уміння того, кого навчає; здібності особистості; навички до самоосвіти і командної роботи, завдяки яким можлива успішна інтеграція в соціум і професійна самореалізація. Таким чином, всі здобу-

вачі освіти вчителем втягнені у процес мислення, що спонукає їх до творчості, викликає радість навчання.

Далі учні, використовуючи такі прийоми розумової діяльності як конкретизація і узагальнення, з легкістю впораються із розв'язанням узагальненого завдання.

Розв'язання. Нехай $ABCD$ – опуклий чотирикутник, M_0 – точка перетину прямих AC і BD , точка M – довільна точка площини. Тоді, використавши нерівність трикутника, отримаємо, що

$$MA+MC \geq M_0A+M_0C=AC \quad \text{і} \quad MB+MD \geq M_0B+M_0D=BD.$$

Отже, $MA+MB+MC+MD \geq AC+BD$, рівність досягається, якщо $M=M_0$. Тому шуканою точкою є точка перетину діагоналей чотирикутника.

Наступним етапом співробітництва учнів і вчителя є інтерпретація та аналіз отриманих результатів. Надалі вчитель пропонує здобувачам освіти самостійно або колективно відшукати (на уроці, вдома, готуючи проєкт та ін.) цікаві для них завдання, користуючись будь якими цифровими інструментами. При цьому педагог привчає учнів безпечно користуватися Інтернетом і виробляє у них навички кібербезпеки у цифровому світі. Такий підхід сприяє мотивації навчання, розвиває мислення учнів, зокрема, критичне. Далі, звичайно, учні розв'язують задачі з використанням електронних (цифрових) освітніх ресурсів та технологій, демонструючи вміння їх застосовувати. При пошуку і розв'язуванні завдань педагог напрямає здобувачів освіти і до співпраці та нагадує про важливість дотримання принципів академічної доброчесності. Прослідковується неперервність навчання та удосконалення рівня інформаційно-цифрової компетентності того, хто навчається.

Таким чином, на формування інформаційно-циф-

рової компетентності здобувачів освіти має вплив підбір завдань з математики розвивального характеру із застосуванням діяльнісного та пошуково-дослідницького підходів, які сприяють розвитку в учнів гнучкості, креативності мислення, здатності до подолання нового.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрова трансформація передбачає перебудову освітнього процесу, що полягає у створенні електронного інформаційно-освітнього середовища із застосуванням інформаційно-цифрових технологій навчання та критичного мислення. Як показало дослідження, міжнародна освітня політика, зокрема і в Україні, зосереджена на особистісно-компетентнісному навчання впродовж життя, а освітня цифровізація немислима без формування у школярів інформаційно-цифрової компетентності – запоруки якісної освіти. Виявлено вплив на формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти підбору завдань з математики розвивального характеру із застосуванням діяльнісного та пошуково-дослідницького підходів. Висвітлене у роботі бачення формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти та опис реалізації на уроках математики через завдання на знаходження найбільшого і найменшого значення величин покликане допомогти у роботі вчителя математики щодо формування в учнів навичок 21 століття. Сьогодні у центрі уваги освітнього процесу є здобувач освіти. Тому одним із перспективних напрямків розвитку сучасної освіти є персоналізоване навчання. Подальші дослідження можуть стосуватися вивчення ролі інформаційно-цифрової компетентності учнів у персоналізованому навчанні, що відкриває шлях до рівності в освіті.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (у редакції від 17.09.2020), URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>.
2. Howe N., Strauss W. The fourth turning: what the cycles of history tell us about america's next rendezvous with destiny. New York: Broadway Books, 1997. P.2-3.
3. Стойка М.В., Петечук Ю.В. Використання штучного інтелекту при викладанні математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Вип.2 (55). С.104–110.
4. Державні стандарти базової і повної середньої освіти: Постанови Кабінету Міністрів України відповідно від 30 вересня 2020 року № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> та від 23.11.2011 року №1392, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерством освіти і науки України від 28.08.2024 р. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/conv#n8>
7. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#>
8. Михайленко Л.Ф., Андрійська М.Ю. Особливості формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти при викладанні математики. Зб. наук. праць. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2023. Вип.70. С.188–198.
9. Морзе Н.В. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Спецвип. С.1-53.

References

1. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky (u redaktsii vid 17.09.2020) [Concept of development of digital economy and society of Ukraine for 2018-2020 (as revised on 17.09.2020)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].
2. Howe, N., & Strauss, W. (1997). *The fourth turning: what the cycles of history tell us about americas next rendezvous with destiny*. Broadway Books.
3. Stoika, M. V., & Petechuk, Yu. V. (2024). *Vykorystannia shturnocho intelektu pry vykladanni matematyky* [Using artificial intelligence in mathematics teaching]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (55), 104–110. [in Ukrainian].
4. Derzhavni standarty bazovoi i povnoi serednoi osvity: Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vidpovidno vid 30 veresnia 2020 roku № 898 ta vid 23.11.2011 roku №1392 [State standards of basic and complete secondary education: Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020, No.898 and dated November 23, 2011 No.1392]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> [in Ukrainian].
5. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», zatverdzhnyi nakazom Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy vid 28.08.2024r. №1225 [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution", approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 28, 2024 No.1225]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

6. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/conv#n8> [in Ukrainian].
7. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovikh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii: Rozporiadzh. Kab. Ministriv Ukrainy vid 03.03.2021 r. № 167-r [On approval of the Concept of development of digital competencies and approval of the action plan for its implementation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 03.03.2021 No.167-p.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#> [in Ukrainian].
8. Mykhailenko, L.F., & Andriievska M.Iu. (2023). Osoblyvosti formuvannia informatsiino-tsifrovoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity pry vykladanni matematyky [Features of the formation of information and digital competence of education seekers when teaching mathematics]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 70, 188–198. [in Ukrainian].
9. Morze, N.V. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proiekt) [Description of the digital competence of a pedagogical worker (project)]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshche suchasnoho universytetu. Spetsvyp*, 1-53. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 23.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Stoika Myroslav

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehove, Ukraine

Petechuk Yuliia

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehove, Ukraine

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATION SEEKERS WHEN TEACHING MATHEMATICS

Abstract. The transformation of education is associated with the penetration of digital technologies into everyday life. There is an information overload, which requires the ability to work with information, evaluate, consider different aspects of problem solving, and draw the right conclusions. There is a need to form one of the key competencies in schoolchildren – information and digital when teaching subjects, in particular, mathematics. The purpose of the article is to study the features of the formation of information and digital competence of education seekers and to describe mathematics tasks that, using digital technologies and modern teaching methods, contribute to the formation of 21st-century skills in schoolchildren. For this purpose, the following research methods were used: analysis of literature, regulatory documents, description, and generalization. An analysis of literature, regulatory documents showed that international educational policy, including in Ukraine, is focused on personal and competency-based learning, which involves the formation of information and digital competence in education seekers. The author's vision of the formation of information and digital competence of education seekers in mathematics lessons is highlighted, and a description of its implementation is made through the task of finding the smallest values of quantity. The influence of the selection of developmental mathematics tasks using activity and search and research approaches on the formation of schoolchildren's information and digital competence was revealed, which contributes to the development of flexibility, creative thinking, and the ability to produce new things. As a result of the study, the conclusion was made that the formation of schoolchildren's information and digital competence in mathematics lessons in modern realities is a necessary condition for high-quality education today.

Keywords: digitalization, information and digital and information and communication competencies, critical thinking, mathematics teaching, education.

Тарнопольська Ольга Юрївна

аспірантка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
olha.lytvynenko@lnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0003-6832-6461>

СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Метою статті є виявлення основних проблем, що постають перед студентами з особливими освітніми потребами у ЗВО, та оцінка ефективності технологічних рішень для створення інклюзивного середовища. Методи досліджень: аналіз і синтез наукової літератури; емпіричний метод через вивчення досвіду. Розглянуто питання створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти для студентів із особливими освітніми потребами. Акцент зроблено на застосуванні адаптивних технологій, що забезпечують доступність навчального процесу для студентів з порушенням зору. Проаналізовано функціональні можливості дисплеїв і принтерів Брайля, програмного забезпечення для озвучення тексту та мультимедійних навчальних ресурсів, а також їхній вплив на академічну успішність і соціалізацію студентів. Практичну значущість дослідження розкрито на основі аналізу діяльності Ресурсного центру з інклюзивної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Охарактеризовано технічне забезпечення центру, методичну підтримку студентів із порушеннями зору, адаптацію навчальних матеріалів, а також заходи, спрямовані на підвищення рівня обізнаності викладачів щодо особливостей інклюзивного навчання. Результати дослідження засвідчили ефективність комплексного підходу, що поєднує використання сучасних адаптивних технологій, методичний супровід та соціальну інтеграцію студентів із порушеннями зору. Визначено перспективні напрями розвитку інклюзивної освіти, серед яких інтеграція штучного інтелекту, удосконалення тактильних дисплеїв, розширення мобільних технологій та міжнародної співпраці у сфері інклюзивного навчання.

Ключові слова: адаптивні технології, універсальний дизайн, інклюзивне освітнє середовище.

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта є важливим напрямом розвитку сучасної системи вищої освіти, що забезпечує рівний доступ до навчання для студентів з особливими освітніми потребами, зокрема осіб із порушеннями зору. Створення доступного освітнього середовища у закладах вищої освіти (ЗВО) сприяє соціалізації таких студентів, їх академічному та професійному становленню, а також реалізації права на освіту, закріпленого у міжнародних і національних нормативно-правових актах [3].

Адаптивні технології відіграють ключову роль у забезпеченні доступності навчального процесу для студентів із порушеннями зору. Вони включають різноманітні технічні засоби, такі як дисплеї Брайля, принтери для друку шрифтом Брайля, програмне забезпечення для озвучення тексту та інші пристрої, що сприяють сприйняттю, обробці та збереженню інформації. Дослідження доводять, що використання таких технологій позитивно впливає на успішність навчання та соціальну інтеграцію студентів із вадами зору [2].

Таким чином, інклюзія у вищій освіті вимагає комплексного підходу, що охоплює як інституційні зміни, так і технологічні новації. Адаптивні технології є важливими елементами цього процесу, і їх ефективне використання сприятиме підвищенню рівня доступності вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Метою статті є виявлення основних проблем, що постають перед студентами з особливими освітніми потребами у ЗВО, та оцінка ефективності технологічних рішень для створення інклюзивного середовища. Застосовані **методи** досліджень: аналіз і синтез наукової літератури (вивчено та узагальнено підходи до інклюзивної освіти, застосування адаптивних технологій та впровадження універсального дизайну в умовах закладу вищої освіти); емпіричний метод через вивчення досвіду (проаналізовано практичну

діяльність Ресурсного центру з інклюзивної освіти ЛНУ імені Івана Франка як прикладного кейсу).

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням проблем інклюзивної освіти та адаптивних технологій займалися як зарубіжні, так і українські науковці. В Україні значний внесок у розвиток інклюзивної освіти зробили В.Синьов, Л. Даниленко, які досліджували психолого-педагогічні аспекти навчання студентів із порушеннями зору, а також О.Іващенко, яка розглядала сучасні підходи до впровадження адаптивних технологій у ЗВО [2]. Серед іноземних дослідників варто відзначити роботи М. Schmetzke [7], який вивчав питання доступності цифрових ресурсів для студентів із порушеннями зору, та S. Burgstahler [6], яка аналізувала вплив технологічних інновацій на інклюзивне навчання у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія у вищій освіті передбачає створення освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей. Це означає адаптацію навчального процесу та інфраструктури ЗВО до потреб студентів з особливими освітніми потребами, включаючи осіб з порушеннями зору. Інклюзивна освіта базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності та ефективного залучення всіх учасників освітнього процесу [6].

Виділяємо такі основні принципи інклюзивної освіти: доступність – забезпечення фізичного, інформаційного та комунікаційного доступу до освітніх ресурсів для всіх студентів; рівність – надання рівних можливостей для навчання та розвитку незалежно від індивідуальних особливостей; включення – активне залучення студентів з особливими освітніми потребами до всіх аспектів академічного та соціального життя ЗВО; толерантність – визнання та цінування унікальності кожного студента та його внеску в освітнє середовище. Ці принципи спрямовані на

створення умов, за яких кожен студент може реалізувати свій потенціал та досягти успіху в навчанні.

Ефективна інтеграція адаптивних технологій у ЗВО потребує системного підходу, що включає розробку стратегічних рішень на рівні освітньої політики, адміністративного управління та організації навчального процесу. Як зазначає О.Івашенко [2], побудова інклюзивного навчання має базуватися на принципах універсального дизайну, який забезпечує доступність освітнього середовища для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних можливостей. Одним із ключових аспектів цього процесу є створення спеціалізованих служб підтримки, що надають консультації, технічну допомогу та сприяють адаптації навчальних матеріалів до потреб студентів з порушеннями зору. Водночас важливим чинником є забезпечення ЗВО необхідною матеріально-технічною базою, що включає використання адаптивних технологій, таких як дисплеї та принтери зі шрифтом Брайля, екранні рідери та програми розпізнавання тексту [6].

Важливою умовою ефективного застосування інклюзивних підходів є підготовка педагогічного складу, що передбачає навчання викладачів методам роботи з адаптивними технологіями та особливостями навчання студентів із порушеннями зору [4]. Також значну роль відіграє розробка адаптованих освітніх ресурсів, які мають бути доступними у різних форматах, включаючи аудіокнижки, текстові файли з можливістю конвертації у Брайлівський шрифт та інтерактивні електронні матеріали [5]. У цьому контексті особливе значення має концепція універсального дизайну (Universal Design for Learning, UDL), яка спрямована на створення навчального середовища, що забезпечує гнучкість у поданні матеріалу та методах навчання. Згідно з дослідженнями Burgstahler [6], застосування принципів універсального дизайну у ЗВО сприяє підвищенню академічної успішності студентів з особливими освітніми потребами та покращенню їхньої інтеграції у навчальний процес.

Реалізація принципів універсального дизайну передбачає використання різних способів подання навчального матеріалу, включаючи візуальні, аудіальні та тактильні формати, що дозволяє студентам з порушеннями зору отримувати інформацію у зручний для них спосіб. Крім того, необхідним є впровадження гнучких методів навчання, що передбачають використання інтерактивних завдань, адаптивних технологій та самостійної роботи з електронними ресурсами. Важливим залишається також врахування індивідуальних можливостей студентів під час оцінювання знань, що може включати альтернативні форми тестування, такі як усні екзамени або використання спеціалізованого програмного забезпечення [5]. Успішне впровадження цих підходів можливе лише за умови активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, включаючи адміністрацію, викладачів і студентів, що сприятиме створенню інклюзивного та доступного освітнього середовища.

Адаптивні технології відіграють ключову роль у забезпеченні рівного доступу до освіти для студентів з особливими освітніми потребами. Вони сприяють покращенню академічної успішності, соціалізації та інтеграції таких студентів у навчальний процес. Згідно з дослідженнями, використання спеціалізованих технологій підвищує рівень самостійності та продуктивності студентів, що сприяє їхній професійній підготовці [2].

Основними завданнями адаптивних технологій є: 1) Забезпечення доступу до навчальних матеріалів у зручних форматах (аудіо, шрифт Брайля, електро-

нний текст тощо). 2) Підвищення ефективності комунікації між викладачами та студентами з порушеннями зору. 3) Створення умов для інтерактивного та практичного навчання.

Розглянемо детальніше актуальність адаптивних технологій для студентів з порушеннями зору. Дослідження Schmetzke [6] демонструють, що студенти з порушеннями зору стикаються з труднощами у доступі до електронних ресурсів через відсутність універсального дизайну. Тому адаптація освітнього середовища є необхідною умовою якісної інклюзивної освіти.

Одним із найважливіших інструментів для навчання студентів з порушеннями зору є брайлівські дисплеї та принтери. Брайлівські дисплеї дозволяють користувачам зчитувати інформацію з екрана у вигляді тактильного тексту, що робить цифрові ресурси більш доступними. За даними досліджень Burgstahler [5], використання таких пристроїв значно покращує навички читання та роботи з текстовою інформацією.

Принцип роботи брайлівського дисплея полягає у використанні піднімаючих і опускаючих штифтів, що формують текст. Найсучасніші моделі мають функції підключення до комп'ютера та інтеграцію з екранними зчитувачами.

Брайлівські принтери, своєю чергою, забезпечують друк навчальних матеріалів у рельєфно-крапковому форматі. Їх використання у ЗВО сприяє адаптації навчальних матеріалів для студентів з порушеннями зору [4].

Сучасні програмні рішення дозволяють студентам з порушеннями зору ефективно опрацьовувати навчальні матеріали та спілкуватися у цифровому середовищі. До найпоширеніших програм належать:

- Екранні зчитувачі (screen readers) – JAWS, NVDA, VoiceOver, які забезпечують голосове озвучування тексту.

- Програми розпізнавання тексту – ABBYY FineReader, KNFB Reader, що дозволяють оцифровувати друковані матеріали.

- Мобільні додатки для навігації та орієнтації – Seeing AI, Be My Eyes, які допомагають студентам орієнтуватися у просторі та розпізнавати об'єкти.

Мультимедійні технології, такі як аудіокнижки, відеолекції з аудіоописом, є ефективними інструментами навчання для студентів з порушеннями зору. Наприклад, інтеграція аудіофайлів у навчальний процес дозволяє студентам краще сприймати інформацію та працювати з матеріалами у зручний для них спосіб [5].

Використання таких програмних рішень сприяє автономності студентів та значно розширює їхні можливості в освітньому процесі.

У підтримці студентів Львівського національного університету імені Івана Франка, які мають порушення зору, важливу роль відіграє Ресурсний центр з інклюзивної освіти, забезпечуючи їм рівний доступ до освітніх ресурсів та допомагаючи адаптуватися до навчального процесу. Одним із ключових елементів роботи центру є використання сучасних технологій, що сприяють ефективному навчальному процесу.

Одним із таких технологічних рішень є принтер Брайля, який дозволяє конвертувати навчальні матеріали у рельєфно-крапковий шрифт. Це особливо важливо для студентів, які не можуть працювати з традиційними друкованими текстами чи екранними версіями документів. Викладачі, які співпрацюють із центром, можуть надавати конспекти лекцій, підручники та інші матеріали у цифровому форматі, після чого вони перетворюються на друковані докумен-

ти, доступні для читання за допомогою тактильного сприйняття. Наприклад, студент який має порушення зору, отримує адаптовані матеріали для вивчення матеріалів, що допомагає йому самостійно готуватися до семінарів і складати іспити на рівні зі своїми одногруппниками.

Окрім друку, важливим технічним засобом є дисплей Брайля, який дозволяє студентам працювати з цифровими текстами у реальному часі. Цей пристрій підключається до комп'ютера або смартфона та забезпечує можливість зчитування інформації за допомогою тактильних осередків, що змінюють своє положення, формуючи брайлівські символи.

Практичний досвід роботи центру демонструє, що комплексний підхід, який поєднує використання адаптивних технологій, методичну підтримку та психологічний супровід, значно покращує навчальні результати студентів із порушеннями зору та сприяє їх повноцінній інтеграції в академічне середовище. Завдяки діяльності Ресурсного центру інклюзивна освіта у Львівському національному університеті імені Івана Франка стає доступнішою, ефективнішою та наближається до найкращих міжнародних стандартів.

Незважаючи на активний розвиток адаптивних технологій, їхнє впровадження у ЗВО супроводжується низкою проблем. Однією з основних перешкод є висока вартість спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення, що значно обмежує можливості їхнього широкого використання. Крім того, існує проблема недостатньої підготовки викладачів щодо ефективного використання таких технологій у навчальному процесі, що ускладнює їх інтеграцію в освітнє середовище. Додатковим викликом є необхідність адаптації електронних освітніх ресурсів до потреб студентів з порушеннями зору, оскільки значна частина навчальних матеріалів не відповідає вимогам доступності.

Перспективи розвитку адаптивних технологій у вищій освіті охоплюють кілька ключових напрямів. Одним із них є розширення використання принципів універсального дизайну, що передбачає створення навчального середовища, доступного для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних можливостей. Важливим аспектом є також збільшення фінансування програм підтримки інклюзивного навчання, що дозволить забезпечити необхідні ресурси для ЗВО та покращити технічне оснащення. Крім того, значний потенціал має розробка нових технологій на основі штучного інтелекту, які можуть сприяти покращенню доступності освітніх ресурсів шляхом автоматизації адаптації матеріалів та розширення можливостей студентів з порушеннями зору у навчальному процесі.

Таким чином, застосування адаптивних технологій є ключовим фактором забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО. Подальші дослідження та впровадження інноваційних рішень сприятимуть підвищенню якості освіти для студентів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи рівний доступ до знань і сприяючи їхній академічній та професійній самореалізації.

Для забезпечення ефективного використання адаптивних технологій у ЗВО необхідно здійснювати систематичний моніторинг їх впровадження та оцінювати вплив на навчальний процес. Одним із ключових методів оцінки ефективності є аналіз академічних досягнень студентів з порушеннями зору до та після інтеграції адаптивних технологій, що дозволяє визначити їх вплив на успішність і рівень засвоєння навчального матеріалу. Важливим аспектом є також оцінювання рівня задоволеності студентів та

викладачів якістю адаптованого навчального процесу, що дає можливість виявити основні проблеми та вдосконалити стратегії впровадження інклюзивного навчання. Крім того, необхідно здійснювати моніторинг використання адаптивного обладнання та програмного забезпечення у навчальному середовищі, що дозволяє визначити рівень доступності технологій, їхню відповідність потребам студентів і можливості для подальшого розвитку. Комплексний підхід до оцінювання ефективності адаптивних технологій сприятиме їх оптимізації, підвищенню якості освіти та створенню максимально доступного навчального середовища для студентів з особливими освітніми потребами. Згідно з дослідженнями Schmetzke [7], регулярна оцінка ефективності адаптивних технологій дозволяє виявити проблемні аспекти їхнього використання та сприяє подальшому вдосконаленню інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз застосування адаптивних технологій у ЗВО засвідчує, що формування доступного освітнього середовища є необхідною умовою забезпечення рівноправного доступу до навчання для студентів з особливими освітніми потребами. Використання спеціалізованих технологій для студентів з порушеннями зору, зокрема дисплеїв та принтерів зі шрифтом Брайля, екранних зчитувачів, програм розпізнавання тексту та мультимедійних ресурсів, сприяє покращенню академічної успішності та соціальної інтеграції студентів, що підтверджують дослідження у цій галузі [2; 6].

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти та технологій, можна визначити низку перспективних напрямів, спрямованих на підвищення доступності навчального процесу для студентів з порушеннями зору. Одним із ключових рішень є інтеграція штучного інтелекту, зокрема AI-асистентів, адаптивних навчальних платформ та систем розпізнавання голосу, що дозволяють автоматизувати перетворення текстових матеріалів у шрифт Брайля [5]. Подальший розвиток технологій включає також удосконалення тактильних екранів, здатних відображати складні графічні елементи, математичні формули та схеми у форматі, доступному для осіб із порушеннями зору [7]. Важливим напрямом є розширення можливостей мобільних технологій, зокрема впровадження додатків для аудіонавігації, аналізу текстів та інтерактивної взаємодії зі студентами через цифрові платформи [5]. Крім того, міжнародна співпраця у сфері інклюзивної освіти, обмін досвідом між закладами освіти різних країн та залучення грантового фінансування сприятимуть поширенню ефективних практик і розробці нових технологічних рішень. Важливою складовою подальшого розвитку є підвищення кваліфікації викладацького складу, що передбачає розробку спеціалізованих навчальних курсів і тренінгів, спрямованих на оволодіння адаптивними технологіями та методами роботи з особами з особливими освітніми потребами [4].

Висновки. Розвиток інклюзивної освіти у ЗВО є ключовим напрямом забезпечення рівного доступу до навчання для студентів з особливими освітніми потребами. Використання адаптивних технологій, зокрема дисплеїв та принтерів зі шрифтом Брайля, екранних зчитувачів і спеціалізованого програмного забезпечення, сприяє не лише академічній успішності студентів з порушеннями зору, а й їхній соціальній інтеграції. Аналіз сучасних підходів до впровадження інклюзивного навчання показав, що ефективна реалізація адаптивних технологій потребує системного підходу, який включає організаційні заходи, впровадження універсального дизайну, належне фінансу-

вання та оцінку ефективності використання технологій. Важливу роль відіграють державні програми підтримки, міжнародні гранти та співпраця з приватним сектором, що сприяють модернізації освітнього процесу та підвищенню рівня доступності навчальних ресурсів. Таким чином, забезпечення рівного доступу до освіти для студентів із порушеннями зору є не лише завданням окремих навчальних закладів, а й важливим стратегічним напрямом освітньої політики. Подальший розвиток інклюзивного навчання на основі сучасних технологічних рішень та комплексного підходу сприятиме створенню відкритого та доступного освітнього простору, що відповідатиме принципам рівноправності та доступності для всіх

категорій студентів. У подальших дослідженнях варто зосередити увагу на науковому обґрунтуванні розробки навчальних курсів для викладачів ЗВО. Одним із перспективних напрямів є розробка методичних матеріалів та програм вдосконалення викладацької майстерності для викладачів ЗВО, які працюють зі студентами з особливими освітніми потребами. Зокрема, доцільним є створення спеціалізованих тренінгів, інтерактивних посібників і рекомендацій, що охоплюють питання застосування адаптивних технологій, організації навчального процесу з урахуванням принципів універсального дизайну, а також ефективної комунікації з особами, які мають особливі освітні потреби.

Список використаної літератури

1. Грищенко Н.В. Використання адаптивних технологій у навчальному процесі студентів з особливими освітніми потребами. Педагогічний альманах. 2022. № 47. С.78–89.
2. Іващенко О.В. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Педагогічні науки. 2021. № 3. С.45–52.
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю: міжнародний документ від 13 грудня 2006 р. № 995_792. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_792
4. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти. Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL:
5. Методичні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-stvorenniya-inklyuzivnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladah-vyshchoi-osviti>
6. Burgstahler S. Universal design in higher education: from principles to practice. Harvard: Harvard Education Press, 2020. 384 p.
7. Schmetzke A.M. Accessibility of Web-based information resources for people with disabilities: Where do we stand and where do we need to go? The Journal of Academic Librarianship. 2020. Vol.46 (5). P.102218.

References

1. Hryshchenko, N.V. (2022). Vykorystannia adaptivnykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi studentiv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [The use of adaptive technologies in the educational process of students with special educational needs.]. *Pedahohichnyi almanakh*, 3, 37, 78–89. [in Ukrainian].
2. Ivashchenko, O.V. (2021). Inklyuzivna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher education: challenges and prospects]. *Pedahohichni nauky*, 3, 45–52. [in Ukrainian].
3. Konventsiia OON pro prava osib z invalidnistiu: mizhnarodnyi dokument vid 13 hrudnia 2006 r. № 995_792 [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: international document of December 13, 2006 No.995_792.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_792 [in Ukrainian].
4. Normativno-pravova baza z pytan inklyuzivnoi osvity. Sums'kyi oblasnyi instytut pisliadyploinoi pedahohichnoi osvity [Regulatory and legal framework for inclusive education.]. URL: <https://soippo.edu.ua/index.php/45-2010-11-24-15-06-39/3632-normativno-pravova-baza-z-pitan-inklyuzivnoi-osviti> [in Ukrainian].
5. Metodichni rekomendatsii shchodo stvorennia inklyuzivnogo osvitnogo seredovyscha u zakladakh vyshchoi osvity [Methodological recommendations for creating an inclusive educational environment in higher education institutions.]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-stvorenniya-inklyuzivnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladah-doshkilnoi-osviti> [in Ukrainian].
6. Burgstahler, S. (2020). Universal design in higher education: from principles to practice. Harvard Education Press. 384 p.
7. Schmetzke, A.M. (2020). Accessibility of Web-based information resources for people with disabilities: Where do we stand and where do we need to go? *The Journal of Academic Librarianship*, 46 (5), 102218.

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 07.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Tarnopolska Olha

PhD-Student

specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

CREATING AN ACCESSIBLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND USING ADAPTIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The aim of the article is to identify the main problems faced by students with special educational needs in higher education institutions and to assess the effectiveness of technological solutions for creating an inclusive environment. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature; empirical method through the study of experience. The article considers the issue of creating an inclusive educational environment in higher education institutions (HEIs) for students with special educational needs. The emphasis is on the use of adaptive technologies that ensure the accessibility of the educational process for students with visual impairments. The functional capabilities of Braille displays and printers, text-to-speech software, and multimedia educational resources are analyzed, as well as their impact on academic success and socialization of students. The practical significance of the study is revealed based on the analysis of the activities of the Resource Center for Inclusive Education of the Ivan Franko National University of Lviv. The technical support of the center, methodological support for students with visual impairments, adaptation of educational materials, as well as measures aimed at increasing the level of awareness of teachers about the features of inclusive education are characterized. The results of the study demonstrated the

effectiveness of a comprehensive approach that combines the use of modern adaptive technologies, methodological support, and social integration of students with visual impairments. Promising directions for the development of inclusive education have been identified, including the integration of artificial intelligence, the improvement of tactile displays, the expansion of mobile technologies, and international cooperation in the field of inclusive education. One of the promising areas is the development of methodological materials and programs for improving teaching skills for teachers of higher education institutions who work with students with special educational needs. In particular, it is advisable to create specialized training, interactive manuals, and recommendations covering the issues of using adaptive technologies, organizing the educational process taking into account the principles of universal design, as well as effective communication with individuals with special educational needs.

Keywords: inclusive education, special educational needs, adaptive technologies, universal design, Braille display, Braille printer, higher education institution, inclusive educational environment.

УДК 37.014.373/.3/.5 (477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.245-249

Товканець Ганна Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна
tovkanec2017@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Психологічний комфорт та безпека сприяють удосконаленню навчального процесу, підвищенню у школярів рівня мотивації до навчання, зняття психологічних бар'єрів, спрямування енергії на освіту. Мета статті: виявити форми і методи педагогічної діяльності щодо забезпечення психологічного середовища через проведення інноваційних уроків мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі. Використано методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень – для з'ясування теоретичних відомостей щодо формування безпечного освітнього середовища у початковій школі, зокрема на уроках мовно-літературної освітньої галузі; систематизація – для виявлення особливостей застосування інноваційних технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі; прогностичний – для визначення перспектив розвитку безпечного освітнього середовища у початковій школі. Обґрунтовано організацію безпечного освітнього середовища у навчальному закладі на уроках мовно-літературної освітньої галузі як активне попередження проблемного, деструктивного розвитку учня в школі; ефективного застосування відповідних методик навчання. Систематизовано вимоги до уроку з мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі щодо забезпечення позитивного психологічного безпечного середовища.

Ключові слова: безпечне психологічне середовище, мовно-літературна освітня галузь, методи навчання, початкова школа, урок.

Вступ. Освітнє середовище – невід'ємна частина соціального світу людини. На розвиток особистості дитини та підтримання її психічного здоров'я впливає психологічно комфортне та безпечне середовище закладу освіти. Психологічний комфорт та безпека сприяють удосконаленню навчального процесу, підвищенню у школярів рівня мотивації до навчання, зняття психологічних бар'єрів, спрямування енергії на освіту. Психологічна безпека, на думку Е.Берне, – це вид безпеки особистості, яка зумовлена її прагненням не втратити повагу, власну соціальну значимість, а також не завдати комусь шкоди [14, с.15]. Фундаментальна цінність системи освіти – це особистість кожного учасника навчального процесу, зокрема дитини. Якщо дитина не перебуває у стані психологічної захищеності, то вона не зможе повноцінно реалізуватися в суспільстві, знизяться її можливості вирішувати різні життєві проблеми. Саме ця категорія учасників освітнього процесу сьогодні більше за інших потребує психологічної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невірішеної раніше частини загальної проблеми. Питання організації безпечного освітнього середовища відображено у наукових дослідженнях Е.Берне [14], В.Вітюка [2], Т.Деміракі [8], Н.Казмірчука [4], Г.Товканець [1; 10; 11] та інших дослідників. У роботах Н.Казмірчук [2], А.Луцюк [6] розглядається можливість збереження психічного здоров'я за наявності психологічного безпечного середовища. Педагогічні умови забезпечення здоров'язберігаючого середовища закладу освіти вивчала О.Товканець [12], яка акцентувала увагу на вимогах до уроків у початковій школі: середня тривалість та частота чергування різних видів навчальної діяльності; використання на уроці методів, що сприяють активізації ініціативи та творчого самовираження учнів; наявність у змістовній частині уроку питань, пов'язаних зі здоров'ям і здоровим способом життя; наявність на уроці мотивації до навчальної діяльності та емоційних розрядок. В.Курило, О.Караман, В.Степаненко [5] наголошували на особливостях застосування критичного

мислення і протидії маніпулятивному впливу в контексті безпеки особистості в інформаційно-психологічному вимірі кризових соціальних ситуацій. Вироблення нової парадигми розуміння, опрацювання і критичне сприйняття інформації авторами представлено як нагальну вимогу розвитку сучасного суспільства, що характеризується інтенсифікацією інформаційно-психологічних загроз. В.Вітюк [2], В.Поуль, О.Малєєва, О.Стягунова, А.Сазонова [3, с.17] та інші відзначають, що важливо, щоб зміст навчальних занять був цікавим, вчителі використовували нові форми та прийоми навчання. Вплив позитивного освітнього простору та творчих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі на розвиток особистості частково розглядається у роботах Т.Деміракі [8], Г.Товканець, Ю.Сідор [11], Т.Хорошковської-Носач [13] та інших авторів.

Мета статті: виявити форми і методи педагогічної діяльності щодо забезпечення психологічного середовища через проведення інноваційних уроків мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі.

Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового пошуку:** вивчення наукових досліджень – для з'ясування теоретичних відомостей щодо формування безпечного освітнього середовища у початковій школі, зокрема на уроках мовно-літературної освітньої галузі; систематизація – для виявлення особливостей застосування інноваційних технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі; прогностичний – для визначення перспектив розвитку безпечного освітнього середовища у початковій школі; узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку суспільства психологічне здоров'я людини розглядається не лише як соціальний та індивідуальний ресурс, а й як головний показник його прогресу та цивілізованості, як ознака гармонійного розвитку та комфортного середовища для самовираження кожної особистості. Психологічно безпечне

освітнє середовище формується внаслідок тривалої системної та комплексної, спеціально організованої психолого-педагогічної роботи. Результат такої роботи проявляється, якщо забезпечено наступні умови: гуманістична система освіти у закладі; єдиний освітній та виховний простір у найближчому до освітнього закладу середовищі; особистість учня включена в освіту як суб'єкт цього процесу. Зазначимо, що важливими для учня є спільноти, які задовільняють потреби міжособистісного спілкування, відносини засновані на розумній вимогливості та поважному ставленні один до одного.

На основі аналізу результатів наукових досліджень [4; 5; 8; 11; 12; 14] можна визначити, що організація безпечного освітнього середовища у навчальному закладі можлива за активного попередження проблемного, деструктивного розвитку учня в школі; ефективного застосування відповідних методик у ситуації стресу; наявності психологічно та педагогічно компетентних педагогів, інших учасників освітнього процесу, а також самих учнів. Психологічно безпечне освітнє середовище може бути результатом лише комплексної, системної, спеціально організованої психолого-педагогічної роботи в закладі освіти, яка має гуманістичний характер, має єдиний освітній та виховний простір, де учень є суб'єктом освітнього процесу. Модель психологічно безпечного освітнього середовища закладу освіти включає захищеність від психологічного насильства; референтну значущість оточення; задоволеність в особистісно-довірчому спілкуванні [8; 12]. Величезне значення для формування у дітей молодшого шкільного віку основ безпечної поведінки має виховання почуття власної гідності та забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що є основою структури самосвідомості дитини. Е.Берне [14], В.Вітук [2], В.Поуль та А.Сазонова [3], О.Товканець [12] визначають необхідність педагогічної підтримки позитивної саморегуляції та коригування соціально небезпечних форм поведінки.

Забезпечити психологічну безпеку в освітньому середовищі можна на різних рівнях, зокрема особистісному. Фахівці називають види загроз психологічній безпеці освітнього середовища, серед яких: психологічне насильство у взаємодії; невизнання значимості освітнього середовища; нерозвинена система психологічної допомоги в освітньому закладі; наявність емоційного вигорання освітян. Наслідками відсутності психологічної безпеки освітнього середовища можуть бути прояви емоційного дискомфорту; відсутність власної точки зору; занижена самооцінка; нерозуміння особистих проблем та труднощів інших у найближчому оточенні тощо. Таким чином, психологічно безпечне освітнє середовище у початковій школі – це таке середовище, в якому учасники позитивно ставляться до нього, володіють високим рівнем задоволеності середовищними характеристиками закладу освіти та захищені від психологічного насильства [11, с.228].

Одним із факторів формування комфортного психологічного середовища в умовах Нової української школи для діяльності молодших школярів є уроки, зокрема уроки мовно-літературної освіти в галузі. Вміле їх застосування інтенсифікує процес формування особистості школяра, дозволяє як спонукати до активної навчальної діяльності, так і впливати на мотивацію, створення сприятливого психологічного клімату у дитячому колективі.

Потенційні можливості щодо формування безпечного психологічного середовища у початковій школі

мають уроки мовно-літературної освітньої галузі, на яких на основі застосування інноваційних підходів і методів може здійснюватися розвиток мотивації та підкріплення інтересу до навчання. Розглянемо деякі інноваційні форми організації навчальної діяльності у початковій школі

Урок «Пресконференція». Метою такого уроку може бути повторення і систематизація матеріалу з тем української мови або читання. Урок може складатися із чотирьох блоків: відповіді «співробітників» прес-центру на запитання «журналістів»; підготовка та оформлення редакційних завдань: кожен «журналіст» на основі отриманих відповідей на своє запитання пише замітку до журналу; звіт про виконану роботу; підбиття підсумків та випуск «експрес-газети».

Урок-змагання. Мета: вироблення умінь вирішувати завдання різних типів. До уроку заздалегідь формуються команди та журі. Журі підбирає завдання, готує обладнання для постановки експериментів та матеріал для коротких повідомлень на тему. Структурними компонентами можуть бути: розминка (вирішення командами завдань); демонстрація досвіду (пояснення суті і змісту); конкурс капітанів (вирішення експериментальних завдань); конкурс команд (самостійне вирішення творчих завдань). Завершується урок підбиттям підсумків та оголошенням команди переможців.

Уроки «КВК». Мета: повторення тих чи інших розділів програми. Структурні елементи: розминка (завдання - скласти розповідь за вивченою темою, коли один учень починає розповідь, інший продовжує тощо); конкурс «перевірка домашнього завдання» (презентація головного у темі); вирішення завдань із вибором відповіді; конкурс «Угадай» (один учень з команди виходить з класу, а коли повертається, інші прикладами та натяками підказують, яке поняття, що входить до цієї теми, було загадано); конкурс «артистів» та «художників» («художник команди» виходить з приміщення класу, демонстратор показує експеримент і пояснює його, можна запросити «художника», і для нього «артист» пантомімою зображує досвід, «художник» має його розпізнати та зобразити малюнком); заключний етап – підбиття підсумків. Яскраво запам'ятовуються уроки, які проводять учні. Педагог умовно призначає (або учні обирають) «чергового вчителя», який має скласти питання для обговорення. На наступному уроці клас ділиться на «учнів» та «вчителів». На першому етапі (5-6 хв.) «вчителі» тихо здійснюють опитування своїх «учнів» (кожен – одного) і виставляють оцінку. На другому етапі (теж 5 – 6 хв) всі відтворюють письмово пояснення.

Урок «Аукціон». Мета: у цікавій формі здійснити повторення теми, показати можливості практичного застосування знань. Структура цього уроку може бути така: привітання; повторення під час опитування основних питань; пояснення правил аукціону; «продаж» предметів; музична пауза; продовження «продажу», музичний фінал; підсумки. За демонстраційним столом знаходяться ведучі в імпровізованих костюмах. Перед ними – велика дзига, а навколо неї колом розташовані предмети, що продаються. Ведучий запускає дзигу, стрілка вказує, який саме предмет «продаватиметься». Покупці, які бажають придбати цей предмет, повинні зазначити зв'язок із пройденою темою та здійснити опис цього предмета.

Урок «Заочна або віртуальна екскурсія». Заздалегідь готується матеріал, фотографії тощо. Клас розбивається на три екскурсійні групи, кожна з яких

одержує комплект фотографій або частину відеоматеріалу. Групи пчергово проводять екскурсію «своїми» локаціями. Закінчується заняття «аукціоном» ділових ідей, педагогічне значення яких полягає в тому, що учні навчаються формулювати ідеї, презентувати їх, розширюється активний і пасивний словниковий запас, формується певний тип позитивного соціального середовища.

Урок-концерт. Можна провести його як урок узагальнення – запропонувати учням створити драматичну групу, вокальний ансамбль та групу читців, попросити кожного вивчити вірш. Діти декламують почергово. Між виступами – невеликі паузи, коли музика звучить, на планшетах з'являються репродукції картин вітчизняних художників. На уроках-концертах відроджується забутий жанр мистецтва – мелодекламація.

Урок-анкетування. На уроках зв'язного мовлення можна запропонувати учням розробити анкету щодо психологічного комфорту у класі. Питання, сформульовані на основі інтерактивної роботи в групах та публічного обговорення їх в класі. Молодші школярі активно виконують таку роботу, ініціюють види завдань та формулювання запитань, наприклад «Чи маєш бажання спілкуватися з однокласниками перед уроками і під час перерви?», «Чи потребуєш ти допомоги вчителя в організації спілкування з однокласниками?», «Перебування в школі є для тебе: приємним; неприємним; нейтральним» та інші.

Важливо, що на уроці з мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі учні самостійно, але під керівництвом вчителя розробляють питання анкети, правильно у відповідності до норм літературної української мови формулюють їх, проводять процедуру анкетування, визначають результати [9]. Це забезпечує усвідомлення учнями молодшого шкільного віку важливості спільної роботи та позитивних настроїв і задоволення за виконану командну роботу.

Наголосимо на *методі ситуаційного аналізу*, що передбачає розробку моделі реальної конкретної ситуації, яка відображає комплекс знань і практичних мовленнєвих і читацьких умінь і навичок, які здобувачам освіти потрібно отримати; при цьому вчитель виступає у ролі ведучого, що генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, стає регулятором процесу співтворчості. Безперечною перевагою методу ситуаційного аналізу є не тільки здобуття знань та формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей здобувачів освіти, ціннісних позицій, життєвих установок, своєрідного світовідчуття та світоперетворення. Одночасно метод ситуаційного аналізу виступає як спосіб мислення учня, його особлива парадигма, що дозволяє інакше думати і діяти, оновлювати свій творчий потенціал [10, с.177].

Серед багатьох факторів, які забезпечують оптимальний рівень психічного та фізичного здоров'я дитини, важливим є раціональний режим діяльності освітньої установи. Основним принципом правильної організації режиму дня освітньої установи є відповідність віковим психофізичним особливостям школяра. Ми пропонуємо враховувати, що у початковій школі: інноваційні уроки слід використовувати як підсумкові під час узагальнення та закріплення знань, умінь та навичок учнів; надто часто застосування подібних форм організації навчального процесу недоцільно, оскільки це може призвести до втрати стійкого інтересу до навчального предмета та процесу навчання; інноваційному уроку має передувати ретельна підготовка та, насамперед, розробка системи конкретних цілей навчання та виховання; при ви-

борі форм інноваційних уроків вчителю необхідно враховувати специфічні особливості класу в цілому та окремих учнів; важливо інтегрувати зусилля вчителів під час підготовки спільних уроків; у проведенні інноваційних уроків керуватися принципом «з дітьми та для дітей», ставлячи однією з основних цілей – створення психологічного комфорту та виховання учнів в атмосфері добра, творчості, радості.

На основі результатів наукових досліджень [4; 8; 9; 10; 13] нами систематизовано вимоги до уроків з мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі:

1. Позитивний початок та закінчення уроку, що забезпечує піднесений емоційний настрій учнів (використання позитивних установок на успіх у діяльності: «У мене все вийде». «Я впораюся»).

2. Проведення на уроці різноманітних валеологічних пауз, дихальної гімнастики, самомасажу, вправ, спрямованих на підтримку у школяра високого рівня працездатності та підвищення стійкості до стресів.

3. Пояснення нового матеріалу з опорою на суб'єктивний досвід учня на основі технології особистісно орієнтованого навчання, застосування дозованих різноманітних завдань для самостійної роботи, що має творчий характер.

4. Включення у зміст уроків вправ, текстів, завдань, що забезпечують формування усвідомлення важливості освіти і навчання та збереження психологічного здоров'я.

5. Застосування інноваційних форм організації освітньої діяльності та методів навчання, які сприяють демонстрації учнями знань, отримання нової інформації. У процесі такого уроку не виникає емоційного дискомфорту, негативних чинників при вивченні письма, читання, слухання, переказу, роботи з наочними посібниками та підручниками тощо.

6. Використання на уроках мовно-літературної освітньої галузі методів, що сприяють активізації ініціативи та творчого самовираження учнів, які дозволяють їм бути суб'єктами навчальної діяльності, методів, спрямованих на самопізнання та розвиток інтелекту, емоцій, спілкування, уяви, самооцінки та взаємооцінки.

7. Створення умов для позитивної мотивації учнів до навчальної діяльності на уроці: розвитку інтересу до занять і до мовного і мовленнєвого навчального матеріалу, прагнення більше дізнатися, радіти від активності.

8. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці, який є одним із показників успішності його проведення, який виявляється у заряді позитивних емоцій, отриманих школярами та самим учителем, що визначає позитивний вплив освітнього середовища на психологічний стан учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідно до закону України «Про освіту» та Державного стандарту початкової освіти здоров'я школярів віднесено до пріоритетних напрямів державної політики. Застосування інноваційних технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі сприяє зміцненню та оздоровленню соціально-психологічного клімату, оптимізації навчального процесу, підвищенню якості навчання учнів, мотивації до здорового способу життя. *Перспективами* подальших досліджень можуть бути питання створення методичного банку, до якого б увійшли плани уроків і позакласних заходів з використанням фонетичних, морфологічних та орфоепічних вправ та їх вплив на організацію безпечного освітнього середовища у закладі освіти.

Список використаної літератури

1. Біличко В.А., Товканець Г.В. Освітнє середовище як дидактичний ресурс ефективності навчання. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 жовтня 2022 р., м.Мукачеве) / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачеве: Вид-во МДУ, 2022. С.53–54.
2. Вітюк В.В. Психолого-педагогічна підтримка особистості в умовах сучасного освітнього середовища. Безпечне освітнє середовище як умова навчання, соціалізації та самореалізації дитини: зб. ст. наук.-практ. конф. (29 березня 2024 р, м.Луцьк) /упоряд. Н.А.Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2024. С.7-12.
3. Інноваційні технології супроводу реалізації базової середньої освіти в умовах реформування НУШ / за заг.ред. В.С.Поуль, А.В.Сазонової. Краматорськ: Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. 108 с.
4. Казмірчук Н.М. Створення безпечного освітнього середовища: протидія булінгу. Безпечне освітнє середовище як умова навчання, соціалізації та самореалізації дитини: зб. ст. наук.-практ. конф. (29 березня 2024 р, м.Луцьк) /упоряд. Н.А.Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2024. С.44-49.
5. Курило В.С., Караман О.Л., Степаненко В.І. Критичне мислення і протидія маніпулятивному впливу в контексті безпеки особистості в інформаційно-психологічному вимірі війни. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. 2023. Випуск 60. С.167-173.
6. Луцьок А.М. В.О.Сухомлинський про безпечне психологічне освітнє середовище. Безпечне освітнє середовище як умова навчання, соціалізації та самореалізації дитини: зб. ст. наук.-практ. конф. (29 березня 2024 р, м.Луцьк) /упоряд. Н.А.Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО. С.93-97.
7. 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.
8. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації / Укл. Т.В.Деміракі, за заг. ред. В.В.Стойкової. Миколаїв: ОІППО, 2018. 36 с.
9. Парфілова С.Л., Кондратюк С.М., Алексєєнко А.Г. Особливості розвитку усного мовлення молодших школярів на основі тексту. Інноваційна педагогіка. 2023. Випуск 59. С.50-54.
10. Товканець Г.В. Застосування методу ситуаційного аналізу у початковій школі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Випуск 2 (51). С.175-179.
11. Товканець Г.В., Сідор Ю.І. Освітнє середовище початкової школи у формуванні ціннісних орієнтацій молодших школярів. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2023. Випуск 2 (35). С.224-231.
12. Товканець О.С. Педагогічні умови забезпечення здоров'язберігаючого середовища закладу освіти. Науковий вісник Ужгородського університету Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Випуск 2 (51). С.180-183.
13. 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.
14. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy: The Classic Handbook to its Principles. London: Condor, 1961. 192 p.

References

1. Bilychko, V.A., & Tovkanets, H.V. (2022, October). Osvitnie sere dovyshe yak dydaktychny resurs efektyvnosti navchannia [Educational environment as a didactic resource for learning effectiveness]. *Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii – Proceedings of international scientific conference* (pp.53–54). MDU. [in Ukrainian].
2. Vitiuk, V.V. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka osobystosti v umovakh suchasnoho osvitnoho sere dovyshecha [Psychological and pedagogical support of the individual in the conditions of a modern educational environment]. *Bezpechne osvitnie sere dovysheche yak umova navchannia, sotsializatsii ta samorealizatsii dytyny – Proceedings of international scientific conference* (pp.7–12). Volynskiy IPPO. [in Ukrainian].
3. Poul, V.S., & Sazonova, A.V. (Eds.). (2021). *Innovatsiini tekhnologii suprovodu realizatsii bazovoi sere dnoyi osvity v umovakh reformuvannia NUSH*. [Innovative technologies for supporting the implementation of basic secondary education in the context of the reform of the New Ukrainian School]. Viddil informatsiino-vydavnychoi diialnosti. [in Ukrainian].
4. Kazmirchuk, N.M. (2024, March). Stvorennia bezpechnoho osvitnoho sere dovyshecha: protydia bulinhu [Creating a safe educational environment: combating bullying]. *Bezpechne osvitnie sere dovysheche yak umova navchannia, sotsializatsii ta samorealizatsii dytyny – Proceedings of international scientific conference* (pp.44–48). Volynskiy IPPO. [in Ukrainian].
5. Kurylo, V.S., Karaman, O.L., & Stepanenko, V.I. (2023). Krytychne myslennia i protydia manipulyativnomu vplyvu v konteksti bezpeky osobystosti v informatsiino-psykholohichnomu vymiri viiny [Critical thinking and counteraction to manipulative influence in the context of personal security in the war informational and psychological dimension]. *Innovatsiina pedahohika*, 60, 167–173. [in Ukrainian].
6. Lutsiuk, A.M. (2024, March). V.O.Sukhomlynskyi pro bezpechne psykholohichne osvitnie sere dovysheche. [V.O.Sukhomlynskyi about a safe psychological educational environment]. *Bezpechne osvitnie sere dovysheche yak umova navchannia, sotsializatsii ta samorealizatsii dytyny – Proceedings of international scientific conference* (pp.93–97). Volynskiy IPPO. [in Ukrainian].
7. Vashulenko, M.S. (Ed.). (2011). *Metodyka navchannia ukra inskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methodology of teaching the Ukrainian language in primary school]. Litera LTD. [in Ukrainian].
8. Stoikova, V.V. (Ed.). (2018). *Modeliuvannia osvitnoho prostoru v umovakh realizatsii kontseptsii «Nova ukra inska shkola»* [Modeling the educational environment in the context of implementing the «New Ukrainian School» concept. OIPPO. [in Ukrainian].
9. Parfilova, S.L., Kondratiuk, S.M., & Aleksieienko, A.H. (2023). Osoblyvosti rozvytku usnoho movlennia molodshykh shkoliariv na osnovi tekstu [Peculiarities of the development of oral speech of younger schoolchildren based on text]. *Innovatsiina pedahohika*, 59, 50–54. [in Ukrainian].
10. Tovkanets, H.V. (2022). Zastosuvannia metodu sytuatsiinoho analizu u pochatkovii shkoli [Application of the situational analysis method in elementary school]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 175–179. [in Ukrainian].
11. Tovkanets, H.V., & Sidor, Yu.I. (2023). Osvitnie sere dovysheche pochatkovoi shkoly u formuvanni tsinnisnykh oriientatsii molodshykh shkoliariv [The educational environment of primary school in the formation of value orientations of younger schoolchildren]. *Osvita i nauka*, 2 (35), 224–231.
12. Tovkanets, O.S. (2022). Pedahohichni umovy zabezpechennia zdoroviazberihaiuchoho sere dovyshecha zakladu osvity [Pedagogical conditions for ensuring a health-preserving environment in an educational institution]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 180–183. [in Ukrainian].
13. Khoroshkovska-Nosach, T.P. (2022). *Sistema vprav i zavdan dlia formuvannia v uchniv 1–4 klasiv usnoho movlennia na urokakh ukra inskoi movy v zakladakh zahalnoi sere dnoyi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn* [A system of exercises and tasks for developing oral communication skills in Ukrainian language lessons for students in grades 1–4 in secondary education institutions with instruction in the languages of national minorities]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
14. Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy: The Classic Handbook to Its Principles*. Condor.

Статус статті:

Отримано: 08.02.2025 Прорецензовано: 16.02.2025 Прийнято: 15.04.2025

Tovkanets Hanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

FORMATION OF A SAFE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT AT THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. Psychological comfort and safety contribute to the improvement of the educational process, increasing the level of motivation for learning among schoolchildren, removing psychological barriers, and directing energy toward education. The purpose of the article: to identify forms and methods of pedagogical activity to ensure a psychological environment through innovative lessons in the language and literary educational field in primary school. The following scientific research methods were used: the study of scientific research - to clarify theoretical information on the formation of a safe educational environment in primary school, in particular in the lessons of the language and literary educational field; systematization - to identify the features of the use of innovative technologies in the lessons of the language and literary educational field; prognostic - to determine the prospects for the development of a safe educational environment in primary school; generalization - to formulate conclusions. The organization of a safe educational environment in an educational institution in the lessons of the language and literary educational branch is substantiated as an active prevention of problematic, destructive development of the student at school; effective application of appropriate teaching methods. The requirements for a lesson in the language and literary educational branch in primary school are systematized to ensure a positive psychological safe environment: explanation of new material based on the subjective experience of the student based on the technology of personally oriented learning, the use of dosed multi-level tasks for independent work; inclusion in the content of the lessons of exercises, texts, tasks that ensure the formation of awareness of the importance of education and training and the preservation of psychological health; use of methods that promote the activation of initiative and creative self-expression of students, methods aimed at self-knowledge and the development of intelligence, emotions, communication, imagination, self-esteem and mutual appreciation.

Keywords: safe psychological environment, language and literary educational field, teaching methods, primary school, lesson.

Товканець Оксана Сергіївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна
oksana.tovkanets@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>

Зубик Сергій Олександрович

здобувач третього (докторського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна
serhii.zubyk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0009-0005-3854-7428>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

Анотація. Процес інформатизації освіти актуалізує розробку підходів до використання потенціалу ІКТ для розвитку особистості студентів, підвищення рівня креативності їх мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішення як навчальних, так і практичних завдань. Мета статті: теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні особливості застосування ІКТ у підготовці фахівців з телекомунікацій. Використано методи дослідження: бібліографічний аналіз – з метою виявлення наукової педагогічної та психологічної літератури з проблем застосування ІКТ в освітній діяльності; порівняння існуючих підходів до використання ІКТ у вищій освіті для виявлення психологічних особливостей особистості та можливостей використання інноваційних освітніх методик і досвіду найкращих практик та інші. В статті обґрунтовано педагогічні умови застосування ІКТ у підготовці фахівців з телекомунікацій. Виокремлено психолого-педагогічні особливості застосування ІКТ у підготовці фахівців з телекомунікацій: врахування в системі організації навчання освітніх потреб, інтересів, ставлення особистості майбутнього фахівця телекомунікаційної сфери та когнітивного стилю здобувачів освіти, тобто індивідуальних особливостей мислення, які визначають, як людина сприймає, обробляє та використовує інформацію. Зроблено висновок, що з допомогою ІКТ вирішуються такі дидактичні завдання, як удосконалення організації викладання, підвищення продуктивності самопідготовки здобувачів освіти; прискорення доступу до досягнень педагогічної практики; посилення мотивації здобувачів освіти до навчання; можливість залучення їх до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості процесу навчання.

Ключові слова: вища освіта, застосування ІКТ в освіті, методи навчання, майбутні фахівці з телекомунікацій, організаційні форми навчальної діяльності.

Вступ. Глибоке реформування вищої освіти, викликане до життя соціально-економічними та політичними перетвореннями, постійне зростання обсягу інформації, збільшення кількості дисциплін, що вивчаються при стабільних термінах навчання у ЗВО визначили у системі професійної підготовки фахівців низку проблем. Ключовими є перехід професійної підготовки майбутніх фахівців на якісно новий рівень, що відповідає сучасним вимогам, з урахуванням багаторівневої структури вищої освіти, у суворій відповідності з нормативними актами, підвищення фундаментальності освіти, її гуманізація та гуманітаризація у поєднанні з посиленням практичної спрямованості. Значну роль відіграє інтенсифікація освітнього процесу за рахунок оптимального поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання, чіткої постановки дидактичних завдань та їх реалізації відповідно до цілей та змісту навчання; інформатизація освіти, заснована на творчому впровадженні сучасних інфокомунікаційних технологій (ІКТ). Остання з названих проблем сьогодні стала найбільш актуальною.

Процес інформатизації освіти, підтримуючи інтеграційні тенденції пізнання закономірностей розвитку предметних галузей та навколишнього середовища, актуалізує розробку підходів до використання потенціалу ІКТ для розвитку особистості студентів, підвищення рівня креативності їх мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішен-

ня як навчальних, так і практичних завдань, прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання об'єктів, явищ, процесів, взаємозв'язків між ними тощо.

З урахуванням зазначеної позиції технологія навчання, сформована на основі освітньої технології за рахунок конкретизації, трактується як сукупність методів навчання, спрямованих на досягнення конкретних (наприклад, предметних або вузько адресних під час використання змісту предмета як засобу досягнення) навчальних чи пізнавальних цілей навчання [10]. Технологія навчання у ЗВО є системою психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів та здобувачів освіти з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямованих на проєктування та реалізацію змісту, методів, форм та засобів навчання, адекватних цілям освіти та змісту підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невірішеної раніше частини загальної проблеми. Застосування інформаційної освітньої технології часто має назву «інформаційно-комунікаційна технологія», оскільки з позицій інформаційного підходу сутність процесу навчання полягає у діяльності, рухові і перетворенні інформації [4; 6].

В педагогічній літературі інформаційна освітня технологія трактується дослідниками як: технологія, пов'язана з отриманням, переробкою, аналізом, організацією, передачею, зберіганням, поданням ін-

формації навчального характеру (Т.Носенко) [6]; як сукупність методів та технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширює знання людей та розвиває їх можливості з управління освітнім процесом (І.Смирнова) [9]; як технологія машинної обробки, передачі, поширення інформації, створення обчислювальних та програмних засобів інформатики (А.Арешонков) [11]; як створювана прикладною інформатикою сукупність системних та масових способів і прийомів обробки інформації у всіх видах людської діяльності з використанням сучасних засобів зв'язку, поліграфії, обчислювальної техніки та програмного забезпечення, а також як основа розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців в адаптивно-цифровому середовищі закладу вищої освіти (В.Гнатюк, О.Горицька, А.Матвійчук) [5].

О.Спірін підкреслює, що активне використання комп'ютерної техніки та Інтернет-ресурсів у різних галузях життєдіяльності, зростання кількості користувачів забезпечує підвищення ролі інформаційної складової у підготовці фахівців на основі розробки та впровадження у їх підготовку професійно-орієнтованих програм та курсів, спрямованих на оволодіння студентами знаннями у сфері використання ІКТ та розвитку умінь і навичок їх застосування [10].

Ю.Буровицька у свою чергу зазначає, що в умовах закладу вищої освіти застосування ІКТ можливе при використанні електронних тренажерів, підручників, енциклопедій; розробці ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту; у віртуальному моделюванні процесів і явищ; у забезпеченні дистанційної форми навчання; у проведенні інтерактивних освітніх телеконференцій; у створенні і підтримці сайтів закладів освіти; у здійсненні проєкційної і дослідницької діяльності студентів тощо [3, с.25]. А також наголошує, що найбільш продуктивними технологіями підготовки студентів до використання ІКТ є метод ситуаційного аналізу, рефлексивне навчання, робота з відбору автентичного навчального матеріалу з даними технологіями.

Мета статті: теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні особливості застосування ІКТ у підготовці фахівців з телекомунікацій.

Методи дослідження. Для дослідження педагогічних умов застосування ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців з телекомунікацій у закладі вищої освіти було використано такі загальнонаукові методи, як: бібліографічний аналіз – з метою виявлення наукової педагогічної та психологічної літератури з проблем застосування ІКТ в освітній діяльності; порівняння існуючих підходів до використання ІКТ у вищій освіті для виявлення психологічних особливостей особистості та можливостей використання інноваційних освітніх методик і досвіду найкращих практик. Метод узагальнення був використаний для формулювання висновків і надання рекомендацій щодо оптимального використання ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців, які відповідатимуть вимогам сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що використання ІКТ в освітньому процесі закладів вищої освіти має певну психолого-педагогічну обумовленість, яка сприяє проєктуванню та реалізації методики використання ІКТ і забезпечує методичну підтримку педагогічної діяльності. На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури [5; 7; 8; 10; 11] нами виокремлено особливості застосування ІКТ у підготовці фахівців з телекомунікацій: врахування в системі організації навчання освітніх потреб,

інтересів, ставлення особистості майбутнього фахівця телекомунікаційної сфери та врахування когнітивного стилю здобувачів освіти, тобто індивідуальних особливостей мислення, які визначають, як людина сприймає, обробляє та використовує інформацію.

Розглянемо їх детальніше.

Враховання освітніх потреб, інтересів, ставлення особистості майбутнього фахівця телекомунікаційної сфери в організації навчання спрямовує на виокремлення основних груп психологічних характеристик здобувачів освіти, які впливають на правильну організацію навчання з використанням ІКТ – характеристики процесу сприйняття, обробки та зберігання (запам'ятовування) інформації, темперамент, тип мислення, тип пам'яті, ментальність, модальність, екстраверсія, інтроверсія, самооцінка, ставлення до навчання тощо.

Проілюструємо варіант проєктування діяльних елементів методики використання ІКТ однієї зі складових, зокрема, спрямування здобувача освіти на тип навчання. У психолого-педагогічній літературі виділено певні варіанти значення ставлення особистості до навчання: позитивне, негативне, індиферентне [7; 8]. Характеризуючи цю особливість, дослідники підкреслюють особливу роль типу спрямування на навчання, викоремлюючи поверхневий, поглиблений та спрямований на досягнення результату [6]. У відповідності до цих типів спрямування і визначається певний вид навчальної діяльності.

Для здобувачів вищої освіти, для яких є характерним поверхневий тип спрямування на навчання, доцільно використовувати систему традиційного навчання. У межах запропонованого спрямування під час занять вивчення нового матеріалу інформація видається невеликими порціями разом із виконанням індивідуальних комп'ютерно-орієнтованих завдань і супроводжується обговоренням результатів, з допомогою чого й підтримується пізнавальна активність здобувача освіти.

Для здобувачів освіти, діяльність яких спрямована на досягнення результату, без належного пізнавального інтересу та пізнавальної активності, в організації навчання необхідно враховувати різний діапазон інтересів, нахилів, здібностей. Для груп здобувачів освіти необхідний індивідуальний темп вивчення нового матеріалу, можливість надання вибору різного рівня складності завдань. Тому при застосуванні ІКТ доцільно розробляти електронні навчальні матеріали та передбачати різні варіанти подання навчального матеріалу і навчально-пізнавальних завдань відповідного рівня складності (передбачається на рівні педагогічного програмного засобу), форму виконання варіативних завдань (письмово, з використанням засобів ІКТ), а також засобів ІКТ для використання індивідуально-орієнтованих завдань та реалізації індивідуально-орієнтованого і диференційованого підходу до навчання [6].

Для здобувачів освіти, які прагнуть до поглибленого вивчення предмета, доцільно використовувати стиль навчання не підтримуючий, а стимулюючий, який активізує до самостійної пізнавальної діяльності – самоорганізуюче навчання, що характеризується високим рівнем самостійності, сформованістю умінь самооцінки, самоперевірки. При цьому роль викладача полягає у організації навчально-пізнавальної діяльності, тьюторському супроводі навчальної діяльності, оперативної діагностики результатів діяльності тощо [4].

Наведемо варіант ілюстрації врахування різних підходів до навчання під час використання ІКТ (Табл.1).

Таблиця 1

Можливості використання ІКТ для здобувачів освіти із різним підходом до навчання

Індивідуальні характеристики	Спрямування групи здобувачів освіти до навчання		
	поверхнєве	поглиблене	для досягнення результату
Впевненість при вивченні матеріалу за допомогою засобів ІКТ	невпевненість	впевненість	впевненість
Рівень комп'ютерної тривожності	високий	невисокий	низький
Сукупність розв'язуваних завдань з використанням ІКТ	обмеженість використання (комп'ютерні ігри текстовий редактор)	використовують різні комп'ютерні програми	широкий СУБД (системи управління базами даних); інтернет; статистичний аналіз тощо
Психологічна комфортність	некомфортність	задоволення при використанні ІКТ	комфортність
Самооцінка здобувачів освіти про вплив ІКТ на процес навчання	ІКТ збільшує навчальне навантаження	ІКТ економлять час, дозволяють ефективніше працювати, розширюють доступ до інформації	ІКТ розширюють доступ до інформації
Стиль навчання	з викладачем, товаришем	самостійно	самостійно

На основі аналізу результатів дослідження [4; 6; 7; 9; 10] можна зробити висновок, що для здобувачів освіти з інтегральними стилями ефективною є опора на технології навчання, побудовані за алгоритмом від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, для здобувачів освіти диференціальних стилів – від часткового до загального. Для здобувачів освіти з теоретичними стилями навчання має бути спрямоване на узагальнене, логіко-формалізоване узагальнення матеріалу. Для здобувачів освіти із діяльнісними стилями необхідно будувати навчання з опорою на власний досвід пізнавальної активності з використанням дискусій, роботи в парах тощо. Для здобувачів освіти з емоційними стилями необхідна емоційно-насичена форма подачі матеріалу, залучення образних моделей, сюжетних завдань, які активізують оперування уявленнями. Здобувачі освіти з диференціально-діялісними стилями найбільш продуктивні щодо вивчення природничих наук; диференціально емоційним стилем – у вивченні наукової та професійно спрямованої літератури і дисциплін естетичного циклу; з інтегрально-теоретичним стилем – у вивченні дисциплін фізико-математичного циклу.

Іншою психолого-педагогічною особливістю ми визначили врахування когнітивного стилю здобувачів освіти, тобто індивідуальних особливостей мислення, які проєктують освітній процес в залежності від того, як людина сприймає, обробляє та використовує інформацію. Когнітивний стиль впливає на те, як людина аналізує проблеми, приймає рішення, запам'ятовує інформацію, вчиться та взаємодіє з іншими людьми [7].

Основне завдання організації навчання з врахуванням когнітивного стилю здобувачів освіти полягає у зміні профілю та врахуванні рівня стильових проявів здобувачів освіти. Вирішуючи його, педагог повинен не тільки створити комфортну навчальну ситуацію, а й розвивати можливості, розширювати діапазон способів засвоєння інформації, покращувати їхню адаптацію в навколишньому світі, а не лише в ситуації навчання [2]. Методика навчання заснована на поясненні нового і контролі знань з врахуванням когнітивного стилю здобувача, а закріплення

матеріалу – в стилях, не властивих даній особистості. Серед методів, що сприяють повноцінній участі здобувачів освіти в освітньому процесі, виділяється розширення спектру навчальних завдань і створення можливості їх вибору як для окремих здобувачів освіти, так і для груп здобувачів освіти з однорідними стилями.

Виділимо згідно [6; 7; 9] види навчальних, пізнавальних і діагностичних завдань на основі ІКТ, яким надають перевагу здобувачі освіти в залежності від когнітивних їх стилів:

1. *Аналітики – синтетики* – це представники типів, які відображають спосіб оперування інформації для розуміння її сенсу. Типовими рисами навчальної діяльності аналітиків є такі: аналізують, розподіляють ціле на частини, а синтетики: інтегрують, будують ціле з частин [7]. Переважаючими типами завдань і контролю для аналітиків є тести із багаточисленного вибору, зчитування інформації з підручника, концентрація на деталях, індивідуальна робота, обчислення, докази теорем. Синтетики надають перевагу читанню іноземною мовою, роботі з аутентичною інформацією, концентрації на загальному змісті, формулюванні теорем, пошуку взаємозв'язків, роботі з тестами з відкритими питаннями. Роль ІКТ в таких випадках – використання візуальних конструкторів для демонстрації сутності мисленнєвих операцій аналізу та синтезу.

2. *Переважає абстрактного або конкретного типу мислення* – це типи, які визначаються рівнем концептуалізації, переважним рівнем абстрагування при сприйнятті предметів. Переважання абстрактного мислення особистості означає, що людина мислить на рівні концепцій, джерело інформації включається в загальну поняттєву систему, яка досить рухома [7]. Переважання конкретного мислення особистості – це схильність до прагматики, жорсткості просторово-часової прив'язки джерела, потяг до складання складних схем. При визначенні організаційної форми навчання варто звернути увагу, що для представників абстрактного типу ефективнішими будуть лекції, письмові вправи, тоді як для представників конкретного типу мислення – навчальні експерименти.

курсів, моделювання в реальному часі абстрактних конструкцій тощо. Застосування ІКТ буде здійснюватися для моделювання навчальних об'єктів, явищ, проведення віртуальних екскурсій, використання відеосервісів.

3. *Візуалісти, аудіалісти, кінестетики* – це типи, які визначаються за провідним каналом сприйняття інформації. Для візуалістів характерним є зорове сприйняття, мислення «слайдами», легкий перехід від теми до теми [7]. Для аудіалістів характерним є сприйняття інформації на слух, важливим є стилістика формулювання, логіка в міркуваннях, загострення уваги на деталях. Кінестетики навчаються на діяльнісному досвіді, у них сильна інтуїція. Основні види діяльності для них наступні: візуалісти – робота з папером та ручкою, виконання письмових завдань, важливі схеми, таблиці, графіки; аудіалісти – робота в парах, взаємодія, рольові ігри, усні завдання; кінестетики – активні переміщення, робота з моделями та реальними предметами. Роль ІКТ в таких варіантах полягає у чіткому оформленні звукового супроводу, представлення презентаційних матеріалів, використання динамічних зображень тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. ІКТ забезпечують широкий доступ до навчально-методичної та наукової інформації, організацію оперативної консультаційної допомоги, моде-

лювання науково-дослідної діяльності, проведення віртуальних навчальних занять (семінарів, лекцій) у реальному режимі часу. З допомогою ІКТ вирішуються такі дидактичні завдання як удосконалення організації викладання, підвищення індивідуалізації навчання й продуктивності самопідготовки здобувачів освіти; швидкий доступ до досягнень педагогічної практики; посилення мотивації до навчання; активізація процесу навчання, можливість залучення до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості процесу навчання. Щоб використання ІКТ під час навчання стало продуктивним, необхідно сформувати у майбутнього фахівця відповідну потребу на основі доступу до засобів інформаційного обслуговування, що забезпечить розуміння різних форм і способів представлення (подання) даних у вербальній, графічній і числовій формах, знання про існування загальнодоступних джерел інформації й умінь ними користуватися; умінь оцінювати отриману інформацію з різних точок зору, аналізувати й обробляти статистичну інформацію, використати отримані дані для вирішення поставлених завдань та прийняття поміркованих ефективних рішень. Перспективами подальших досліджень є питання підготовки викладачів вищої школи до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності в умовах євроінтеграційних процесів.

Список використаної літератури

1. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т.2. №2. С.1–6.
2. Бужина І.В., Імерідзе М.Б., Кузьменко О.Г. Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. Перспективи та інновації науки. 2023. №14 (32). С.51–61.
3. Буровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 133. С.23–26.
4. Волотовська Т.П., Спик Л.І., Лемешова Н.В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. Академічні візії. 2024. № 28. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/906>
5. Гнатюк В.В., Горицька О.В., Матвійчук А.В. Роль адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. № 31. С.225–237.
6. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання: навчальний посібник. Київ: Київ, ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.
7. Психологічна енциклопедія. Автор–упорядник О.М.Степанов. Київ: Академвидав. 2006. 424 с.
8. Ребенко В., Торубара О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами в освітньому процесі закладу вищої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2023. № 1 (1). С.29–35.
9. Смирнова І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів: автореф. на здобуття наукового ступеня доктор пед. наук: 13.00.02. Інститут професійно-техн. освіти НПН України. Київ, 2018. 41 с.
10. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. №5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>
11. Ткачук Г., Медведова М. ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. Молодь і ринок. 2023. №1 (209). С.74–80.

References

1. Arshonkov, V.Yu. (2020). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitalization of higher education: challenges and answers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2 (2), 1–6. [in Ukrainian].
2. Buzhyna, I.V., Imeridze, M.B., & Kuzmenko, O.H. (2023). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti: problemy ta perspektyvy [The use of innovative technologies in higher education: problems and prospects]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 4 (32), 51–61. [in Ukrainian].
3. Burovitska, Yu.M. (2016). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladyakh: alhorytm vprovadzhennia [Information and communication technologies in higher education institutions: implementation algorithm]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 133, 23–26. [in Ukrainian].
4. Volotovska, T.P., Yepyk, L.I., & Lemesheva, N.V. (2024). Rol IKT ta innovatsii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v systemi vyshchoi osvity [The role of ICT and innovation in the training of future specialists in the higher education system.]. *Akademichni vizii*, 28. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/906>. [in Ukrainian].
5. Hnatiuk, V.V., Horytska, O.V., & Matviichuk, A.V. (2021). Rol adaptivno-tsyfrovoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni profesiinoi kompetentnosti studentiv [The role of the adaptive digital environment of a higher education institution in the formation of students' professional competence]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 31, 225–237. [in Ukrainian].
6. Nosenko, T.I. (2011). *Informatsiini tekhnolohii navchannia* [Information technologies for learning]. Borys Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
7. Stepanov, O.M. (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Akademvydav. . [in Ukrainian].
8. Rebenok, V., & Torubara, O. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii maibutnimy vykladachamy v osvithnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [The use of information and communication technologies by future teachers in the educational process of a higher education institution]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Series: Pedagogy*, 1(1), 29–35. [in Ukrainian].

9. Smyrnova, I. (2018). *Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do rozroblennia i vykorystannia elektronnykh osvitenikh resursiv* [Theoretical and methodological foundations of professional training of future technology teachers for the development and use of electronic educational resources]. Extended thesis of Doctoral dissertation. Kyiv, Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. [in Ukrainian].
10. Spirin, O.M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [Information and communication and computer skills as components of the system of professional and specialized competencies of a computer science teacher]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>. [in Ukrainian].
11. Tkachuk, H., & Medvedieva, M. (2023). IKT yak zasib formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv [ICT as a means of forming information and digital competence of students of pedagogical universities]. *Molod i ryнок*, 1 (209), 74–80. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 10.02.2025 Прорецензовано: 18.02.2025 Прийнято: 15.04.2025

Tovkanets Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

Zubyk Serhiy

applicant for the third (doctoral) level of higher education

in speciality 011 'Educational, Pedagogical Sciences

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ICT APPLICATION IN THE TRAINING OF TELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS

Abstract. The process of informatization of education actualizes the development of approaches to using the potential of ICT for the development of students' personality, increasing the level of creativity of their thinking, and forming the skills to develop a strategy for finding solutions to both educational and practical tasks. The purpose of the article: to theoretically substantiate the psychological and pedagogical features of the use of ICT in the training of telecommunications specialists. The following scientific research methods were applied: bibliographic analysis: comparison of existing approaches to the use of ICT in higher education; synthesis of analysis results; generalization method. The pedagogical conditions for the use of ICTs in the training of telecommunications technology specialists are highlighted: taking into account the educational needs, interests, attitudes of the personality of the future telecommunications specialist and the peculiarities of the cognitive style of students, that is, individual characteristics of thinking that are crucial for a person in the perception, processing and use of information. It is emphasized that the main task of organizing training, taking into account the cognitive style of students, is to change the profile and take into account the level of stylistic manifestations of students. In solving it, the teacher should not only create a comfortable learning situation but also develop opportunities, expand the range of ways of learning information, and improve their adaptation in the world around them, not just in the learning situation. It was concluded that ICTs provide wide access to educational, methodological, and scientific information, the organization of operational consulting assistance, modeling of scientific and research activities, and conducting virtual training sessions (seminars, lectures) in real time.

Keywords: higher education, application of ICT in education, teaching methods, future telecommunications specialists, organisational forms of educational activity,

УДК: 37.091.3:004.9(073)

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.255-258

Цюняк Оксана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м.Івано-Франківськ, Україна
oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-4573-1865>

Качак Тетяна Богданівна

доктор філологічних наук, професор
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м.Івано-Франківськ, Україна
tetiana.kachak@pnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6863-1736>

Близнюк Тетяна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м.Івано-Франківськ, Україна
tetyana.blyznyuk@pnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-0558-2201>

ЦИФРОВА ПЕДАГОГІКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розглянуто проблему впровадження цифрової педагогіки у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Мета дослідження полягає у визначенні основних викликів та перспектив цифрової педагогіки, аналізі сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, а також розробці рекомендацій щодо ефективного впровадження цифрових технологій у освітньому процесі закладів вищої освіти. Використано методи аналізу і синтезу; порівняння та узагальнення; теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань; пошук інформації здійснювався в електронній базі Google Scholar, українських і зарубіжних веб-сайтах. Проаналізовано основні виклики цифровізації освіти, зокрема, необхідність модернізації освітніх програм, підвищення рівня цифрової грамотності викладачів і здобувачів вищої освіти, забезпечення доступу до сучасних освітніх технологій та цифрових ресурсів, а також збереження балансу між традиційними та інноваційними методами навчання. З'ясовано, що цифрова педагогіка є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, що забезпечує якісну підготовку майбутніх учителів початкових класів відповідно до викликів цифрової епохи. Окрім того, цифрові інструменти дають змогу майбутнім учителям не лише отримувати інформацію, а й активно проводити дослідження, брати участь у онлайн-курсах, форумах, вебінарах тощо. Визначено перспективи розвитку цифрової педагогіки, що включають створення інтерактивного навчального середовища, інтеграцію адаптивних і персоналізованих технологій, використання штучного інтелекту та гейміфікації у освітньому процесі закладів вищої освіти. Окреслено можливості для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті цифрової трансформації освіти. Зроблено висновки, що сучасний учитель початкових класів повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, гейміфікація, персоналізація тощо.

Ключові слова: цифрова педагогіка, цифрова трансформація освіти, професійна підготовка, майбутні учителі початкових класів, заклади вищої освіти.

Вступ. Нині у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів цифрова педагогіка відіграє ключову роль і сприяє формуванню професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес, розширює можливості для персоналізованого та інтерактивного навчання, а також підвищує ефективність методичної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах нової української школи.

Варто зазначити, що впровадження цифрової педагогіки супроводжується низкою викликів, серед яких: необхідність модернізації освітньо-професійних програм; підвищення рівня інформаційно-кому-

нікаційної компетентності і цифрової грамотності викладачів, здобувачів вищої освіти; забезпечення доступу до сучасних освітніх цифрових платформ і ресурсів, а також збереження педагогічного балансу між традиційними й інноваційними методами навчання у закладах вищої освіти.

Беззаперечно, що сучасний учитель повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати з великим обсягом інформації, розпізнавати фейкові новини та дезінформацію, застосовувати цифрові інструменти для ефективної комунікації зі здобувачами освіти та їхніми батьками, а також створювати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням можливостей цифрових технологій. Окрім того, педагог має

бути готовим до постійного професійного розвитку та самонавчання в умовах цифрової трансформації освіти. Як зазначено в Концепції «Нова українська школа» (2016), держава потребує підготовки вчителя, здатного працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освітній сфері, адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності; якому під силу формувати цілісну особистість в умовах цифрової трансформації освіти [5, с.5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми цифровізації освіти та підготовки майбутніх вчителів в Україні в умовах діджиталізації приділяли увагу чимало українських учених, серед яких: Н. Бахмат, Т. Сторчова, Р. Моцик, Г. Братиця, Д. Вербовацький, В. Олексюк, В. Биков, С. Литвинова та інших. Наукові праці дослідників присвячені вивченню сучасних тенденцій формування цифрової компетентності майбутніх учителів, розробці науково-методичного забезпечення процесу цифровізації освіти в Україні, а також дослідженню особливостей використання цифрового освітнього середовища для професійного становлення майбутніх педагогів.

Формування готовності вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій досліджували науковці К. Волинець, С. Гунько, З. Зюзіна, А. Коломієць, О. Кравчук, О. Суховірський, О. Шиман та ін. Питанню формування цифрової компетентності в умовах нової української школи присвячено праці таких дослідників, як В. Горленко, М. Кадемія, М. Косянчук, С. Касьян, М. Севастьянова, В. Сидоренко, О. Цюняк та ін.

Мета статті: проаналізувати сучасні виклики та перспективи впровадження цифрової педагогіки у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті цифрової трансформації освіти. Використано **методи** аналізу і синтезу; порівняння та узагальнення; теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань; пошук інформації здійснювався в електронній базі Google Scholar, українських і зарубіжних веб-сайтах.

Виклад основного матеріалу. У освітньому просторі закладів вищої освіти цифровізація відіграє ключову роль щодо трансформації традиційних підходів у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. визначено ключові напрями цифровізації освіти: розроблення освітніх ресурсів і цифрових платформ, що забезпечують інтерактивний та персоналізований підхід до навчання; формування цифрового навчального середовища в закладах освіти, яке інтегрує сучасні технології для підвищення ефективності освітнього процесу; забезпечення якісного та безперервного доступу до Інтернету в освітніх установах як необхідної умови для впровадження цифрових технологій; розвиток дистанційних та змішаних форм навчання, що сприяють розширенню можливостей здобуття освіти незалежно від місця перебування учнів і студентів [2, с. 5–8].

У науковій праці «Цифрові технології як основа інновацій у сучасній освіті» О.Пінчук зазначає, що основні тенденції цифровізації сучасного суспільства яскраво проявляються саме в освітньому процесі. Цифровізація освіти передбачає активне використання електронних та цифрових пристроїв, засобів і систем для організації електронно-комунікаційного обміну. Науковиця також стверджує, що для ефективного розвитку освіти необхідно системно й комп-

лексно вирішувати ці завдання, об'єднавши зусилля українського суспільства для успішної цифрової трансформації освітнього процесу [3, С.5-8].

Водночас виклики цифровізації, зокрема потреба в системному підході до розвитку цифрової грамотності педагогів, адаптації навчальних програм до нових умов та збереження традиційних педагогічних цінностей, потребують ретельного аналізу. Саме тому дослідження проблеми цифрової педагогіки є актуальним і своєчасним, оскільки дозволяє не лише виявити сучасні виклики впровадження цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а й окреслити перспективи їх ефективного застосування.

Відомі українські науковці В. Биков і М. Лещенко визначають *цифрову педагогіку* як науку про закономірності передавання й сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 1-17].

В. Ковальчук та І. Подольська стверджують, що *цифрова педагогіка* базується на активній взаємодії, інтерактивності та співпраці всіх учасників освітнього процесу і сприяє впровадженню сучасних технологічних досягнень, таких як віртуальна та доповнена реальність, штучний інтелект, великі бази даних, адаптивні освітні системи тощо. Автори наголошують, що саме інтеграція цифрових інструментів дозволяє створити навчальне середовище, яке сприяє активному навчанні здобувачів вищої освіти, розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійного пошуку, аналізу та опрацювання інформації. Використання сучасних цифрових технологій у навчальному процесі забезпечує гнучкість та адаптивність освітнього середовища, сприяє індивідуалізації навчальних траєкторій та підвищує мотивацію до навчання за рахунок інтерактивного та ігрового підходу [1, с.523–526].

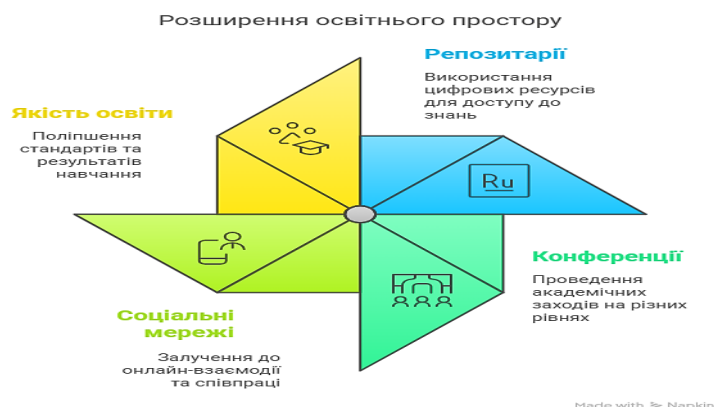
На наше переконання, *цифрова педагогіка* є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, що забезпечує якісну підготовку майбутніх учителів початкових класів відповідно до викликів цифрової епохи. Загальновідомо, що цифрові інструменти дають змогу майбутнім учителям початкових класів не лише отримувати інформацію, а й активно проводити дослідження, брати участь у онлайн-курсах, форумах, вебінарах. Погоджуємося із думкою Т. Качак, Т. Близнюк, С. Яців про те, що використання сучасних цифрових інструментів забезпечує інтерактивність та продуктивність навчання майбутніх учителів [8, с.55-63]. Особливо важливим є використання цифрових технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів, зокрема, в контексті їхньої здатності адаптуватися до змін, швидко освоювати інноваційні цифрові інструменти та застосовувати їх у своїй педагогічній діяльності.

О. Цюняк, Г. Розлуцька, О.Кравець зазначають, що сучасний учитель початкової школи повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторітелінг тощо. Тому цифровій підготовці сучасних учителів початкової школи слід приділяти особливу увагу [6, с.435-438].

Дослідниці стверджують, що інформаційно-освітнє електронне середовище (цифрове середовище)

закладу вищої освіти, атрибутом якого є наявність вільної WI-FI зони, сучасної техніки, комп'ютерних класів, програмового забезпечення, електронних на-

вчальних ресурсів тощо, сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів [6, с. 435-438] (Рис.1).



У світлі зазначеної проблеми, важливим аспектом є формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, що охоплює здатність критично оцінювати інформацію, адаптувати навчальні матеріали до онлайн-форматів, застосовувати інноваційні методи навчання та забезпечувати ефективну комунікацію в цифровому середовищі. Крім того, цифрова педагогіка вимагає врахування психологічних та педагогічних особливостей навчання в цифровому просторі, зокрема, необхідності підтримки мотивації майбутніх учителів, розвитку їхньої самостійності та відповідальності за навчальні результати. Важливим є також забезпечення комфортного та безпечного цифрового середовища, що сприяє збереженню психоемоційного благополуччя здобувачів вищої освіти. Використання цифрових технологій має бути спрямоване на створення інтерактивного, доступного та адаптивного навчального процесу, який враховує індивідуальні потреби студентів та сприяє їхньому інтелектуальному розвитку.

Цифрова педагогіка відкриває можливості для персоналізованого навчання, інтерактивної взаємодії та співпраці, сприяє розвитку критичного мислення, креативності та медіаграмотності. Як показує досвід, ефективне впровадження цифрової педагогіки потребує не лише матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти, а й відповідної підготовки викладачів і студентів до використання цифрових технологій у навчанні.

Висновки. Цифрова педагогіка є ключовим напрямом розвитку сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. На основі визначених викликів цифрової педагогіки окреслюємо ключові перспективи її розвитку у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вважаємо, що необхідно оновлювати освітньо-професійні програми відповідно до вимог цифрової трансформації освіти, що передбачає впровадження навчальних дисциплін, спрямованих на формування цифрової компетентності, інтеграцію практичних завдань із використанням цифрових інструментів та розробку сучасних методичних матеріалів. Доцільно створювати інтегроване цифрове середовище, яке поєднує віртуальні платформи, електронні підручники, адаптивні навчальні технології та елементи гейміфікації, що сприятимуть підвищенню ефективності освітнього процесу. Вважаємо, що важливою умовою для успішного впровадження цифрової педагогіки є забезпечення якісного доступу до цифрових ресурсів та сучасних освітніх платформ. Загалом, впровадження цифрової педагогіки у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відкриває широкі перспективи для забезпечення більш гнучкої і персоналізованої освіти та підвищення професійної компетентності педагогів. Реалізація окреслених перспектив сприятиме формуванню конкурентоспроможних вчителів початкових класів, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації освіти.

Список використаної літератури

1. Ковальчук В., Подольська І. Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. Молодий вчений. 2018. №5(57). С.523–526..
2. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 №67 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p> (дата звернення: 10.03.2025).
3. Пінчук О. П. Цифрові технології як основа інновацій в сучасній освіті. Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах диджиталізації суспільства: зб. матеріалів 2-ої Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 10 листоп. 2022 р.) Київ: Наук.-метод. центр ВФПО, 2022. С. 5–8.
4. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. Освіта і суспільство. 2021. №10/11. С.8–9.
5. Цюняк О.П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Монографія. 2021. Івано-Франківськ, Кушнір Г.М. С.5.
6. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М., Кравець О. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. № 1 (48). С.435–438.
7. Bykov V., Leshchenko M. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. Information Technologies and Learning Tools. 2016. Vol.53, No.3. P.1–17.
8. Kachak T., Blyzniuk T., Yatsiv S. Цифрові інструменти аналізу текстів зі студентами філологічних і педагогічних спеціальностей. New Inception. 2024. № 1-2 (15-16). С.55–63.

References

1. Kovalchuk, V., & Podolska, I. (2018). Zastosuvannia tsyvrovoi pedahohiky v pidhotovtsi maibutnix fakhivtsiv sfery pidpriyemnytstva [Application of digital pedagogy in the training of future professionals in the field of entrepreneurship].

- Molodyi vchenyi*, 5 (57), 523–526. [in Ukrainian].
2. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [Concept for the development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17.01.2018, № 67. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-r> [in Ukrainian].
 3. Pinchuk, O.P. (2022, November). Tsyfrovi tekhnolohii yak osnova innovatsii v suchasni osviti [Digital technologies as the basis of innovation in modern education]. *Proceedings of international conference – Informatsiino-resursne zabezpechennia osvithnoho protsesu v umovakh dydzhytalizatsii suspilstva* (pp.5-8). Kyiv, Nauk.-metod. tsentr VFPO. [in Ukrainian].
 4. Sysoieva, S. (2021). Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorytety [Digitalization of education: pedagogical priorities]. *Osvita i suspilstvo*, 10/11, 8–9. [in Ukrainian].
 5. Tsiuniak, O.P. (2021). *Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity* [Professional training of future primary school teachers in the context of digital transformation of education]. Kushnir H.M. [in Ukrainian].
 6. Tsiuniak, O.P., Rozlutska, H.M., & Kravets, O.V. (2021). Formuvannia informatsiino-tyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of information and digital competence of future primary school teachers in higher education institutions]. *Scientific Bulletin of uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (48), 435–438 [in Ukrainian].
 7. Bykov, V., & Leshchenko M. (2016). Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53 (3). P.1–17.
 8. Kachak, T., Blyzniuk, T., Yatsiv S. (2024). Tsyfrovi instrumenty analizu tekstiv zi studentamy filolohichnykh i pedahohichnykh spetsial'nostei [Digital tools for text analysis with students of philological and pedagogical specialties]. *New Inception*, 1-2 (15-16), 55–63. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 09.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Tsiuniak Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Primary Education and Educational Innovations

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Kachak Tetiana

Doctor of Philological Sciences, Professor

Department of Primary Education and Educational Innovations

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Blyzniuk Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Primary Education and Educational Innovations

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

DIGITAL PEDAGOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF FUTURE PRIMARY TEACHERS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The article explores the introduction of digital pedagogy in the professional training of future primary school teachers. The study aims to identify the main challenges and opportunities of digital pedagogy, analyze modern approaches to teacher training, and suggest recommendations for the effective use of digital technologies in higher education. The main challenges of digitalization of education are analyzed, such as the need to update educational programs, improve digital literacy among teachers and students, provide access to modern educational technologies, and balance traditional and innovative teaching methods. It was found that digital pedagogy is an integral part of the modern educational process, ensuring high-quality training of future primary school teachers by the challenges of the digital age. In addition, digital tools allow future teachers not only to receive information but also to actively conduct research, participate in online courses, forums, webinars, etc. The study identifies future directions for digital pedagogy, including creating interactive learning environments, integrating adaptive and personalized technologies, and using artificial intelligence and gamification in higher education. It also outlines ways to improve professional training for future teachers in the context of digital transformation in education. The research concludes that modern primary school teachers should be familiar with innovative teaching methods, such as adaptive learning, synchronous and asynchronous learning, blended learning, self-directed learning, distance learning, cloud and mobile learning, virtual and flipped classrooms, e-learning management systems, and gamification.

Keywords: digital pedagogy, digital transformation in education, teacher training, future primary school teachers, higher education.

УДК 377:330.65

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.259-263

Zhang Licong

PhD Student

Faculty of Pedagogy and Psychology

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

865744472@qq.com

<http://orcid.org/0009-0002-0692-5285>

Pryshliak Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Foreign Languages Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

pryshlyak_o@yahoo.com

<http://orcid.org/0000-0003-3108-502X>

Koshivka Liudmyla

Academic and Research Center for International Education and Cooperation

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

liudakoshivka@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0001-5233-9028>

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LOGISTICS SPECIALISTS IN UKRAINE: INSIGHTS ON THE LOGISTICS COURSE EDUCATION

Abstract. Strategically located at the crossroads of Europe and Asia, Ukraine plays a key role in regional and global trade. As the importance of the logistics industry grows, so does the demand for skilled experts who can manage increasingly complex supply chains, transport systems, and customs processes. The aim of the article is to analyze the training of future logistics specialists in Ukraine, its main institutions, course structure, and training methods, as well as the challenges it faces in meeting the needs of the modern logistics industry. Methods of research applied: case analysis, and comparative analysis. We use the professional logistics courses of the National Transport University of Kyiv, the National Aviation University of Ukraine, and the Lviv Polytechnic University as examples. Analyzing their logistics training system, to gain a broader understanding of how to train the next generation of logistics experts and to provide insights into how emerging economies respond to the changing needs of the logistics industry. The partnerships between higher education institutions and well-known logistics companies (such as Nova Poshta, Ukrposhta, DHL Ukraine) plays a vital role in strengthening these educational programs. The educational institutions cooperate with a range of logistics companies to provide students with practical experience in logistics systems, transport management, and supply chain optimization operations. The Ukrainian government, universities, and the logistics industry all recognize that there are still some gaps in the internationalization of logistics in ukrainian, including the following: industry-university cooperation needs to be deepened horizontally across industries, the use of digital tools in training needs to be strengthened, and investment in logistics education infrastructure projects needs to be increased to make graduates more competitive and consistent with global logistics education practices.

Keywords: courses, curriculum, logistics specialists, training system.

Statement of the problem. Due to factors such as emigration and internal displacement resulting from the war, Ukraine faces a shortage of personnel and structural unemployment. In 2021, the official labor market had 11.5 million workers, which decreased to 9 million by 2023. To ensure annual GDP growth of 7% by 2030, an additional 4.5 million workers are needed. This rising need for professionals has prompted efforts to enhance the quality and accessibility of logistics training in Ukraine [2]. With Ukraine strategic position at the crossroads of Europe and Asia, Ukraine plays a key role in regional and global trade. As the logistics industry grows in importance, the demand for skilled specialists to manage increasingly complex supply chains, transportation systems, and customs processes has also increased.

Analysis of recent research and publications. L. Lebedeva, and D. Shkuropadska [5] mentioned that Ukrainian universities have adjusted their logistics programs to follow the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), enabling greater academic mobility and recognition of qualifications within the European Union (EU). Additionally, Ukrainian logistics education has seen the introduction of international certification programs, often in partnership

with professional bodies such as the European Logistics Association (ELA) and the Chartered Institute of Logistics and Transport (CILT). These certifications equip graduates with globally recognized credentials.

T. Garmash [1] mentioned that professional training in logistics in Ukraine is primarily provided by higher education institutions, vocational schools, and industry-led training programs. However, including outdated educational curricula, limited access to modern logistics technologies, and a lack of industry-academia collaboration. In Ukraine, logistics education is governed by national standards established by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The Ministry plays a pivotal role in accrediting academic institutions that offer logistics courses, ensuring the quality and consistency of education across the sector.

The official content of the NTU's logistics programs project describes that they offering specialized logistics programs aimed at preparing students for careers in the transport and logistics sectors. The university with a focus on aligning its curriculum with the evolving demands of the global logistics industry. NTU has consistently seen a robust enrollment of students in its logistics programs. According to the latest statistics, approximately 1,000 to 1,500 students are enrolled annually in various

logistics-related courses at the university. These figures demonstrate the growing interest in logistics as a field of study and reflect the increasing importance of logistics professionals in Ukraine's economy [7]. NTU offers Supply Chain Management (SCM) focuses on the strategic coordination of the flow of goods and services, including procurement, production, and distribution. Students in this specialization gain expertise in optimizing supply chains, managing inventory, and ensuring the smooth movement of goods across national and international borders. Transport Logistics is another key specialization offered by NTU, which focuses on the management and optimization of transportation systems, including road, rail, air, and sea transport. This program equips students with the skills needed to design, implement, and manage transportation networks effectively. Customs Regulation addresses the complex field of customs processes and compliance, an essential area for professionals involved in cross-border logistics and international trade [8].

The official content of the NAU's faculty of Transport, Management and Logistics shows that NAU's logistics programs are designed to address this demand by providing a comprehensive education that combines traditional logistics principles with a specific focus on aviation logistics, air transport systems, and supply chain management within the aviation sector. According to the latest data, NAU enrolls approximately 500 to 800 students each year in its logistics programs, including specializations related to transportation, supply chain management, and aviation logistics. NAU's logistics programs are distinctive in that they combine general logistics training with a focus on the aviation industry, making them particularly valuable for students interested in pursuing careers in air transport logistics. The university offers several specializations, Logistics Technologies introduced to the latest digital tools and technologies used in modern logistics operations, including GPS tracking systems, transportation management software, and supply chain management platforms. By offering specialized subjects, a tailored curriculum, and a strong focus on aviation logistics, NAU is preparing future logistics professionals to contribute to the growth and modernization of Ukraine's logistics and aviation sectors [6].

The official content of the LPNU Department of Marketing and Logistics shows that it is well-known for providing specialized training that prepares students for various roles in the logistics and supply chain sectors. The university offers a wide selection of specializations and core subjects that address both general logistics and specific subfields of the industry [3]. LPNU offers a broad range of specializations within the logistics field. These specializations include Customs Regulation and E-commerce Logistics. Customs Regulation provides students with knowledge on customs policies, procedures, and laws governing the import and export of goods. Students in this track learn about the documentation and compliance processes needed to move goods across borders. This specialization is particularly relevant given Ukraine's position as a key transit hub between Europe and Asia, where understanding customs regulations is crucial for ensuring efficient cross-border logistics operations. With the global rise in e-commerce, LPNU has tailored part of its logistics curriculum to focus on the logistics needs of online retail [4].

N.Sytnyk et al. [9] analyze educational internship and practical training requirements in Ukraine's logistics programs in partnerships with logistics firms. Internships and practical training are fundamental components of logistics education in Ukraine. Partnerships between

higher educational establishments and prominent logistics firms (e.g., Nova Poshta, Ukrposhta, DHL Ukraine), play a critical role in strengthening these educational programs. Nova Poshta provide valuable exposure to global logistics practices, offers internships that provide students with practical experience in areas such as last-mile delivery, supply chain management, warehousing, and logistics technology, students often benefit from exposure to high-scale logistics systems. Ukrposhta, the national postal service, also collaborates with Ukrainian universities to offer internship programs focused on postal logistics and large-scale distribution networks. For students specializing in transportation logistics and supply chain management, internships at Ukrposhta provide insight into the challenges and solutions involved in managing a nationwide delivery network. Through these partnerships, students learn about postal operations, customs clearance, international logistics, and managing high-volume shipments. Internships with DHL Ukraine offer students exposure to international logistics networks, freight forwarding, and the use of cutting-edge technology in logistics management. Additionally, DHL provides students with insights into the integration of digital technologies, such as artificial intelligence (AI) and Internet of Things (IoT) in the logistics sector, preparing them for the technological demands of the modern logistics industry, including NTU and NAU. Sytnyk mentioned that Ukrainian universities also collaborate with logistics firms to tailor their programs to meet the evolving demands of the industry. So, the partnerships between Ukrainian universities and leading logistics firms like Nova Poshta, Ukrposhta, and DHL Ukraine are essential in enhancing the practical training and internship opportunities available to logistics students. These collaborations bridge the gap between theoretical education and practical experience, equipping students with the skills and knowledge needed to thrive in the logistics industry. As the logistics sector continues to evolve, these partnerships will remain a key component of the educational framework, helping to ensure that students are prepared to meet the demands of the ever-changing global logistics landscape.

Highlighting unresolved aspects of the general problem. By studying Ukraine's approach, we can gain insights into how emerging economies are addressing the evolving demands of the logistics sector, providing a useful basis for comparison with China's rapidly developing logistics education system under the BRI framework. Analyzing Ukraine's experience with logistics education is highly relevant for comparison with China for several reasons. Both countries are situated along major global trade routes and are involved in large-scale infrastructure projects, such as the Belt and Road Initiative (BRI), which influence the demand for logistics professionals. Additionally, both nations are navigating similar challenges in modernizing their logistics industries, aligning with international standards, and integrating advanced technologies into education and training.

The aim of the study. The article aims to analyze the training of future logistics specialists in Ukraine, its main institutions, course structure, and training methods, as well as the challenges it faces in meeting the needs of the modern logistics industry. To obtain more general research conclusions, we chose three specific universities (NTU, NAU, and LPNU), they were selected as research subjects for the following reasons: to ensure the feasibility and accuracy of the research, choose universities that can obtain enough relevant data and information; to correspond to the research scope of logistics engineering (involving railway traffic,

aerospace, logistics technology).

Methods applied. We conducted the comparative analysis of the logistics programs at three major Ukrainian universities. Each institution offers unique strengths in logistics education, yet they share a commitment to providing students with the knowledge and skills necessary to succeed in the rapidly evolving logistics and supply chain sectors.

Results and Discussion. National Transport University stands as one of Ukraine's premier institutions for logistics education, offering a comprehensive range of programs that cover essential logistics domains such as transportation systems, supply chain management, and international logistics. NTU places strong emphasis on transportation logistics and the integration of modern technologies in logistics operations. The university is well-regarded for its industry partnerships, including collaborations with major logistics firms such as Ukrposhta and DHL Ukraine, providing students with practical training opportunities in areas like freight forwarding, supply chain coordination, and transportation systems.

National Aviation University, on the other hand, has a more specialized focus, offering logistics programs tailored to aviation and aerospace logistics. With specializations like Airport Logistics and Aviation Supply Chain Management, NAU prepares students to meet the unique demands of logistics in the aviation industry. Core subjects at NAU include aviation transport systems, airport operations, and the management of aviation supply chains. NAU's close ties with the aviation sector, including partnerships with companies like Ukrposhta and DHL Ukraine, allow students to gain hands-on experience in aviation-related logistics, making them highly specialized for careers in this niche area.

Lviv Polytechnic National University offers a diverse and innovative approach to logistics education, with a range of specializations that address emerging trends in the field. LPNU places significant emphasis on integrating digital tools, AI-driven technologies, and sustainability practices into its logistics curriculum. We consider it logical to reveal the content of these courses. One of the standout course at LPNU is Customs and International Trade Logistics, which provides students with an understanding of the logistics processes that occur when goods cross international borders. This course is particularly valuable as Ukraine's position as a transit country and its growing role in global supply chains make this area of study crucial for logistics professionals in the country.

As to Digital Logistics and E-commerce Technologies we can summarize, that in alignment with the growing importance of digital technologies in logistics, LPNU offers courses that cover the digitalization of logistics and the application of e-commerce technologies in supply chains. These courses introduce students to emerging technologies such as blockchain, AI, and cloud-based systems for managing logistics processes. They also explore the impact of digital tools on inventory management, order fulfillment, and customer service in e-commerce logistics. We also consider it appropriate to analyze logistics programs at LPNU as it is a leading institution in Ukraine that offers a comprehensive range of logistics education programs. This analysis focus on the specializations, subjects, and trends unique to LPNU, providing insights into how the university's logistics program differs from other leading institutions like National Transport University and National Aviation University. Lviv Polytechnic National University has become an attractive destination for students interested in logistics education. Lviv State University of Technology is ranked 1001-1200 according to the

Quacquarelli Symonds (QS) University Rankings 2025), bringing a unique perspective to the field. NTU excels in transportation and supply chain management, NAU focuses on aviation logistics, and LPNU leads in areas like e-commerce logistics, customs regulation, and digitalization. Each institution's curriculum is closely aligned with the specific needs of the logistics industry, ensuring that graduates are well-equipped to meet the demands of both domestic and global supply chains.

Ukraine's logistics education system faces significant challenges, including technological gaps, insufficient industry-academia collaboration, funding constraints, slow alignment with EU standards, and workforce shortages. Addressing these challenges will require concerted efforts from the government, educational institutions, and the private sector to ensure that logistics training programs are adequately equipped to meet the demands of the modern logistics industry.

The analysis of logistics education in Ukraine reveals both notable achievements and critical areas for improvement. Ukraine has made significant strides in expanding its logistics education programs, with a growing number of universities and institutions offering specialized courses in supply chain management, transport logistics, and customs regulation. These programs provide students with a solid foundation in both theoretical knowledge and practical skills, and there are efforts to align them with EU standards, reflecting Ukraine's goal of integration into the European market.

However, several challenges remain. Despite advancements in curriculum and training programs, Ukraine still faces limitations in modernizing educational infrastructure. The slow integration of cutting-edge technologies such as AI, IoT, and automation in training programs hampers the country's ability to produce logistics specialists who are fully equipped to meet the needs of a digitalized and globalized logistics industry. Moreover, there is a significant gap between academic training and the practical skills required by the logistics industry, underscoring the need for stronger collaboration between educational institutions and the private sector.

The government and industry have recognized these gaps and have begun taking steps toward addressing them, including initiatives to improve industry-academia collaboration, enhance the use of digital tools in training, and invest in infrastructure projects. Furthermore, Ukraine's adoption of European logistics standards offers an opportunity to modernize and harmonize logistics education, making it more competitive and aligned with global best practices.

Conclusions. Due to the impact of the war, Ukraine's logistics market has received widespread global attention in recent years. Especially with the deepening of regional economic cooperation in the European Union, the potential of Ukraine's logistics market has become increasingly apparent. The following are suggestions for the establishment of logistics majors in Ukrainian universities: Firstly, universities can strengthen cooperation with logistics companies to jointly research and develop new logistics technologies and solutions to improve logistics efficiency and service quality. Secondly, universities can offer courses related to logistics information technology and supply chain management, train students to master advanced technologies such as big data and cloud computing, optimize supply chain management processes, and focus on technological innovation and application to adapt to the trend of digital transformation and development in the logistics industry. Thirdly, universities continue to strengthen cooperation with logistics companies, establish internship bases, provide students with more

opportunities for practical operations, and ensure the strong practical operation capabilities required by logistics students. Fourthly, universities can increase investment in cross-border e-commerce logistics, international logistics and other related courses to train students to master emerging business models and operational management capabilities. Keep up with the development pace of emerging formats to adapt to diversified business models. Fifthly, the logistics major of universities can focus on international education, offer bilingual courses and international certificate certification, and enhance students' international vision and cross-cultural communication capabilities. Through

the above suggestions, the logistics major of Ukrainian universities can better adapt to the future international market needs and improve the quality of vocational education in the logistics major and the employment competitiveness of students.

Prospects for further research include cross-disciplinary horizontal research, for example, combining the characteristics of biology, chemistry, physics and other disciplines to reconstruct the logistics engineering system and conduct more in-depth research. In addition, the long-term impact of emerging technologies such as drones and unmanned driving on the future development of logistics can be studied.

Список використаної літератури

1. Гармаш Т.А. Професійна підготовка майбутніх логістів до управлінської діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Київ: Національний авіаційний університет, 2018.
2. Огляд глобальної політики зайнятості. Макроекономічна політика відновлення та структурних перетворень. URL: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_882222.pdf
3. Львівська політехніка. Кафедра маркетингу та логістики. URL: <https://lpnu.ua/en/ml>.
4. Львівська політехніка. Маркетинг і логістика в системі управління: виклики цифрової глобалізації. URL: https://www.youtube.com/channel/UCmnSF5G3EoVQyHX4t0_3KmQ.
5. Лебедєва Л., Шкуропадська Д. Стійкість транспортної логістики в ЄС та Україні. Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. 2024. № 135 (4). С.108-127.
6. Національний авіаційний університет. Факультет транспорту, менеджменту та логістики. URL: <https://nau.edu.ua/en/menu/academics/institutes/faculty-transport-management-and-logistic.html>.
7. Національний транспортний університет. Факультет менеджменту, логістики та туризму. URL: <http://www.ntu.edu.ua/en/pidrozdzili/fakulteti/fakultet-menedzhmentu-logistiki-ta-turizmu/>
8. Національний транспортний університет. Освітня програма «Логістика». URL: <http://vstup.ntu.edu.ua/present/logist.pdf>
9. Ситник Н.І., Луценко І.С., Пічугіна М.А. (2022). Логістика: організація та практика: підручник. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 56 с.

References

1. Garmash, T.A. (2018). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh lohistiv do upravlins'koy diyal'nosti* [Professional training of future logistics specialists for managerial activities]. Unpublished Candidate dissertation. Kyiv, National Aviation University. [in Ukrainian].
2. Global Employment Policy Review (2023). Macroeconomic policies for recovery and structural transformation. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_882222.pdf
3. Lviv Polytechnic University. (2024). Department of Marketing and Logistics. <https://lpnu.ua/en/ml>.
4. Lviv Polytechnic University. (2024). Marketing and Logistics in the Management System: challenges of digital globalization. URL: https://www.youtube.com/channel/UCmnSF5G3EoVQyHX4t0_3KmQ.
5. Lebedeva, L. and Shkurovadska, D. (2024). Resilience of transport logistics in EU and Ukraine. Foreign trade: economics, finance, law. 135, 4, p.108–127. DOI: [https://doi.org/10.31617/3.2024\(135\)07](https://doi.org/10.31617/3.2024(135)07).
6. National Aviation University. (2024). Faculty of Transport, Management and Logistics. <https://nau.edu.ua/en/menu/academics/institutes/faculty-transport-management-and-logistic.html>.
7. National Transport University. (2024). Faculty of Management, Logistics and Tourism. <http://www.ntu.edu.ua/en/pidrozdzili/fakulteti/fakultet-menedzhmentu-logistiki-ta-turizmu/>
8. National Transport University. (2024). Educational Program "Logistics". Educational Program Logistics. <http://vstup.ntu.edu.ua/present/logist.pdf>. [in Ukrainian].
9. Sytnyk, N.I., Lutsenko, I.S., & Pichugina, M.A. (2022). *Lohistyka: orhanizatsiya ta praktyka* [Logistics: organization and practice]. Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 04.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Чжан Ліцун

аспірант

факультет педагогіки та психології

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

Пришляк Оксана Юріївна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра іноземних мов

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

Кошівка Людмила Петрівна

навчально-науковий центр міжнародної освіти та співробітництва

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛОГІСТИКИ В УКРАЇНІ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стратегічно розташована на перехресті Європи та Азії, Україна відіграє ключову роль у регіональній та світовій торгівлі. Оскільки важливість логістичної галузі зростає, зростає і попит на кваліфікованих фахівців, які можуть керувати дедалі складнішими ланцюжками поставок, транспортними системами та митними процесами. Мета статті – проаналізувати окремі аспекти теоретичної підготовки майбутніх фахівців з логістики в Україні. Методи дослідження: кейс-аналіз, порівняльний аналіз. Ми використовуємо для прикладу професійні логістичні освітні компоненти Київського національного транспортного університету, Національного авіаційного університету України, Львівської політехніки. Аналізуючи їх систему навчання з логістики, отримуємо ширше розуміння того, як навчити наступне покоління фахівців з логістики, як країни з економікою, що розвивається, реагує на мінливі потреби логістичної галузі. Партнерство між закладами вищої освіти та відомими логістичними компаніями (такими як Нова Пошта, Укрпошта, DHL Україна) відіграє важливу роль у посиленні освітніх програм. Заклади вищої освіти співпрацюють з рядом логістичних компаній, щоб надати студентам практичний досвід роботи з логістичними системами, управлінням транспортом та оптимізацією ланцюгів поставок. Український уряд, університети та логістична галузь визнають, що в інтернаціоналізації логістики все ще існують певні прогалини, зокрема такі: як необхідність поглибити співпрацю між галузями та університетами, посилити використання цифрових інструментів у навчанні та збільшити інвестиції в проекти інфраструктури логістичної освіти, щоб зробити випускників більш конкурентоспроможними та відповідати світовій освітній практиці з логістики.

Ключові слова: освітня компонента, навчальний план, фахівець з логістики, професійна підготовка.

УДК 378.013:004.8](075)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.264-267

Чурсінов Данило Геннадійович

аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

м.Харків, Україна

chursinov2024@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0009-8099-356X>

ФОРМУВАННЯ ІІІ-ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування ІІІ-грамотності майбутніх фахівців, зокрема, майбутніх учителів, що зумовлено стрімким розвитком та прогресом інформаційних і цифрових технологій, технологій штучного інтелекту, вільним доступом до великого масиву різної інформації, необхідністю критично мислити, аналізувати та створювати навчальний контент. Метою статті є – на основі аналізу законодавчих актів, нормативно-правових документів, науково-педагогічних джерел щодо використання штучного інтелекту в освіті, виокремити шляхи формування ІІІ-грамотності майбутніх учителів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Методами дослідження є такі, як: теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, нормативно-правової бази), синтез, та узагальнення отриманих результатів, а також емпіричні. У статті подано визначення суті таких понять, як от: «ІІІ-грамотність», «ІІІ-компетентності», здійснено огляд чинної нормативно-правової вітчизняної бази щодо імплементації технологій штучного інтелекту в освіту. Представлено рамку компетенцій для вчителів, розроблену UNESCO. Визначено та представлено шляхи формування ІІІ-грамотності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Окреслено перспективи здійснення подальших досліджень.

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, ІІІ-грамотність, ІІІ-компетентності, майбутні вчителі, штучний інтелект.

Вступ. Потужний розвиток цифрових технологій та технологій штучного інтелекту знаходить прояв в кожній сфері життєдіяльності та розвитку суспільства. Сфера освіти не є виключенням, оскільки пріоритетним завданням закладів вищої педагогічної освіти, є підготовка компетентного конкурентоспроможного педагога, здатного вільно орієнтуватися в цифровому просторі, здійснювати пошук інформації, її аналіз, обробку та критичне осмислення, свідомо та безпечно взаємодіяти з цифровими та ІІІ-технологіями, етично та ефективно використовувати їх можливості як у професійній діяльності так і в особистому житті. У світлі цього постає питання у затребуваності формування ІІІ- грамотності майбутніх учителів. ІІІ-грамотність є однією зі складових інформаційно-цифрової компетентності, що належить до професійних компетентностей учителя відповідно «Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти» (ред. 2024). У зазначеному документі акцентовано увагу, що «...сучасний вчитель має бути мобільним та вміти швидко адаптуватися до постійних викликів суспільства» [1, с.12-13]. У свою чергу, технології штучного інтелекту стають все більш доступними для учителів та учнів, зростає усвідомлення того, що ці технології не просто підвищують зручність для педагогів або забезпечують цікаву альтернативну діяльність для учнів – вони можуть сприяти новим методам викладання та навчання. Отже, з огляду на це, виникає нагальна потреба у вирішенні проблеми формування ІІІ-грамотності майбутніх учителів в умовах трансформаційних змін в системі освіти. Це зумовило вибір нами теми наукової статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що словосполучення «штучний інтелект» стало трендом 2024 року у пошукових запитах. З огляду на це очевидним є те, що значна кількість вітчизняних та зарубіжних науковців досліджує різні аспекти окресленої проблеми, зокрема: питання щодо методики вивчення інтелектуальних систем у ЗЗСО (Л.Білоусова, В.Биков, А.Гуржій,

М.Жалдак, Ю.Жук, І.Забара, О.Колгатін, Н.Морзе, Н.Олефіренко, С.Раков, Ю.Рамський, Ю.Триус та ін.); використання штучного інтелекту в освітніх галузях (Т.Собченко, С.Доценко, В.Ворожбіт-Горбатюк, А.Боярська-Хоменко, Цзін Чжан, Цзявей Ван, Цао Мен, Цзоу Менгю, Ден Юе, Юань Цюань, Фенюань Ян та ін.); підготовка педагогів до використання штучного інтелекту в освітньому процесі (Л. Карташова, О.Бойченко, Т.Собченко, Н.Ткачова, А.Ткачов [2]); інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес вищої школи (А.Кім, Г.Алексеева, О.Несторенко, О.Матвійчук-Юдіна, Т.Собченко, С.Доценко [3], М.Зацернівна та ін.); вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання (К.Певень Н.Хміль, Н.Макогончук та ін.). Вітчизняні та зарубіжні науковці С.Шаров, А.Коломієць, О.Кушнір, А.Мельник, К.Матвеева, Н.Олефіренко, Н.Пулькас, С.Раков, Ю.Триус, С.Кухаренко, С.Шаров, Лу Фен, Шен Лінлінг досліджували сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його застосування освітній сфері, зокрема, вчені висвітлювали основні можливості, ризики та перспективи розвитку ІІІ.

З огляду на вищезазначене можна зробити висновок про те, що незважаючи на численну кількість досліджень, питання формування ІІІ-грамотності майбутніх учителів залишається актуальним.

Мета статті - на основі аналізу законодавчих актів, нормативно-правових документів, науково-педагогічних джерел щодо використання штучного інтелекту в освіті, виокремити шляхи формування ІІІ-грамотності майбутніх учителів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс таких **методів**: теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, нормативно-правової бази), синтез, та узагальнення отриманих результатів, а також емпіричні методи дослідження.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що Україна з жовтня 2019 року стала членом Спеціального комітету із штучного інтелекту при Раді

Європи. З огляду на це розглянемо які основні кроки було прийнято на державному законодавчому рівні:

2020 рік - «Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні» (схвалено Кабінетом Міністрів України) [4];

2021 рік - «Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030 рр.» та план реалізації необхідних заходів (розроблено НАН України та Інститутом проблем штучного інтелекту) [5];

2022 рік - «Освіта 4.0: український світанок» (розроблено МОН України) [6];

2023 рік - «Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні» (розроблено та представлено Міністерством цифровізації України) [7];

2023 рік - унікальний цифровий проєкт «Мрія» (розробка МОН України, Асоціації інноваційної та цифрової освіти) [8];

2023 рік - тест для надолуження освітніх втрат за допомогою штучного інтелекту <https://www.aitest.in.ua/> (розробка МОН України, Асоціації інноваційної та цифрової освіти);

2024 рік - проєкт «Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної

середньої освіти» (розробка МОН України, Міністерство цифрової трансформації України) [9] тощо.

Уточнимо, що термін «ІІІ-грамотність» в «Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти» розглядається як «розуміння учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального застосування систем штучного інтелекту, володіння навичками розпізнавання, коли використовується ІІІ, усвідомлення його обмежень та ризиків, пов'язаних з його невідповідальним використанням» [9]. Під ІІІ-компетентностями, як стверджують автори це навички та знання, які необхідні для ефективного впровадження та використання інструментів ІІІ. Вони є невід'ємною складовою цифрової компетентності.

Доцільно, на наш погляд, зазначити, що UNESCO розроблено рамки компетенцій для учасників освітнього процесу, зокрема, окремо для вчителів, а також окремо для учнів. У контексті нашої порушеної проблематики представимо цей фреймворк ІІІ-компетентності вчителя відповідно звіту Digital Learning Week 2024 (Табл.1) [10].

Таблиця 1

ІІІ-компетентності вчителя		
Мислення, орієнтоване на людину		
1	Рівень розуміння	Учителі усвідомлюють можливості та ризики, які несе ІІІ в освітньому контексті, ґрунтуючись на розумінні прав людини, соціальної справедливості та людських цінностей
2	Рівень вивчення	Учителі можуть безпечно та відповідально інтегрувати інструменти ІІІ у свою освітню практику, беручи до уваги національну та місцеву політику та надаючи пріоритет безпеці, конфіденційності та правам усіх зацікавлених сторін
3	Рівень використання	Учителі можуть критично оцінювати, розмірковувати та робити свій внесок у розвиток ІІІ в освіті, демонструючи глибоке розуміння його впливу на суспільство, готуючись до трансформаційних дій та беручи участь у трансформаційних діях для розв'язання проблем ІІІ
Етика ІІІ		
4	Рівень розуміння	Учителі усвідомлюють і розуміють важливість фундаментальних етичних принципів, пов'язаних із ІІІ, визнають його гуманну природу та ключову роль людини на етапах і міркуваннях розвитку ІІІ
5	Рівень вивчення	Учителі можуть критично оцінювати та застосовувати інструменти ІІІ на основі їхніх етичних наслідків, підтримувати цінності справедливості, інклюзивності, різноманітності в освітньому використанні, доносити ці міркування та розуміти, що дизайнерські рішення творців ІІІ уможливають або підривають його етичне використання
6	Рівень використання	Учителі можуть подавати приклад у своїй критичній пропаганді етики інструментів ІІІ, пропагувати етику турботи та співпереживання при їх використанні, а також брати участь у спільнотах для ітерацій інституційного та соціального регуляторного середовища
Основи та застосування ІІІ		
7	Рівень розуміння	Учителі можуть розпізнавати та усвідомлювати фундаментальні концепції ІІІ, демонструючи розуміння того, як функціонує ІІІ
8	Рівень вивчення	Учителі можуть уміло визначати, оцінювати, вибирати та застосовувати відповідні інструменти ІІІ на основі конкретних освітніх контекстів
9	Рівень використання	Учителі можуть продемонструвати всебічні навички адаптації або потенційної модифікації інструментів ІІІ з відкритим вихідним кодом і комерційних інструментів ІІІ для розробки рішень, які відповідають унікальним освітнім контекстам
Педагогіка ІІІ		
10	Рівень розуміння	Учителі можуть визначити педагогічні переваги конкретних систем ІІІ, продемонструвавши розуміння ефективних стратегій їх включення в конкретні предметні області
11	Рівень вивчення	Учителі можуть уміло використовувати педагогічні стратегії у використанні ІІІ, забезпечуючи людиноцентричне навчання

12	Рівень використання	Учителі можуть критично оцінювати роль ШІ в педагогічній практиці, розробляти трансформаційну педагогіку, посилену ШІ
ШІ для професійних розробників		
13	Рівень розуміння	Учителі усвідомлюють потенціал ШІ для підтримки свого безперервного професійного розвитку та мотивовані використовувати ШІ для професійного навчання протягом усього життя
14	Рівень вивчення	Учителі можуть уміло використовувати відповідні інструменти ШІ для участі в навчальних спільнотах і співпраці для задоволення потреб професійного розвитку в мінливих контекстах
15	Рівень використання	Учителі можуть критично адаптувати, синтезувати або потенційно модифікувати інструменти ШІ, щоб відповідати трансформаційному професійному розвитку своїх громад у мінливих контекстах

Отже, на основі аналізу законодавчих актів, нормативно-правових документів, науково-педагогічних джерел щодо використання штучного інтелекту в освіті, виокремимо шляхи формування ШІ-грамотності майбутніх учителів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти:

1. *Оновлення освітніх програм для всіх рівнів освіти щодо імплементації тематики ШІ у навчальні дисципліни (обов'язкові та дисципліни вільного вибору).*

2. *Практичне використання ШІ в освітньому процесі (використання ШІ-асистентів для створення дидактичних матеріалів, формування та розвиток навичок роботи з адаптивними навчальними платформами тощо).*

3. *Використання проектної діяльності (виконання студентами проектів з розробки та аналізу навчальних програм із використанням ШІ; співпраця з викладачами та експертами з ІТ-сфери у межах між-дисциплінарних досліджень).*

4. *Професійний розвиток та самоосвіта (підвищення ШІ-грамотності учасників освітнього процесу через організацію вебінарів, воркшопів, курсів підвищення кваліфікації з питань використання ШІ в освіті та науці; заохочення до самостійного вивчення можливостей ШІ через відкриті онлайн-курси).*

5. *Розвиток цифрової культури в закладі освіти (використання хмарних сервісів та ШІ-інструментів для управління навчальним процесом; розробка внутрішнього Положення закладу вищої педагогічної освіти щодо використання ШІ в освітньому процесі, дотримання етичних норм тощо).*

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище зазначене, слід відмітити, що формування ШІ-грамотності майбутніх учителів є активним та затребуваним процесом в українських педагогічних вишах. Проте, слід також зазначити, що враховуючи вимушений перехід закладів освіти всіх рівнів на дистанційну форму навчання, майбутні вчителі мають обов'язково володіти навичками роботи з ШІ та розуміти його можливості, обмеження для організації й забезпечення якісного освітнього процесу. Отже, формування ШІ-грамотності майбутніх учителів дозволить підготувати педагогів, які зможуть ефективно застосовувати новітні технології в освітньому процесі та сприяти розвитку цифрової освіти. Перспективами подальших досліджень вбачаємо у висвітленні досвіду Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди щодо реалізації шляхів формування ШІ-грамотності майбутніх учителів в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
2. Собченко Т.М., Ткачов А.С., Ткачова Н.О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип.2 (51). С.145-148.
3. Доценко С., Собченко Т. Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. Вип.2 (222). 2024. С.7-12.
4. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення 28.12.2024).
5. Міністерство освіти і науки України. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030. Київ. 2021. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf (дата звернення 28.12.2024).
6. Міністерство освіти і науки України. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> (дата звернення 28.12.2024).
7. Міністерство цифровізації України. Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні. 2023. URL: <https://surl.li/ptrkzrg> (дата звернення 28.12.2024).
8. Цифровий проєкт «Мрія». URL: <https://interfax.com.ua/news/telecom/932412.html> (дата звернення 28.12.2024).
9. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Проєкт МОН України, Міністерства цифрової трансформації України 2024. URL: <https://surl.li/jfzrbo> (дата звернення 29.12.2024).
10. UNESCO. Draft AI competency frameworks for teachers and for school students. 2024. URL: <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/11/UNESCODraft-AI-competency-frameworks-for-teachers-and-school-students.pdf> (дата звернення 07.03.2025).

References

1. Profstandart vchytelia pochatkovykh klasiv, vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity i vchytelia pochatkovoї osvity [Professional standard of a primary school teacher, a teacher of a general secondary education institution and a primary school teacher]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchytelya-pochatkovykh-klasivvchytelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osvity-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osvit> [in Ukrainian].
2. Sobchenko, T.M., Tkachova, N.O. & Tkachov, A.S. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnykh

- uchyteliv v osvithnomu seredovyskhi pedahohichnoho universytetu. [Formation of information and digital competence of future teachers in the educational environment of a pedagogical university]. *Scientific Bulletin of uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 145-148. [in Ukrainian].
3. Dotsenko, S., & Sobchenko, T. (2024). Optymizatsiia osvithnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy shtuchnoho intelektu [Optimization of the educational process of higher education institutions of Ukraine using artificial intelligence]. *Molod i rynek*, 2 (222), 7-12. [in Ukrainian].
 4. Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia vid 2 hrudnia 2020 r. № 1556-r «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini» [On Approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
 5. Natsionalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini 2021-2030. (2021). [National Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine 2021-2030]. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf [in Ukrainian].
 6. Prohrama velykoï transformatsii «Osvita 4.0: ukrainskyi svitanok». (2022). [The program of the great transformation "Education 4.0: Ukrainian Dawn"]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> [in Ukrainian].
 7. Dorozhnia karta z rehuliuвання shtuchnoho intelektu v Ukraini [Roadmap for the regulation of artificial intelligence in Ukraine]. URL: <https://surl.li/ptpkzr> [in Ukrainian].
 8. Tsyfrovyi proekt «Mriia» [Digital project "Mriya"]. URL: <https://interfax.com.ua/news/telecom/932412.html> [in Ukrainian].
 9. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity (2024). [Instructional and methodological recommendations on the introduction and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions.]. Proiekt MON Ukrainy, Ministerstva tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. URL: <https://surl.li/jfzrbo> [in Ukrainian].
 10. UNESCO. Draft AI competency frameworks for teachers and for school students. (2024). URL: <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/11/UNESCODraft-AI-competency-frameworks-for-teachers-and-school-students.pdf>

Статус статті:

Отримано: 31.03.2025 Прорецензовано: 08.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Chursinov Danylo

PhD Student

Department of Education and Innovative Pedagogy

Kharkiv National Pedagogical H.S.Skovoroda, Kharkiv, Ukraine

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' AI LITERACY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article is devoted to the problem of forming the AI literacy of future professionals, in particular, future teachers, which is due to the rapid development and progress of information and digital technologies, artificial intelligence technologies, free access to a large array of different information, the need to think critically, analyze and create educational content. The purpose of the article is to identify ways to form the AI literacy of future teachers in the educational process of higher pedagogical education institutions based on the analysis of legislative acts, regulatory documents, scientific and pedagogical sources on the use of artificial intelligence in education. The research methods are theoretical (analysis of scientific and pedagogical sources, regulatory framework), synthesis and generalization of the results, as well as empirical. The article defines the essence of such concepts as: "AI-literacy", "AI-competencies", a review of the current regulatory framework for the implementation of artificial intelligence technologies in education is carried out. The competency framework for teachers developed by UNESCO is presented. The ways of forming the AI literacy of future teachers in higher pedagogical education institutions are identified and presented: updating educational programs for all levels of education to implement AI topics in academic disciplines (compulsory and free choice disciplines), practical use of AI in the educational process, use of project activities, professional development and self-education, development of digital culture in the educational institution. It is concluded that the formation of AI literacy of future teachers is an active and demanded process in Ukrainian pedagogical universities, given the forced transition of educational institutions of all levels to distance learning, future teachers must have the skills to work with AI and understand its capabilities and limitations for organizing and ensuring a quality educational process. Prospects for further research are outlined.

Keywords: higher education institutions, AI literacy, AI competencies, future teachers, artificial intelligence.

УДК 005.95/96:364-3(438)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.268-273

Шестакова Катерина Юрївна

кандидат соціологічних наук, доцент кафедри філософії та культурології
асистент кафедри філософії та культурології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна
k.shestakova@chnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-7239-6329>

УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ В УСТАНОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПОЛЬЩІ: ДОСВІД І МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Анотація. Вивчення світового досвіду управління персоналом дозволяє оцінити ефективність соціальної допомоги в різних умовах. Недостатнє фінансування закладів соціального захисту населення призводить до кадрового голоду та перевантаження. У цьому контексті проекти, що фінансуються ЄС, відіграють ключову роль у розвитку польських центрів соціальної допомоги, сприяючи впровадженню сучасних рішень і підтримці вразливих груп. Однак їхня ефективність залежить від навчання персоналу, планування та управління ресурсами. Дослідження зосереджене на системі управління людськими ресурсами в сфері соціального захисту в Польщі та варіантах її адаптації в Україні. Метою статті є аналіз польського досвіду управління людськими ресурсами у сфері соціального захисту, зокрема в контексті проектів ЄС. Розглядаються проблеми центрів соціальної допомоги (фінансування, нестача персоналу, цифровізація), структура та виклики управління людськими ресурсами в Польщі, а також роль європейських проектів у розвитку соціальних послуг. Описано спільні проблеми між Польщею та Україною, а також обговорено можливість адаптації польських підходів до реформування української системи соціального захисту. У статті запропоновано практичні рекомендації щодо впровадження європейських стандартів в Україні. Аналіз базується на аналізі статистичних даних та SWOT-аналізі соціальних проектів у польських центрах допомоги.

Ключові слова: управління персоналом, проектний менеджмент, європейські студії, соціальний захист.

Вступ. Фінансування з фондів ЄС відіграє ключову роль у модернізації та розвитку центрів соціальної допомоги (*ośrodek pomocy społecznej*) у Польщі. Ці проекти допомагають підвищити якість соціальних послуг, розвинути компетенції співробітників та запровадити інноваційні рішення для підтримки людей із ризиком соціальної ізоляції. Основні цілі центрів соціального захисту охоплюють запобігання соціальному відчуженню, допомогу в подоланні складних ситуацій, підтримку соціальної та професійної активності, захист сімей та дітей, надання послуг з догляду та проживання, підтримку людей похилого віку та залежних осіб. Фактично, діяльність центрів соціальної допомоги у Польщі можна порівняти з територіальними центрами соціального обслуговування в Україні.

Частина завдань центрів соціальної допомоги усіх рівнів визначається політикою держави. Вони є обов'язковими до виконання й фінансуються з бюджету (фінансові виплати, матеріальна допомога, послуги опіки, кризове втручання, підтримка сімей тощо). Інша частина завдань завжди визначається локальними потребами громади (різноманітні програми активізації безробітних осіб, центри соціальної активності, клуби, групи підтримки тощо). Подібні ініціативи втілюються в рамках програм допомоги, які фінансуються з коштів ЄС. Отже, центри соціальної допомоги повинні самостійно докладати зусиль, щоб брати участь у конкурсах на грантові заявки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення досвіду інших країн у сфері соціальної допомоги має важливе значення з кількох причин. Перш за все, порівняльний аналіз ефективності дає змогу оцінити результативність соціальної допомоги у різних соціально-економічних контекстах. Адаптація успішних практик дозволяє вдосконалити соціальну політику й оптимізувати ресурси, потрібні для економічно-важливих рішень. Специфіка роботи центрів соціальної допомоги у Польщі висвітлена в українських джерелах недостатньо. Увага до їх діяльності

була продиктована, перш за все, повномасштабним вторгненням й різким зростанням кількості українських військових мігрантів. Однак і в цьому випадку йдеться радше про фінансову допомогу і нарахування виплат. До прикладу, такий аналіз містить публікація Й.Яблонської-Бонси [5]. Якщо заглибитись детальніше, привертають увагу дослідження компетенцій, необхідних для працівників соціального захисту країн Центральної Європи, з урахуванням нових викликів С.Архипової та Л.Смеречака [1]. Важливими є дослідження впливу європейських стандартів на формування кадрової політики у сфері соціального захисту та аналіз переходу від централізованого управління до більш автономного прийняття рішень на рівні місцевих органів соціального захисту (низка публікацій В.Николаєвої [4]).

Враховуючи, що чимало центрів мають обмежені кошти для реалізації програм допомоги, відчувається нестача кадрів внаслідок перевантаження працівників, уповільнюється процес цифровізації управління соціальною допомогою, все більшої актуальності набуває *проблема управління такими проектами і залучення персоналу центрів до виконання проектної діяльності*. Тобто, проекти, що фінансуються з фондів ЄС, мають ключове значення для розвитку центрів соціальної допомоги в Польщі. Завдяки їм можна впроваджувати сучасні рішення, покращувати якість послуг та підтримувати людей із ризиком ізоляції. Проте ефективність цієї діяльності потребує добре підготовленого персоналу, довгострокового планування та ефективного управління коштами ЄС. Враховуючи наведене, *об'єктом* дослідження виступає система управління персоналом в установах соціального захисту (як у Польщі, так і в контексті можливостей для України), а *предметом* підходить, методи, особливості управління персоналом у соціальному захисті Польщі в контексті проектної діяльності, а також можливість їх адаптації в Україні.

Метою статті є аналіз польський досвід у сфері управління персоналом в установах соціального за-

хисту, насамперед у питанні управління проєктами, які фінансуються ЄС. Для цього потрібно висвітлити такі аспекти, як *проблеми центрів* соціальної допомоги (обмежене фінансування, брак персоналу, повільна цифровізація); *систему управління персоналом* у соціальному захисті Польщі – структуру, принципи, виклики та успішні практики; проаналізувати *роль проєктів ЄС* у покращенні якості соціальних послуг та розвитку кадрової політики у польських центрах соціального захисту; визначити *проблеми, спільні для Польщі та України* (кадровий дефіцит, навантаження, цифровізація); оцінити можливість адаптації польських підходів в Україні, а саме, які механізми можуть бути ефективними для реформування української системи соціального захисту (необхідність ефективного управління такими проєктами, залучення навченого персоналу та довгострокове планування). Стаття пропонує *практичні рекомендації* щодо запозичення та впровадження європейських стандартів у сфері управління персоналом в установах соціального захисту в Україні.

Методи дослідження, що лягли в основу наукового пошуку, можна поділити на дві групи. Перша охоплює загальновідомі інструменти збору даних – аналіз статистичних даних (інформація від Головного управління статистики Польщі, звіти Європейського Союзу). Друга група охоплює метод SWOT-аналізу діяльності соціальних проєктів й програм, що реалізовувались у польських центрах соціальної допомоги упродовж 2001 – 2023 років.

Виклад основного матеріалу. Організаційні рівні системи соціальної допомоги в Польщі нагадують український підхід. Від *центрального* рівня (в особі Міністерства сім'ї, праці та соціальної політики) через *воєводські* центри (воєводство – відповідні області, на цьому рівні функціонують так звані регіональні центри соціальної допомоги), до *повітових* (повіт – середня ланка самоврядування) та *гмінних* (гміна – аналог громад) установ соціальної допомоги.

М.Котас у дослідженні 2014 року опитала працівників 100 центрів соціальної допомоги. Авторка підкреслювала, що вимоги до функціонування сучасних організацій неймовірно ускладнились. Чимало послуг, навіть характерних для державних установ, зазнали комерціалізації. Відтак *«інноваційний характер діяльності суб'єктів соціальної політики державного сектору – у сучасному вимірі – вимагає зміни орієнтації організації діяльності... Це особливо важливо для організацій, що надають соціальні послуги, які наразі стикаються із значними проблемами, пов'язаними з ефективністю їх діяльності. Ключові фактори успіху та заснована на них стратегія дій становлять значний потенціал для суб'єктів, які реалізують завдання у сфері соціальної політики на шляху до ефективної та результативної практики»* [10, с.368]. Таким чином, виявлення цих факторів є можливістю для ефективного створення та використання потенціалу, який дремає в інституційній та соціальній сферах, для формування соціального порядку.

З. Кармеля, на дставі даних Євростату, стверджує, що в період 2014-2016 рр. працівники сектору соціального захисту у Польщі складали до 1% загальної чисельності населення. До цієї групи країн також входили Болгарія, Кипр, Румунія, Греція, Литва, Латвія, Словаччина, Естонія, Хорватія, Італія, Словенія, тобто, переважно країни Центрально-Східної Європи, які приєдналися до ЄС в останній фазі розширення Євросоюзу. До прикладу в Голандії та Швеції їх частка складала майже 5% [9, с.51].

У 2006 році у Лодзькому воєводстві було проведено дослідження серед соціальних працівників, було опитано 104 особи [14]. Хоча дослідження не було репрезентативним для всієї країни, висновки цілком можна було екстраполювати на всі регіони Польщі. Отже, опитування показало, що за шестибальною шкалою 36% опитаних оцінили задоволення від роботи на 4 бали. Найгірші оцінок за шкалою від 0 до 2 балів обрали 25,5% опитаних. В цілому 53% соціальних працівників були незадоволені і швидше незадоволені умовами праці (0-3 бали), натомість 47% працівників були задоволені та дуже задоволені (4-6 балів). Також 80,8% опитаних вважали, що в їх локальному середовищі діяльність соціального працівника не користується великим престижем. Ці висновки перегукуються з дослідженням 2017 р. [8] та публікацією від 2015 р. [6], в яких автори констатують, що професія соціального працівника, яка вважається важкою, є малооплачуваним заняттям з низьким соціальним престижем. При цьому від професійних помічників вимагаються високі компетенції.

У контексті вищенаведеного варто виокремити питання підготовки фахівців закладів соціальної допомоги, які мають навички роботи з проєктами, які фінансуються зі структурних фондів Європейського Союзу. Оцінюючі кадрові потреби в установах соціальної допомоги, П.Олексак підкреслює, що серед бажаних умінь та навичок майбутніх спеціалістів закладів соціальної допомоги є уміння ініціювати проєкти соціального спрямування, уміти працювати над їх реалізацією в команді [12, с.38].

Результати досліджень, проведених Регіональним центром соціальної політики в Зеленій Горі у 2013 р. засвідчили, що кадрова політика в центрах соціальної допомоги повинна враховувати такі особливості. Наприклад, керівництво центрів повинно підтримувати працівників, наголошувати на їх здобутках і успішній роботі, а також змінювати систему оплати праці залежно від обсягу та якості роботи. Близько 90% опитаних соціальних працівників підкреслювали, що необхідно зменшити рівень «бюрократії» в організації робочого часу. Важливо, що соціальні працівники усвідомлювали необхідність постійного підвищення кваліфікації, хоча й наголошували на небезпеці професійного вигорання [12, с.38].

У підсумку, як підкреслюють дослідники, ключовим елементом стратегічного розвитку організації соціальної сфери повинен стати розвиток людських ресурсів. Насамперед підвищення кваліфікації та навчання працівників повинно враховувати розвиток компетенцій співробітників в управлінні проєктами [12, с.39]. Власне кажучи, це корелюється з іншим висновком про те, що в органах місцевого самоврядування Польщі все ще наявна слабкість підготовки працівників у сфері управління проєктами [11, с.98], а отже, можлива співпраця та кооперація між установами соціального захисту та локальною владою у проєктній діяльності може бути послаблена цим чинником.

Прагнучи попрацювати над кваліфікацією персоналу, деякі центри соціальної допомоги реалізували окремі проєкти, присвячені підвищенню кваліфікації працівників соціального захисту. Наприклад, Регіональний центр соціальної політики у Кракові у період 2008-2015 рр. реалізували системний проєкт *«Навчання та професійний розвиток персоналу соціальної допомоги»*. Ініціатива співфінансувалась Європейським соціальним фондом в рамках Операційної програми *«Людський капітал»* (Пріоритет VII – Сприяння соціальній інтеграції, Захід 7.1 Розвиток та поширення активної інтеграції, Підзахід 7.1.3 Під-

вищення кваліфікації персоналу соціальної допомоги та інтеграції) [17]. Мета цього проєкту полягала у розвитку активних форм соціальної інтеграції та підвищення ефективності і якості функціонування закладів соціальної допомоги та інтеграції у Малопольщі. Серед іншого, працівники закладів соціальної допомоги отримали знання та навички застосування правових основ в управлінні проєктами Європейського соціального фонду.

Під час аналізу проєктів, реалізованих у Польщі у 2009 році, учасникам опитування, тобто, працівникам центрів соціального захисту населення, районних центрів допомоги сім'ї та обласних центрів соціальної політики.

Автори метаєвалюації підкреслювали, що чи не основною проблемою для бенефіцієнтів проєктів була нестача навчання та консультацій. Зокрема, працівники центрів соціальної допомоги усіх рівнів зазначали, що варто створити платформу для обміну досвідом та ідеями між усіма зацікавленими сторонами у реалізації системних проєктів. Системні бенефіціари очікували на поради і консультації щодо принципів впровадження проєкту. Досить серйозною проблемою були норми права, які змінювались доволі часто, однак бенефіціари проєктів не завжди були вчасно поінформовані про ці зміни. Впровадження системних проєктів було свого роду «новим» досвідом для багатьох центрів соціальної допомоги, тому координатори системних проєктів наголошували на збільшенні консультацій. Цікавим прикладом може стати цитата, наведена в евалюації. *«Ми очікуємо, що ця підтримка буде надана під час подачі заявки, чи правильно вона подана та чи звернули ми увагу на зміни. Це наша головна проблема: щоб хтось просто переглянув проєкт і виправив його, щоб переконалися, що все в порядку, чи ми відповімо всім вимогам. Було б добре, якби цих людей було більше і хтось міг прийти до нас. Не лише на основі подачі цих заявок ...»* [16, с.18].

Аналіз результатів продемонстрував, що майже 3/4 респондентів заявили про свою готовність отримати допомогу у навчанні, а понад половина опитаних повідомила про потребу в консультаційних послугах від районних центрів соціальної допомоги. Втім, були наявні й регіональні відмінності. Наприклад, у любуському регіоні (прикордонний з Німеччиною регіон) 91% респондентів повідомили про потребу скористатися консультативною підтримкою районних центрів, натомість у Підляському воєводстві лише 13% опитаних. Загалом необхідність продовжити навчання і підвищувати кваліфікацію декларували 80% працівників центрів соціальної допомоги у семи регіонах (Лодзь, Підкарпаття, Підляшся, Помор'я, Сілезія, Великопольща, Західне Помор'я). Серед форм навчання працівники центрів соціальної допомоги найчастіше вказували: післядипломну освіту; тренінги; навчальні візити; поточну підтримку центрів допомоги [16, с.18].

У світлі наведеного не зайвим буде підкреслити, що підготовка працівників до участі у проєктах пов'язана з економічним вигоранням самих учасників проєктів та емоційним і фізичним вигоранням бенефіціарів проєктів [13]. Вигоранню присвячують дуже багато уваги з огляду на події світового значення. Як підкреслюють турецькі дослідники *«зростаюча важливість таких концепцій, як стійкість і циркулярна економіка, робить добробут співробітників, особливо вигорання..., набувають все більшої актуальності у будь-яких майбутніх перспективах і зусиллях, що мають на меті розвиток робочих місць та бізнес-середовища. Оскільки проєкти відповіда-*

ють сукупності глобальної економіки, дослідження, які безпосередньо стосуються та оцінюють проєктну діяльність та організації, мають велике значення» [13, с.13].

Зростання кількості системних проєктів, які реалізовувались центрами соціальної допомоги у Польщі у 2010-2011 рр., чималій кількості людей дали можливість покращити становище. Польські дослідниці [7] проаналізували результати проєкту під назвою *«Використай свою можливість»*, який реалізував Центр соціальної допомоги у місті Андрихові (Малопольща, населення 21,5 тис. осіб у 2011 р.). Автори ставили за мету проаналізувати реальні форми допомоги, що пропонувались у рамках схеми соціальної активізації та працевлаштування. Дослідження охопило 79 осіб до та після їх участі в проєкті у 2010 та 2011 роках. Як підкреслюють авторки аналізу, *«участь у проєкті та контакт із фахівцями безперечно сприяли розширенню знань клієнтів Центру соціальної допомоги про те, як саме вони функціонують у суспільстві, які їхні здібності та обмеження, а також життєві навички та можливості працевлаштування»* [13]. Отже, підтримка, яка надається Центром, спрямована не лише на фінансову допомогу, але надає доступ до навчання та консультацій спеціалістів.

Наведені дані корелюються результатами дослідження, проведеного у 2015 р. [15]. Авторки підкреслювали, що процес реалізації проєктів, співфінансованих з коштів ЄС, супроводжувала низка труднощів. Це, *по-перше*, підготовча робота та оформлення заявки на фінансування або закриття і врегулювання проєкту, реалізація запланованих заходів після підписання договору про співфінансування. *По-друге*, йшлося про надмірне навантаження працівників, що працювали над проєктом, додаткові обов'язки, надмірну формалізацію та бюрократію. По-третє, проблемою становив пошук підрядників для виконання проєктів, невелика можливість внесення змін до проєкту і складне регулювання тендерних процедур.

У світлі наведеної інформації можна навести результати ще одного дослідження, проведеного кількома роками раніше (2011 рік) у Підляському воєводстві [18, с.80-83]. За результатами аналізу було зроблено такі висновки. *По-перше*, серед причин відмови від подачі заявки на реалізацію проєктів були такі: недотримання формальних вимог, недостатні житлові ресурси та географічне положення, надмірне навантаження для працівників центрів соціальної допомоги, бюрократичні процедури та страх перед фінансовою відповідальністю керівників центрів соціальної допомоги, незадоволення ефектами проєктів. *По-друге*, зібраний у процесі дослідження дослідницький матеріал дав змогу визначити так звані «хороші практики», тобто ті умови й рішення різного характеру, які самі по собі позитивно впливають як на бажання працівників подавати заявки на отримання коштів, так і на ефективність реалізації проєкту. Серед різноманітних аспектів функціонування установ соціального захисту, як внутрішніх, так і зовнішніх, можна виділити позитивні аспекти, які в майбутньому можуть позитивно завершити проєкту [18, с.92-93]. Отже, до внутрішніх чинників належать такі: *по-перше*, створення команди проєкту у підрозділах, які б відповідали за реалізацію проєкту; *по-друге*, використання зовнішнього навчання та консультаційної підтримки як на етапі подання заявки на отримання коштів, так і на етапі реалізації проєкту; *по-третє*, поточне з'ясування будь-яких сумнівів щодо реалізації етапів проєкту із керівником проєкту; *по-четверте*, слід ретельніше обдумувати

потенційних учасників проєкту, цільова група повинна бути дещо більшою, ніж запланована кількість учасників, оскільки на етапі реалізації частина з них можуть відсіятись, отже, повинен бути певний «запас» учасників; *по-н'яте*, необхідно дотримуватись графіку виконання проєкту, акцентуючи увагу на процесі державних закупок в рамках проєкту; *по-шосте*, невеличкі центри соціальної допомоги з недостатнім людським та фінансовим потенціалом повинні реалізовувати проєкти у партнерстві з іншими підрозділами, зокрема районними та міськими центрами соціальної допомоги; *по-сьоме*, у процесі планування проєктної діяльності слід враховувати ситуацію на місцевому ринку праці (домінуючі галузі, дефіцитні професії), щоб результати проєкту справляли реальний вплив на професійну ситуацію учасників проєкту (цільовій групі).

Серед зовнішніх чинників, які, на думку учасників дослідження, мають вплив на позитивне завершення системних проєктів, варто виділити такі [18, с.93].

По-перше, важливим чинником є бажання органів місцевого самоврядування впроваджувати системний проєкт, при цьому не нав'язуючи керівникам підрозділів рішення приступити до проєкту. Тобто, бажання центрів соціальної допомоги реалізовувати проєкт повинно випливати з реальних потреб і можливостей центрів соціальної допомоги.

По-друге, місцева влада повинна подбати про підвищення зарплати працівників підрозділів, які реалізують проєкт. Важливо, щоб винагорода відповідала фактичним зусиллям і не була суто символічною.

По-третє, необхідна наявність відповідних об'єктів інфраструктури, щоб реалізація проєктної діяльності могла відбуватися без необхідності витратити кошти проєкту на оренду приміщень.

По-четверте, продумати географічне розташування закладів соціальної допомоги, щоб зберігалась можливість зручного доїзду учасників (клієнтів) проєкту, а також не створювати зайві перешкоди усім іншим клієнтам центрів соціальної допомоги.

По-п'яте, подбати про критерії доступу до участі в проєкті особам з обмеженими можливостями.

По-шосте, на етапі оцінки доцільності проєкту подбати про відсоткове співвідношення нових учасників проєкту, інакше це може становити перешкоди у подачі заявок на отримання коштів.

Ведучи мову про можливе запозиченням польських підходів Україною та залучення нових механізмів в українську систему соціального захисту (необхідність ефективного управління проєктами, залучення навченого персоналу, довгострокове планування), варто звернути увагу на такі аспекти. Проєктна діяльність стає невід'ємним завданням польських центрів соціальної допомоги усіх рівнів. Неможливо уявити будь-який заклад сфери соціального забезпечення, соціальної допомоги, які не беруть участі в конкурсах проєктів, долучаються до процесів пошуку фінансових засобів з фондів ЄС. при цьому слід пам'ятати, що вимоги до проєктних заявок складні, вимагають значної участі працівників закладів соціальної допомоги. Дослідження, проаналізовані у статті, ілюструють, що підготовка до участі в проєктній діяльності – надзвичайно важливий елемент функціонування закладів соціальної допомоги. В даному випадку управління проєктом містить дві важливі складові. *Перша* – участь в конкурсі, заповнення заявок, опрацювання змісту проєкту, узгодження змістовної та фінансової частин, опрацювання гіпотетичних результатів. *Друга* – управління проєктом та його реалізація. Безперечно, вміння й навички роботи з проєктними заявками властиві не всім

працівникам системи соціальної допомоги, однак будь-яка установа так чи інакше може стикнутись з цією необхідністю. Важливість проєктної активності розуміють в Україні, дослідники підкреслюють, що ефективність надання соціальних послуг залежить також від «управління проєктуванням», креативності менеджера соціальної роботи [2, с.19; 3]. Українські центри соціального обслуговування беруть участь у проєктах, ініційованих державними органами (Фондом соціального захисту осіб з інвалідністю, Мінсоцполітики), недержавними (Програмою розвитку ООН (UNDP) в Україні), а також в окремих українсько-зарубіжних проєктах, ініційованих Кабміном та ЮНІСЕФ.

Європейська повоєнна допомога у вирішенні соціальних проблем дасть можливість українським закладам соціальної допомоги брати участь у проєктах, фінансованих ззовні. Отже, вміння та навички проєктного менеджменту стануть додатковим ресурсом для розвитку соціальних установ, забезпечення їхньої стійкості та ефективності, а також розширення спектра послуг, що надаються вразливим категоріям населення. Це сприятиме інтеграції українських соціальних ініціатив у європейський простір та впровадженню кращих практик соціального захисту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Варто підкреслити, що реалізація системних проєктів центрами соціальної допомоги вимагає значних зусиль. Практично немає закладів, які б не зіткнулися з певними труднощами при реалізації проєкту. Більшість таких труднощів пов'язана із специфікою цільової групи, адже чимало тих, кому призначений проєкт, характеризується низькою мотивацією до участі у запропонованих заходах і зосереджені лише на матеріальних вигодах від соціальної допомоги. Це, фактично найсерйозніший виклик для ініціаторів проєкту. Така ситуація нерідко призводить до того, що основна увага зосереджена не на фактичному впливі проєктної діяльності на ситуацію цільової групи проєкту, а швидше на формальне дотримання вимог проєкту.

Розвиваючи проєктний менеджмент в установах соціальної сфери, насамперед у центрах соціальної допомоги, польська влада стикнулася з низкою викликів. Між іншим, як показують дослідження, виконання проєкту залежить від людських ресурсів. Серед іншого – це рівень підготовки працівників. Важливо, що незважаючи на невисокий статус працівників соціальної сфери у Польщі, представники цієї професійної групи чітко усвідомлюють необхідність власного самовдосконалення, підвищення навичок і компетенцій. Ці потреби знайшли відображення у системних проєктах, спрямованих на навчання та професійний розвиток персоналу соціальної допомоги у різних регіонах Польщі у різні періоди. Евалюація (моніторинг) реалізованих соціальних проєктів засвідчила, що важливою проблемою у центрах соціального захисту, які реалізовували проєкти, була нестача навичок. Різноманітні тренінги та навчальні ініціативи дозволяють зменшити емоційне та фізичне вигорання реалізаторів проєктів.

Підводячи підсумки під емпіричною частиною представленого дослідження, необхідно наголосити, що поглиблення та модернізація соціальної допомоги, яка надавалась центрами соціальної допомоги у Польщі, відбувалась дуже активними темпами і у великих обсягах. Аналіз конкретних прикладів роботи центрів соціальної допомоги і центрів підтримки сім'ї в окремих воєводствах засвідчив, що існує низка зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на успішність виконання проєкту і прийняття управ-

лінських рішень на різних етапах реалізації проєкту. Серед найважливіших моментів, на які необхідно звернути увагу, можуть бути такі. По-перше, управління проєктом неможливе без створення команди і консультаційної підтримки на різних етапах проєкту (від подачі заявки до підведення підсумків). По-

друге, вкрай важливу роль набуває процес залучення потенційних учасників проєктних перетворень. Йдеться про мотивацію та зацікавлення жителів громади, яким адресований проєкт. По-третє, у процесі планування проєктної діяльності слід враховувати ситуацію на місцевому ринку праці.

Список використаної літератури

- Архипова С.П., Смеречак Л.І. Професійна компетентність соціальних працівників у системі роботи з різними категоріями соціально незахищених категорій дорослого населення. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2017. № 1 (306). С.232-238.
- Ільчук Л.І. Якість обслуговування отримувачів соціальних послуг, які перебувають у складних життєвих обставинах: наукові підходи. Соціопростір: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2019. № 8. С.8-11.
- Лєскова Л.Ф. Феномен креативності в професійній діяльності менеджера соціальної роботи. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2016. Вип.12. С.76-79.
- Николаєва В.І. Реформування соціальної сфери і соціальної роботи в контексті системних трансформацій в країнах Східної Європи. Стратегічний потенціал державного та територіального розвитку: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Маріуполь, 9–10 жовт. 2019 р.). Маріуполь; Кривий Ріг: Р.А.Козлов, 2019. С.253-255.
- Яблонська-Бонса Й. Польський закон від 12 березня 2022 року «Про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави». Первинний аналіз. Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління. 2022. № 2 (20). С.12-31.
- Brenk M. Ośrodki Pomocy Społecznej w systemie polityki społecznej państwa. Praca Socjalna. 2015. Nr. 5. S.138-149.
- Czechowska-Bieluga M., Sordyl-Lipnicka B. An opportunity for the social and employment activation of social assistance clients: an example of the effectiveness of a project implemented in Poland. European Journal of Social Work. 2014. № 18 (2). P.1-14.
- Kanios A. Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych – wybrane konteksty. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Lublin – Polonia. 2017/ Vol. XXX, 3. Sectio J. S.195-204.
- Karmela Z. Efektywność wydatków na ochronę socjalną w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej – analiza z wykorzystaniem metody DEA. Przegląd Prawno-Ekonomiczny. 2022. № 3. S.32-59.
- Kotas M. Kluczowe czynniki sukcesu ośrodków pomocy społecznej. Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej 2014 Seria: Organizacja i zarządzanie. 2014. Z.74. Nr kol.21. S.361-369.
- Nowakowska A. Living LAB – Budowanie innowacyjnych partnerstw w działaniach samorządu terytorialnego. Polskie doświadczenia. Rzeczpospolita i Zarządzanie. 2016. Tom XVII. Zeszyt 4. Część 2. S.91-101.
- Oleksiak P. Specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej. Rzeczpospolita i Zarządzanie. 2016. Tom XVII. Zeszyt 4. Część 2. S.31-43.
- Selamoglu A., Camgöz A.H. “Project Burnout”: Proposing a New Definition for Burnout in the Project Management Context with the Purpose of Supporting Sustainable Project Economies. EREM 79/1 Journal of Environmental Research, Engineering and Management. 2023. Vol.79. No. 1. P.7-15
- Szarfenberg R., Grewiński M. (Ed.) Sytuacja w pomocy społecznej w województwie mazowieckim i łódzkim w opinii pracowników socjalnych – raport z badań. Praca socjalna w środowisku lokalnym, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej. 2019.
- Wojarska M., Marks-Bielska R. Fundusze Unii Europejskiej jako źródło finansowania rozwoju lokalnego gmin województwa warmińsko-mazurskiego. Optimum. Studia ekonomiczne. 2015. Nr.4 (76). S.103-120.
- Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych Ośrodków Pomocy Społecznej, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie oraz Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. 2013. 78 s.
- Szkolenie i doskonalenie zawodowe kadr pomocy społecznej – projekt zakończony. Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie, 2015. URL: <https://rops.krakow.pl/o-rops/zakonczone-projekty,szkolenie-i-doskonalenie-zawodowe-kadr-pomocy-spoecznej-projekt-zakonczoney-30112015>
- Raport końcowy do badania ewaluacyjnego: “Bariery w przystąpieniu do realizacji i w realizacji projektów systemowych w ramach PO KL przez Ośrodki Pomocy Społecznej i Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie w województwie podlaskim”. Wykonawca: CASE-Doradcy Sp. z o.o. Sierpień. 2011. URL: <https://surl.li/qxwshr>

References

- Arkhylova, S.P., & Smerechak, L.I. (2017). Profesiina kompetentnist sotsialnykh pratsivnykiv u systemi roboty z riznymi katehoriiami sotsialno nezakhyshchennykh katehori drosloho naselennia [Professional competence of social workers in the system of work with different categories of socially unprotected categories of the adult population]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 1 (306), 232-238. [in Ukrainian].
- Ilchuk, L.I. (2019). Yakist obsluhovuvannya otrymuvachiv sotsialnykh posluh, yak perebuvaiut u skladnykh zhyttievykh obstavynakh: naukovy pidkhody [Quality of service to recipients of social services who are in difficult life circumstances: scientific approaches]. *Socioprostir: mizhdystyplinarnyi elektronnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiologii ta sotsialnoi roboty*, 8, 8-11. [in Ukrainian].
- Lieskova, L.F. (2016). Fenomen kreatyvnosti v profesiinii diialnosti menedzhera sotsialnoi roboty [The phenomenon of creativity in the professional activities of a social work manager]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 12, 76-79. [in Ukrainian].
- Nykolaieva, V.I. (2019, October). Reformuvannia sotsialnoi sfery i sotsialnoi roboty v konteksti systemnykh transformatsii v krainakh Skhidnoi Yevropy [Reforming the social sphere and social work in the context of systemic transformations in Eastern European countries]. *Proceedings of international conference – Stratehichniy potentsial derzhavnoho ta terytorialnoho rozvytku* (pp.253-255). Mariupol; Kryvyi Rih. [in Ukrainian].
- Yablonska-Bonsa, Y. (2022). Polskyi zakon vid 12 bereznia 2022 roku “Pro dopomohu hromadianam ukrainy u zv’iazku zi zbroinym konflikom na terytorii tsiei derzhavy”. Pervynnyi analiz. [Polish Law “On assistance to citizens of Ukraine in connection with the armed conflict on the territory of this state”. March 12, 2022 Primary analysis]. *Ekspert: paradyhmy yurydychnykh nauk i derzhavnoho upravlinnia*, 2 (20), 12-31. [in Ukrainian].
- Brenk, M. (2015). Ośrodki Pomocy Społecznej w systemie polityki społecznej państwa. *Praca Socjalna*, 5, 138-149. [in Polish].
- Czechowska-Bieluga, M., & Sordyl-Lipnicka, B. (2014). An opportunity for the social and employment activation of social assistance clients: an example of the effectiveness of a project implemented in Poland. *European Journal of Social Work*,

- 18 (2), 1-14.
8. Kanios, A. (2017). Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych – wybrane konteksty. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXX (3), Sectio J, 195-204. [in Polish].
9. Karmela, Z. (2022). Efektywność wydatków na ochronę socjalną w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej – analiza z wykorzystaniem metody DEA. *Przegląd Prawno-Ekonomiczny*, 3, 32-59. [in Polish].
10. Kotas, M. (2014). Kluczowe czynniki sukcesu ośrodków pomocy społecznej. *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej 2014 Seria: Organizacja i zarządzanie*, 74, Nr kol. 21. 361-369. [in Polish].
11. Nowakowska, A. (2016). Living LAB – Budowanie innowacyjnych partnerstw w działaniach samorządu terytorialnego. *Polskie doświadczenia. Rzedsiębiorczość i Zarządzanie*, XVII (4/2), 91-101. [in Polish].
12. Oleksiak, P. (2016). Specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej. *Rzedsiębiorczość i Zarządzanie*, XVII (4/2), 31-43. [in Polish].
13. Selamoglu, A., & Camgöz, A. H. (2023). "Project Burnout": Proposing a New Definition for Burnout in the Project Management Context with the Purpose of Supporting Sustainable Project Economies. *EREM 79/1 Journal of Environmental Research, Engineering and Management*, 79 (1), 7-15.
14. Szaferberg, R., & Grewiński, M. (2009). (Ed.) *Sytuacja w pomocy społecznej w województwie mazowieckim i łódzkim w opinii pracowników socjalnych – raport z badań. Praca socjalna w środowisku lokalnym*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej. [in Polish].
15. Wojarska, M., & Marks-Bielska, R. (2015). Fundusze Unii Europejskiej jako źródło finansowania rozwoju lokalnego gmin województwa warmińsko-mazurskiego. *Optimum. Studia ekonomiczne*, 4 (76), 103-120. [in Polish].
16. *Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych Ośrodków Pomocy Społecznej, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie oraz Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013*. (2013). Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. URL: https://www.wup.pl/images/uploads/VII.FUNDUSZE_EUROPEJSKIE/system_realizacji_PO_KL/17627_Zasady_2013_po_erracie_pokl_022013.pdf [in Polish].
17. *Szkolenie i doskonalenie zawodowe kadr pomocy społecznej – projekt zakończony*. (2015). Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie. URL: <https://rops.krakow.pl/o-rops/zakonczony-projekty,szkolenie-i-doskonalenie-zawodowe-kadr-pomocy-spoecznej-projekt-zakonczony-30112015> [in Polish].
18. *Raport końcowy do badania ewaluacyjnego: "Bariery w przystąpieniu do realizacji i w realizacji projektów systemowych w ramach PO KL przez Ośrodki Pomocy Społecznej i Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie w województwie podlaskim"*. (2011). CASE-Doradcy Sp. z o.o. Sierpień. URL: <https://surl.li/qxwshr>

Статус статті:

Отримано: 19.03.2025 Прорецензовано: 25.03.2025 Прийнято: 15.04.2025

Shestakova Kateryna

Candidate of Sociology, Ph.D., Lecturer

Department of Philosophy and Cultural Studies

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN SOCIAL PROTECTION INSTITUTIONS IN POLAND: EXPERIENCE AND POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Abstract. The study of international experience in personnel management allows us to assess the effectiveness of social assistance in different conditions. Limited funding for social welfare institutions leads to staff shortages and work overload. In this context, EU-funded projects play a key role in developing Polish social assistance centres, contributing to implementing modern solutions and support for vulnerable groups. However, their effectiveness depends on staff training, planning, and resource management. The study focuses on the human resources management system in social protection in Poland and its adaptation options in Ukraine. The article aims to analyze the Polish experience in human resources management and social protection, particularly in the context of European Union projects. The article analyzed the problems of social assistance centres, the structure and challenges of human resources management in Poland, and the role of European projects in developing social services. Common problems between Poland and Ukraine are described, and the possibility of adapting Polish approaches to reform the Ukrainian social protection system is discussed. The article offers practical recommendations for the implementation of European standards in Ukraine. The analysis is based on statistical data and a SWOT analysis of social projects in Polish assistance centres. Project activities are becoming integral to Polish social assistance centers of all levels. It is impossible to imagine any institution in the field of social security, social assistance that does not participate in project competitions, participate in the processes of finding financial resources from EU funds. It should be remembered that the requirements for project applications are complex, require significant participation of employees of social assistance institutions. The studies analyzed in the article illustrate that preparation for participation in project activities is an extremely important element of management in social assistance institutions.

Keywords: human resources management, project management, European studies, social protection.

Шостацька Марія Олександрівна

доктор філософії

заступник директора з виховної роботи

Вінницький медичний фаховий коледж ім. акад. Д.К.Заболотного

м.Вінниця, Україна

mariashostatska@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1835-8348>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Анотація. Актуальність даної проблеми полягає в аналізі закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я в закладах вищої та освіти. Описано основні принципи, методи та підходи, що застосовуються у міжнародній практиці для підготовки медичних кадрів. Зокрема, акцентується увага на ефективних моделях навчання, таких як використання симуляційних технологій, малих груп та інтерактивних методик, що значно підвищують рівень практичних навичок у медичних працівників. Метою статті є вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я в системі безперервного розвитку в закладах вищої освіти в Польщі. Методи дослідження: емпіричні (спостереження та порівняння), методи теоретичного дослідження (ретроспективний аналіз), статистичні методи дослідження. Аналізується тенденція міграції медичних кадрів та їх прагнення до професійного вдосконалення, що підкреслює важливість створення сприятливих умов для медиків в Україні. У закордонних навчальних закладах значну увагу приділяють поєднанню теоретичних знань із практичними навичками, що дозволяє студентам набувати реального досвіду у клінічній практиці під керівництвом досвідчених наставників. Використання модульної системи навчання в багатьох університетах сприяє інтеграції різних дисциплін і спеціалізацій, що дає змогу майбутнім медичним фахівцям швидко реагувати на зміни в галузі охорони здоров'я. Підвищення кваліфікації медичних працівників є обов'язковим і включає курси післядипломної освіти, сертифікаційні веб-заходи, стажування та участь у конференціях. Закордонні програми мають міжнародну спрямованість, що сприяє розвитку глобального медичного досвіду і обміну знаннями. Впровадження новітніх технологій, таких як симуляційне і дистанційне навчання, а також інтерактивні платформи, дозволяє створювати безпечне середовище для навчання складним медичним маніпуляціям. Закордонні навчальні заклади дотримуються міжнародних стандартів, що забезпечує високий рівень медичної освіти та акредитацію програм в міжнародних організаціях. Індивідуалізований підхід до навчання дозволяє здобувачам освіти отримувати знання, що відповідають їхнім кар'єрним цілям і спеціалізації.

Ключові слова: майбутні фахівці охорони здоров'я, вища освіта, безперервний професійний розвиток, професійне вдосконалення, європейські стандарти.

Вступ. В умовах глобалізації та інтеграції в міжнародний освітній простір важливим є вивчення і адаптація кращих практик підготовки медичних фахівців з урахуванням сучасних вимог. Закордонний досвід дозволяє отримати нові підходи до навчання, вдосконалення програм і методик, що сприяє підвищенню якості освіти та професійної підготовки. Оскільки охорона здоров'я є стратегічно важливою галуззю для кожної країни, дослідження міжнародного досвіду допоможе оптимізувати освітні процеси в Україні, покращити підготовку майбутніх медичних працівників та забезпечити високий рівень їх професійної кваліфікації.

Життя і здоров'я людини є головною цінністю сучасної цивілізації. Потреба у збереженні та зміцненні здоров'я спричиняє попит на фахівців, які використовують як медичні, так і профілактичні, реабілітаційні та домедичні методи, що прискорює одужання та покращує рівень здоров'я населення. Охорона здоров'я в закладах вищої та передвищої освіти в Україні нині стрімко розвивається, створюючи потребу в спеціалістах. Однак, розвиток медичної реабілітації в Україні має помірні успіхи, і важливим є вивчення досвіду професійної підготовки фахівців у Європі та світі. Аналіз закордонних освітніх систем дозволить оптимізувати розвиток цієї галузі в Україні. Незважаючи на важливість цього питання, вітчизняна наука недостатньо досліджувала міжнародний досвід із підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я згідно проблеми. Професійний розвиток медичного персоналу є важливим напрямком кадрової політики

та завданням управління людськими ресурсами. Розробка нових навчальних моделей і педагогічних технологій для безперервного професійного розвитку лікарів стає актуальною темою наукових досліджень. Однак досі залишається невирішеним питання підготовки та перепідготовки медичних працівників щодо надання екстреної медичної допомоги. Недостатня міжнародна співпраця та недосконала система навчання на догоспітальному етапі є важливими проблемами. Зростаюча кількість лікарів, які отримали освіту десятки років тому, вимагає вдосконалення знань відповідно до актуальних європейських стандартів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження, зокрема, таких авторів, як В. Богомаз, Ю. Пацюрко, Я. Пилипець, Л. Гера, В. Chakravarthy, E. Ter Haar, S. Bhat, I. Vizniuk, S. Dolynnyi, та ін., підкреслюють значення вивчення міжнародного досвіду для покращення професійної підготовки фахівців у цій сфері в Україні [1–5]. Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає загальні положення щодо підготовки та підвищення кваліфікації всіх спеціалістів, у тому числі медичних працівників. Згідно з Законом України «Про екстрену медичну допомогу» (2012), підготовка медичних працівників для системи екстреної медичної допомоги здійснюється центральними органами виконавчої влади у сфері охорони здоров'я та освіти. Закон «Про професійний розвиток працівників» (2012) визначає можливості формального та неформального навчання медиків.

Метою статті є вивчення професійної підготовки

майбутніх фахівців охорони здоров'я в системі безперервного розвитку в закладах вищої освіти Польщі. **Методи дослідження:** емпіричні (спостереження та порівняння), методи теоретичного дослідження (ретроспективний аналіз), статистичні методи дослідження.

Виклад основного матеріалу. З 2009 року за підтримки професійних організацій України та Польщі лікарі проходили цикл тематичного удосконалення за програмою Advanced Life Support (ALS) Європейської ради реанімації, що є важливим елементом безперервного професійного розвитку лікарів за кордоном [2; 5].

Ретроспективне дослідження було проведене у 2021 році шляхом анонімного анкетування 210 лікарів з України, які в 2021–2022 роках проходили курси з реанімаційних заходів ALS у Кракові (Польща). Курси проводилися польським Освітнім центром за програмою Європейської ради реанімації українською мовою. За місяць до курсу слухачі отримували електронний підручник для самостійного вивчення. Навчання включало інтенсивний практичний тренінг, де 80% часу відводилося на відпрацювання практичних навичок на манекенах. Кожна група (16–18 осіб) працювала з двома інструкторами, а навички оцінювалися протягом тренінгу [2; 3; 4].

Після завершення курсу проводився іспит, що складався з тестування рівня знань та демонстрації практичних навичок на манекені. До іспиту допускали слухачів, які не пропустили заняття та успішно виконали всі практичні вправи. Оцінювалася правильність ведення процедури надання допомоги. Якщо слухач припускався помилки, практична частина іспиту не зараховувалась, і йому надавали можливість скласти іспит вдруге. Після успішного складання курсу та іспиту видавався сертифікат Єв-

ропейської ради реанімації, інформація вносилась до бази даних Ради. 210 лікарям, які пройшли навчання, було надіслано анкети для оцінки ефективності підготовки за цією програмою [2; 4].

З 210 лікарів, яким було надіслано анкету, відповіли 67 (31,82%), серед яких 27 чоловіків та 40 жінок. Респонденти представляли 11 спеціальностей, зокрема анестезіологію, урологію, кардіологію та інші. Середній вік респондентів – $44,26 \pm 2,62$ роки. 43 лікарі працювали тільки в державному секторі, 16 – тільки в приватному, а 28 – в обох, що частково відображає розподіл медичних кадрів у великих містах України. Статистичний аналіз результатів був виконаний за допомогою програми Microsoft Excel.

За результатами анкетування, навчання за кордоном зацікавило переважно молодих лікарів, які ще не отримали кваліфікаційної категорії (52,26%). З 47 опитаних лікарів, 13 не були атестовані, 7 мали другу, 8 – першу, 17 – вищу категорію. Навчання за кордоном є новим форматом професійного удосконалення для українських лікарів. Згідно з дослідженням, лише 3,67% лікарів-анестезіологів з районних лікарень України проходили стажування за кордоном. Для 82,24% респондентів досвід навчання за кордоном був першим. Всі учасники фокус-групи рекомендували цей формат навчання своїм колегам.

Таким чином, саме самооцінка є важливим інструментом планування професійного розвитку. Лікарі оцінили свої знання та навички з реанімації «до» «після» курсу ALS (рис. 1). Рівень теоретичних знань до курсу був $47,41 \pm 1,57$, після – $91,34 \pm 3,12$ балів за рівнем достовірності ($p < 0,001$), що свідчить про приріст на $43,95 \pm 2,17$ бали (20,93%). Рівень практичних навичок до курсу становив $58,94 \pm 1,89$, після – $91,43 \pm 0,78$ бали, з приростом на 32,49 бали (15,47%).

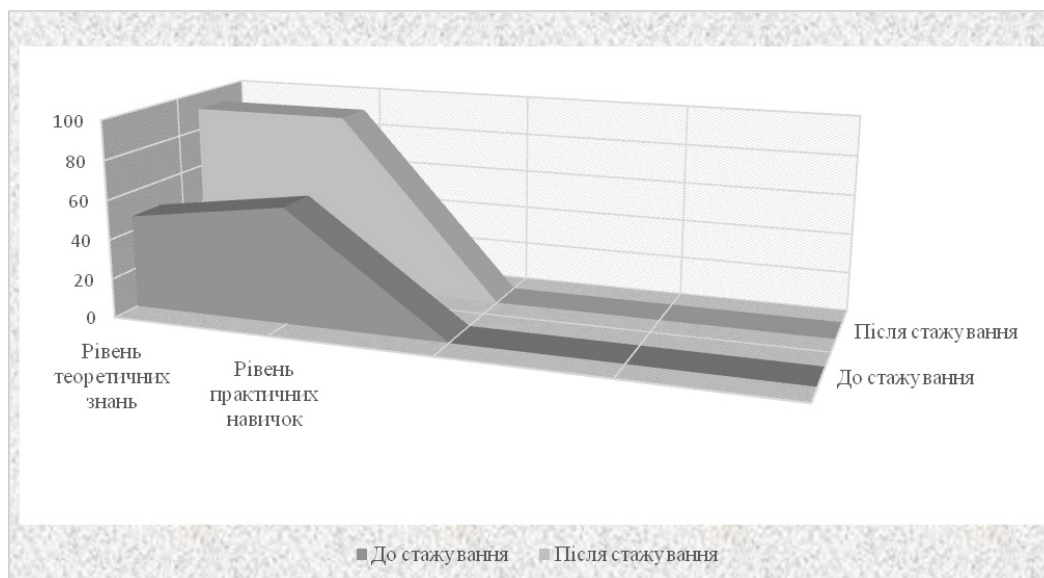


Рис. 1. Результати професійного удосконалення українських лікарів «до» і «після» курсу ALS

Усі респонденти успішно склали іспит та завершили курс. Більшість учасників фокус-групи (94,29%) вважають, що навчання за кордоном було ефективнішим, ніж в Україні. Високий рівень оцінки обумовлений використанням сучасних навчальних технологій, малими групами та кваліфікацією викладачів. Впровадження навчально-тренувальних центрів в Україні може покращити якість екстреної медичної допомоги.

За наказом МОЗ України, періодичність навчання з надання екстреної допомоги має бути ≥ 1 раз на 3

роки. Однак 47,83% респондентів вважають, що перепідготовка має проводитися раз на рік. Більшість лікарів (93,28%) активно розвивають свою професійну кваліфікацію, придбавши професійну літературу за останній рік. Водночас 13,67% не купували жодної книжки з професійної тематики. Мовний бар'єр є одним із факторів обмеження перекваліфікації лікарів за кордоном, оскільки не всі володіють іноземними мовами. Однак 47,95% респондентів вільно володіють англійською мовою, а 9,27% не володіють нею взагалі.

Особливості закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я в закладах вищої та передвищої освіти за результата-

ми проведеного дослідження, включають наступні аспекти (Табл.1).

Таблиця 1

Аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я в закладах вищої та передвищої освіти за кордоном

Особливості підготовки	Характеристика
<i>Інтеграція теоретичного та практичного навчання</i>	В закордонних навчальних закладах увагу акцентовано на поєднанні теоретичних знань з практичними навичками. Здобувачі освіти мають можливість працювати безпосередньо з пацієнтами під керівництвом досвідчених наставників, що дозволяє не лише засвоювати теорію, а й набути реального досвіду в клінічній практиці.
<i>Модульна система навчання</i>	Багато закордонних університетів застосовують модульну систему, яка інтегрує різні дисципліни та спеціалізації, дозволяючи медичним фахівцям швидко реагувати на зміни в галузі охорони здоров'я.
<i>Безперервне професійне навчання</i>	В багатьох країнах підвищення кваліфікації медичних працівників є обов'язковим, підготовчі програми чого включають курси післядипломної освіти, сертифікаційні веб-заходи, участь у конференціях, стажування та інші форми навчання.
<i>Інтернаціоналізація освіти</i>	Багато програм для медичних спеціалістів у закордонних університетах мають міжнародну спрямованість, залучаючи здобувачів освіти з різних країн і надаючи можливість працювати з міжнародними колегами, що сприяє розвитку глобального медичного досвіду та обміну знаннями.
<i>Використання сучасних технологій</i>	Впровадження новітніх технологій у медичну освіту, зокрема симуляційне навчання, дистанційне навчання, інтерактивні платформи та віртуальні медичні тренажери, що дозволяє створювати безпечне середовище для навчання складним медичним маніпуляціям і операціям.
<i>Міжнародні стандарти та акредитація</i>	Закордонні навчальні заклади часто дотримуються міжнародних стандартів, таких як стандарти ВООЗ, Європейської ради реанімації тощо, що забезпечує високий рівень якості освіти. Акредитація програм в міжнародних організаціях допомагає підвищити рівень медичної освіти.
<i>Індивідуалізація навчання</i>	У багатьох країнах практикується індивідуалізований підхід до навчання медичних працівників, що дозволяє кожному здобувачі отримати освіту, яка найбільше відповідає його кар'єрним цілям і спеціалізації.

Більшість (93,47%) учасників курсу фінансували навчання за власні кошти. Лише один респондент скористався благодійною допомогою, а двоє отримали часткове або повне фінансування від роботодавця, що вказує на проблему фінансування професійного навчання медиків в Україні, що може впливати на їхній професіоналізм і якість медичних послуг. Згідно з результатами дослідження, 64,53% респондентів мають намір працювати за кордоном або не виключають такої можливості, що свідчить про високий рівень міграції медичних працівників, що створює стимул для політичних та економічних змін, спрямованих на створення умов для самореалізації фахівців в Україні. На запитання про мету поїздки найбільше відповідей було про вдосконалення знань, отримання досвіду та ознайомлення з культурою Європи [2].

Водночас респонденти запропонували удосконалення курсу, зокрема, подовження тривалості, покращення інформування про побутові умови та організації курсів на різні теми, такі як допомога дітям чи спеціалізована допомога при травмах. Використані технології навчання виявились ефективними для підвищення знань і навичок з екстреної медичної допомоги, сприяючи командній взаємодії та покращенню комунікацій у критичних ситуаціях [1; 3].

Таким чином, безперервне медичне навчання є важливим завданням для державних установ, медичних закладів, об'єднань медичних працівників і громадськості. Цей процес має стати частиною діяльності кожного медичного закладу. Принцип свободи вибору форм і методів професійного розвитку враховує специфіку роботи. Для обґрунтованих рекомендацій щодо навчання за кордоном необхідно провести подальші наукові дослідження. Важливо також вивчити вплив післядипломної освіти на трудову мі-

грацію та якість медичної допомоги, а також оцінити ефективність витрат на навчання для роботодавців і перепідготовку лікарів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Враховуючи позитивний досвід навчання за кордоном, Україна повинна впроваджувати новітні педагогічні технології та створювати можливості для регулярної перепідготовки медичних працівників, зокрема через навчальні центри, що спеціалізуються на наданні екстреної медичної допомоги, з використанням профілактичних, реабілітаційних та домедичних методів. За результатами опитування відмічено, що значна частина українських лікарів планує працювати за кордоном або не виключає такої можливості, про що засвідчить високий рівень міграції медичних працівників й вимагає уваги національних політичних та економічних рішень для створення кращих умов для розвитку та самореалізації лікарів в Україні. Основний тягар витрат на професійне вдосконалення медичних працівників в Україні лягає на їхні власні плечі, що може впливати на їхній професіоналізм та якість надання медичних послуг. Потрібно вирішувати проблему фінансування додаткового навчання для медичних працівників через підтримку з боку держави та роботодавців. Більшість опитаних лікарів брали участь у курсах за кордоном для вдосконалення своїх професійних знань і навичок, що підтверджує високий інтерес до міжнародного досвіду та має позитивний вплив на розвиток медичних кадрів в Україні.

Перспективи подальших досліджень. Зважаючи на позитивний та результативний досвід, який отримали українські лікарі навчаючись за кордоном, є потреба у запровадженні та популяризації міжна-

родної співпраці для вдосконалення та обміну інформаційним ресурсом. Це підвищує професійне самовдосконалення та розвиток медичних кадрів в цілому. Метою є пошук шляхів міжнародної співпра-

ці та покращення фінансування з боку держав. Систематичне стажування та підвищення кваліфікації призводить до покращення практичності та вдосконалення досвіду лікаря як спеціаліста.

Список використаної літератури

1. Chakravarthy B., Ter Haar E., Bhat S.S. Simulation in medical school education: review for emergency medicine. *West J. Emerg. Med.* 2011. № 12 (4). P.461-466.
2. European Resuscitation Council. ERC Guidelines for resuscitation, 2010. URL: <http://resuscitation-guidelines.articleinmotion.com/resource-center>.
3. Богомаз В.М. Вплив індивідуальних чинників на можливості професійного розвитку за оцінкою практичних лікарів. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2007. № 2. С.20–25.
4. Візніук І. М., Долинний С.С. Трисуб'єктна категоризація професійного забезпечення готовності помічника лікаря-стоматолога. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (13). С.16-20.
5. Пацюрко Ю.М., Пилипець Я.Д., Гера Л.П. та ін. Проблемні питання організаційних та медичних аспектів надання допомоги на догоспітальному етапі. *Екстрена медична допомога. Європейські стандарти-2011: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Київ, 31 березня – 1 квітня 2011 р.)*. Київ: Медицина невідкладних станів, 2011. С.101–108.

References

1. Bohomaz, V.M. (2007). Vplyv indyvidualnykh chynnykh na mozhlyvosti profesiinoho rozvytku za otsinkoiu praktychnykh likariv [The influence of individual factors on professional development opportunities as assessed by practicing physicians]. *Visnyk sotsialnoi hihieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*, 2, 20-25. [in Ukrainian].
2. Chakravarthy, B., Ter Haar, E., & Bhat, S.S. (2011). Simulation in medical school education: review for emergency medicine [Simulation in medical school education: review for emergency medicine]. *West J. Emerg. Med.*, 12 (4), 461–466. [in Ukrainian].
3. European Resuscitation Council. (2010). *ERC Guidelines for resuscitation*. URL: <http://resuscitation-guidelines.articleinmotion.com/resource-center>.
4. Patsiurko, Yu.M., Pylypets, Ya.D., & Hera, L.P. (2011) Problemni pytannia orhanizatsiinykh ta medychnykh aspektiv nadannia dopomohy na dohospitalnomu etapi [Problematic issues of organizational and medical aspects of providing care at the prehospital stage]. *Proceedings of International conference – Ekstrena medychna dopomoha. Yevropeiski standarty-2011* (pp.101–108). Kyiv: Medicina nevidkladnykh staniv [in Ukrainian].
5. Vizniuk, I.M., & Dolynnyi, S.S. (2021). Trysubiektna katehorizatsiia profesiinoho zabezpechennia hotovnosti pomichnyka likaria-stomatoloha [Three-subject categorization of professional readiness of a dental assistant]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Series 6 1* (13), 16-20 [in Ukrainian].

Статус статті:

Отримано: 28.03.2025 Прорецензовано: 06.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Shostatska Mariia

Doctor of Philosophy

Deputy Director for Educational Work

Vinnitsia Medical Professional College named after Academician D.K.Zabolotny

Vinnitsia, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEALTH CARE PROFESSIONALS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS DEVELOPMENT IN POLAND'S HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The relevance of this problem lies in the analysis of foreign experience in the professional training of future healthcare professionals in higher education institutions. The main principles, methods, and approaches used in international practice for training medical personnel are described. In particular, the focus is on effective training models, such as the use of simulation technologies, small groups, and interactive methods, which significantly increase the level of practical skills of medical workers. The aim of the article is to study the professional training of future health care professionals in the system of continuous development in higher education institutions in Poland. The following research methods were used: empirical (observation and comparison), theoretical research methods (retrospective analysis), and statistical research methods. The trend of migration of medical personnel and their desire for professional improvement is analyzed, which emphasizes the importance of creating favorable conditions for doctors in Ukraine. In foreign educational institutions, considerable attention is paid to combining theoretical knowledge with practical skills, which allows students to gain real experience in clinical practice under the guidance of experienced mentors. The use of a modular training system in many universities contributes to the integration of various disciplines and specializations, which allows future medical professionals to respond quickly to changes in the field of healthcare. Advanced training of medical workers is mandatory and includes postgraduate courses, certification web events, internships, and participation in conferences. Foreign programs have an international focus, which contributes to the development of global medical experience and knowledge exchange. The introduction of the latest technologies, such as simulation and distance learning, as well as interactive platforms, allows you to create a safe environment for learning complex medical manipulations. Foreign educational institutions adhere to international standards, which ensures a high level of medical education and accreditation of programs in international organizations. An individualized approach to education allows students to receive knowledge that meets their career goals and specialization.

Keywords: future healthcare professionals, higher education, continuous professional development, professional improvement, European standards.

УДК 364-3:613.83

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.278-283

Shcherbina 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>

Hnoievoi Yurii

PhD Student
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
gnoevojurij@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7093-6555>

SOCIAL WORK FOR THE RESOCIALISATION OF DRUG ADDICTS IN REHABILITATION CENTRES

Abstract. The escalating issue of drug dependency within Ukrainian society and the imperative for effective resocialisation of affected individuals underpins the significance of this research. Rehabilitation centres play a pivotal role in the process of reintegrating drug addicts into fully functional societal participation; however, their operational frameworks necessitate continual refinement and a systematic approach. The article examines the characteristics of social work regarding the resocialisation of drug addicts within rehabilitation centre environments, with a particular focus on identifying efficacious methodological strategies and interventional approaches. Methods of research: comprehensive methodological framework for data acquisition, encompassing a thorough theoretical analysis of extant literature germane to the research's subject matter and investigative objectives. The research findings substantiate that effective resocialisation of individuals struggling with drug dependency mandates a multidimensional intervention strategy, integrating psychosocial, medical, and educational initiatives. Specialised programmes focusing on social adaptation, vocational training, and post-centre supportive mechanisms are particularly significant. It has been determined that addictive behaviour has the following characteristics: persistent physical and psychological dependence of the individual on psychoactive substances; disorders of physical, mental, emotional-behavioural functions of the personality; difficulties or even impossibility of establishing social connections and adaptation both in macro- and microsocial environments. To overcome the problem, comprehensive support is necessary, which includes both medical-psychological (or psychiatric) intervention and measures for resocialisation and rehabilitation of persons with drug addiction, particularly in specialised rehabilitation centres. A promising direction for further research is the systematisation of social work methodologies aimed at the resocialisation of persons with drug addiction within rehabilitation centres.

Keywords: social work, drug addicts, addictive behaviour, rehabilitation centre, resocialization.

Introduction. The problem of drug addiction in contemporary Ukrainian society has drawn attention for several decades not only from scholars and specialists in the fields of healthcare, social work, psychology, and psychiatry but also from the general public. Firstly, drug addiction is rapidly spreading among young people. Secondly, new, synthetic, more dangerous psychoactive substances are appearing on the criminal market. Thirdly, martial law and the Russo-Ukrainian war have negatively affected the psycho-emotional state of the population, which has led to the spread of destructive emotional disturbances (depression, fears, anxiety), which in turn has been reflected in behavioural disorders, particularly alcoholism and drug addiction. In today's challenging conditions, there is an urgent need to develop new approaches to the treatment, rehabilitation, and resocialisation of drug addicts and to create a professional network of institutions and rehabilitation centres for drug addicts.

Analysis of recent research and publications. The issue of resocialisation and rehabilitation of drug addicts has been the subject of extensive scientific research by numerous scholars. Notably, L.Beheza and V. Halych

emphasise the necessity of a comprehensive approach to resocialisation, which integrates medical, psychological, and social support. Research by A.Bertiukh and H.Prib demonstrates the significance of individualised rehabilitation programmes that account for the personal characteristics of dependent individuals.

Yu.Nomyrovska and Ts.Korolenko examines the issues of psychosocial adaptation and the efficacy of various social work methodologies for drug addicts. They underscore the importance of social environment support in reintegrating such individuals into society. O.Onypchenko and L.Romanovska research the role of state and non-state rehabilitation centres in assisting those with drug addiction, as well as the challenges related to normative-legal provisions governing such activities.

Overall, contemporary scientific approaches to the resocialisation of drug addicts indicate the necessity of a multidisciplinary framework that combines social work, psychotherapy, and legal and regulatory mechanisms. However, the effectiveness of various rehabilitation models in the context of contemporary challenges remains open and requires further scientific investigation.

The **aim** of the article is to present a model of social work for the resocialisation of drug addicts in rehabilitation centres. **Methods of research:** methods of scientific source analysis were applied for theoretical substantiation of the resocialisation problem of drug addicts. A comparative analysis of rehabilitation practices enabled the identification of effective social work models. Questionnaire surveys and interviews with rehabilitation centre specialists were conducted to ascertain primary challenges and evaluate the efficacy of applied resocialisation methods. Implementing these methodological approaches facilitated an objective assessment of the resocialisation status in rehabilitation centres and the development of recommendations for enhancing its effectiveness.

Results and discussion. The issue of drug addiction is the object of attention in interdisciplinary research. Its complexity lies in its multi-component nature, which is determined by the interaction of biological, genetic, psychological, and social factors. At the same time, today, there exists a significant number of scientific studies that focus on examining addictive behaviour, individual psychological characteristics of people with such dependence, as well as the role of the social environment in the formation of drug addiction.

The term «addictive behaviour» was first introduced by V. Miller, who interpreted it as the abuse of psychoactive substances that alter the mental state of an individual, as a physiological and psychological dependence [9, p.156]. Ya. Halych notes that addictive behaviour is characterised as «the desire to avoid reality by using various methods to alter one's mental state artificially. These methods become stereotyped, generalised, and act as restrictive barriers to interaction with the environment for specific individuals» [1, p. 64]. Ts. Korolenko provided the following definition: «Addictive (dependent) behaviour is one of the varieties of deviant behaviour with the formation of a desire to escape from reality by taking certain substances or constantly fixating attention on certain activities to develop intense emotions» [4].

In the Tenth Revision of the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10), dependence syndrome is defined as a cluster of physiological, behavioural and cognitive phenomena in which the use of a psychoactive substance or class of psychoactive substances takes on a much higher priority for a given individual than other behaviours that were previously of greater value to them [9, p.156].

T. Shlapko notes: «Dependence on addictive substances (narcotic drugs and psychotropic substances) is a biological, psychological, social and spiritual disorder of the personality, which requires treatment first and foremost, particularly for physical dependence (if present), and subsequently rehabilitation of the person as a fully functioning member of society» [12, p.109].

Thus, addictive behaviour is characterised by physical and psychological dependence on psychoactive substances. It is accompanied by a complex of biological, psychological, and behavioural disorders that complicate the individual's social interaction. Overcoming such problems requires both medical-psychological or psychiatric intervention, as well as processes of resocialisation and rehabilitation, particularly in specialised rehabilitation centres. These centres, established predominantly in the 2000s, possess certain experience and have developed proprietary programmes aimed at the resocialisation and recovery of drug-dependent individuals [10, p.766]. Ukraine has more than 40 territorial centres for addiction treatment services and 4 specialised (addiction treatment) hospitals. In total, the country has approximately 4,000

institutions, establishments and non-governmental organisations that directly or indirectly engage in the rehabilitation and resocialisation of persons with drug dependence [6, p.134].

For developing a programme of resocialisation for people with drug addiction in rehabilitation centres, it is appropriate to analyse in detail the concept of «resocialisation of drug addicts». The term «resocialisation» acquired scientific significance in the 1980s and became widely used in scientific literature of the Soviet, post-Soviet, and contemporary Ukrainian periods. From a terminological perspective, resocialisation means the restoration of the individual's socialisation process after a period of maladaptation or existence in crisis, traumatic, or extraordinary situations. Generally, this concept is understood as a «return to the social environment with acceptance of its norms, values and behavioural models which are considered socially acceptable». In the English-language literature, the synonym for this term is often the concept of «reintegration», which describes the process of an individual's return to social life. In scientific and encyclopaedic sources, resocialisation is defined as the process of acquiring new knowledge, values, social roles, and skills that replace previous ones. This phenomenon is also described as repeated socialisation aimed at adapting the individual to their usual environment, restoring social connections, and correcting life goals, attitudes, norms, and values [11, p.141]. The foundation of many definitions of resocialisation is restoring the individual in society, adapting to the value-normative system of social interaction, and acquiring new social experiences. This process contributes to forming a model for the return of the drug addict to society at the macro, meso, and micro levels within the framework of a rehabilitation centre.

L. Romanovska notes that the content of social and socio-pedagogical work with drug addicts in rehabilitation centres encompasses psychodiagnostic of personality and social relations, social learning and education, psycho-corrective work, psychological and social rehabilitation, and social adaptation, which function as a complex of general resocialisation of drug addicts [8, p.153].

In our view, the most apt definition of the concept «resocialisation of drug addicts» is the definition proposed by Y. Chernetska in the fundamental work (doctoral dissertation) «Theory and Practice of Socio-pedagogical Work on Resocialisation of Drug Addicts in Rehabilitation Centres»: «restoration, preservation and development of socially beneficial connections and relationships of the drug addicts with the social environment, formation of new socially approved behavioural models, norms and values, positive social experience and subjectivity for the purpose of full functioning in society» [11, p.145], wherein the author understands the aim of resocialisation of drug addicts as «changing norms and values, behavioural models of the drug-dependent person, acquisition of positive social experience and subjectivity to realise the possibility of full functioning in society, preventing return to chemical addiction, forming experience of resistance to situations that are risky from the perspective of returning to drug use» [11, p.146].

Y. Chernetska, empirically researching the process of resocialisation of drug addicts, identified criteria and indicators of resocialisation of drug-dependent persons: «cognitive-knowledge (social knowledge, perceptions regarding the use of acquired socially positive experience, social intelligence); value-emotional (social maturity (responsibility), communicative tolerance, formation of social values); need-motivational (motivation to

achieve success, aspiration for creative and professional self-realisation, assertiveness); activity-behavioural (self-efficacy, social activity, communication skills); personal-reflexive (self-reflection, empathy, self-attitude)» [11, p.413], and defined social rehabilitation, social adaptation and social integration as components of resocialisation, which served as a structural scheme for developing a social work programme for the resocialisation of drug addicts in rehabilitation centres.

The World Health Organisation considers the rehabilitation of drug addicts as a process that helps an individual who uses narcotic substances to achieve the maximum level of physical health, psycho-emotional state, and social adaptation. Rehabilitation is the next stage after initial treatment, which may include detoxification, application of medications, and psychiatric assistance [14].

In a specialised encyclopaedia for social sector workers, it is emphasised that social rehabilitation aims at restoring social experience and establishing interconnections, behavioural norms and communication, achieving emotional balance, active participation in social life, restoring status in society, and integrating into open society. An important goal is the expansion and strengthening of social contacts, engagement in the cultural environment, restoration of professional abilities and skills, and reconstruction of social experience and functions. The process encompasses improving the mental, physical, and spiritual (moral) state of individuals who have experienced maladaptation. Social rehabilitation entails not only restoring the individual's ability to live fully in society but also facilitating the improvement of the very conditions of the social environment that have been disrupted for various reasons [2, p.69].

According to A.Kapska, social rehabilitation is a complex of measures oriented towards restoring destroyed or lost social connections and relationships, as well as socially and personally significant characteristics, properties, and capabilities of the subject. It is a conscious, purposeful, internally organised process [3, p.17]. Y.Chernetska identifies the following components of social rehabilitation of drug addicts [11, p.165-166]: diagnostic and restorative therapy; restoration and correction of psychological qualities and properties of the drug-dependent person; restoration of social experience and establishment of social connections, behavioural norms, communication, emotional stability, active social life, renewal of social status, integration into open society; restoration (compensation) of impaired bodily functions of the drug-dependent personality; prevention of repeated drug use, formation of moral values and principles, positive experience of socially approved behaviour; restoration of the individual's legal rights through the cancellation of previously acknowledged guilt, consultative legal assistance, and support of the drug addict during court proceedings (as needed), which constitute legal rehabilitation.

The most widespread and effective models of socio-psychological rehabilitation for individuals with drug addiction today are:

- therapeutic communities (model of social learning for a healthy lifestyle);
- organisation of addiction rehabilitation centres within the structure of various religious denominations;
- the Minnesota model of inpatient and outpatient 12-step rehabilitation programme – self-help and mutual aid groups (rehabilitation model based on scientific achievements in psychology, psychiatry, sociology and other sciences, and the '12 steps' model);
- T.Gorski's developmental model (model built on long-term professional work with the dependent person,

combined with attendance at mutual aid groups);

– D.Pita's developmental model (recovery within this model is viewed as an evolutionary change in the addict's personality within the framework of E. Erikson's stage concept of psychosocial development) [1; 9].

In psychological literature, researchers define the concept of «social adaptation» as «...a process of forming the most acceptable strategies/models of behaviour in conditions of a changing microsocial environment» [7, p.160]. In general, in scientific literature, the concept of «social adaptation» is considered as follows: adjustment to the conditions of the social environment; acceptance of values, norms and behavioural models in society; interaction of the individual with the social surroundings and acquisition of positive social experience; a short-term process of entering the social macro- and micro-social environment.

The success of the social adaptation of individuals with drug addiction is significantly determined by the support of their families, which in such cases acquire the status of codependent families. This is precisely why the system of socio-pedagogical support for such families in rehabilitation centres is aimed at facilitating the social adaptation of dependent individuals. According to A. Oberemok, this system represents a complex of interconnected and interdependent components, united by a common goal- overcoming difficult life circumstances associated with codependency and drug addiction and learning effective interaction both in the family and social environment [5, p.82].

The resocialisation of persons with drug addiction should occur with the active participation of family members. This refers to the restoration of family relationships, development of effective communication skills with the drug-dependent person, and acceptance of their altered personality. Research allows us to state that adaptation is a process of an individual entering society, which has an individualised character and is significantly determined by their previous experience. While adaptation consists of accepting and adjusting to social norms, integration facilitates the emergence of new formations that correspond to personal and group development needs.

Thus, according to G.Esser, the social integration of an individual/group has four aspects: acculturation, placement, interaction, and identification. Acculturation (or cultural integration) is the process of an actor acquiring knowledge, assimilating cultural standards, and developing competencies necessary for successful existence in society. Placement (or structural integration) means a person finds their place in society and establishes rights in educational or economic contexts, in professional or civic spheres. Interaction (or interactive integration) involves establishing friendly, romantic or marital relationships with other people and acquiring membership in social groups. Identification (or identificational integration) results from a person's identification with the social system as a whole or with specific groups [13]. Therefore, according to Y.Chernetska, «the success of the integration of drug addicts will be ensured by establishing social interaction of drug addicts, organising socio-pedagogical support for drug addicts entering the social environment, as well as by preventing repeated drug use by former dependent individuals» [11, p.173]. Thus, social integration of drug addicts is a long-lasting process compared with social adaptation. It includes establishing interaction in society with the participation of close associates, obtaining education, professional development, and other aspects.

Therefore, considering the above stated, we present a model of social work for the resocialisation of drug addicts in rehabilitation centres (Fig.1).

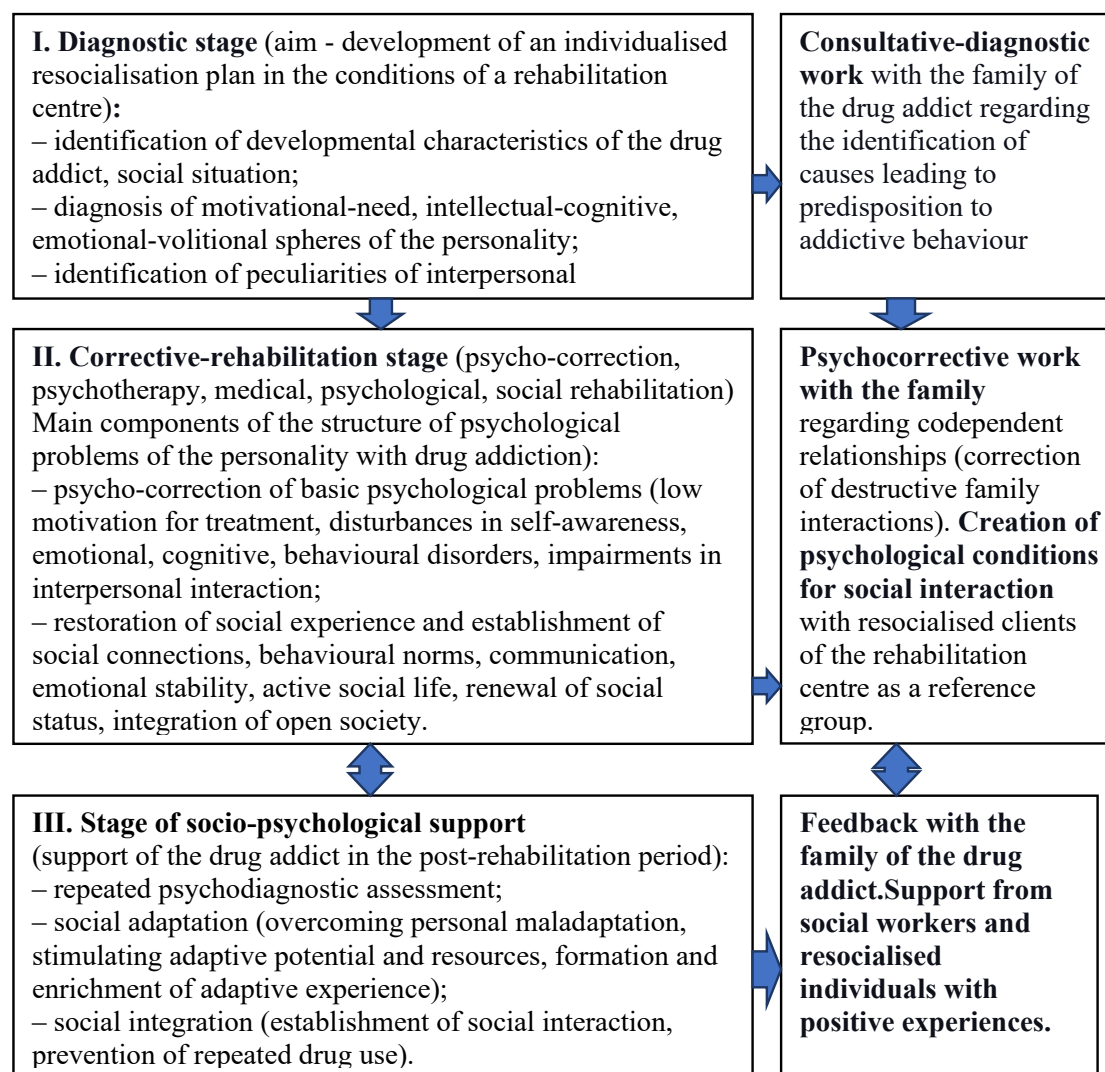


Fig.1. Model of social work for resocialisation of drug addicts in rehabilitation centres [author]

Conclusions. It has been determined that addictive behaviour has the following characteristics: persistent physical and psychological dependence of the individual on psychoactive substances; disorders of physical, mental, emotional-behavioural functions of the personality; difficulties or even impossibility of establishing social connections and adaptation both in macro- and microsocial environments. Furthermore, to overcome the problem, comprehensive support is necessary, which includes both medical-psychological (or psychiatric) intervention and measures for resocialisation and rehabilitation of persons with drug addiction, particularly in specialised rehabilitation centres. The resocialisation of persons with drug addiction in rehabilitation centres is a process of restoring their personality in society, mastering the value-normative system of social interaction, and acquiring new social experiences. The key components of this process include social rehabilitation, adaptation, and integration, which function as sequential stages of the general resocialisation of the drug-dependent person. The three-stage model of social work is developed for the resocialisation of persons with drug addiction in rehabilitation centres:

1. Diagnostic stage. Its primary aim is to develop an individualised resocialisation plan for the stay in the rehabilitation centre. Key steps of this stage include: analysis of the development characteristics of the drug addict and their social situation; diagnosis of

motivational-need, intellectual-cognitive and emotional-volitional spheres of the personality; study of the specifics of interpersonal relationships; conducting consultative-diagnostic work with the family of the drug addict to identify causes of predisposition to addictive behaviour.

2. The corrective-rehabilitation stage encompasses psycho-correction, psychotherapy, as well as medical, psychological, and social rehabilitation. This stage focuses on resolving the main psychological problems, such as low level of motivation for treatment, disturbances in self-awareness, emotional, cognitive and behavioural disorders, and difficulties in interpersonal interaction. During this period, the restoration of social experience, behavioural norms, communication skills, emotional stability, and active social life is carried out. Particular attention is paid to correcting destructive family relationships and dependencies in the family. In the created conditions, clients of the rehabilitation centre can engage in constructive interaction with other resocialised individuals who act as a reference group.

3. The stage of socio-psychological support involves supporting persons with drug addiction in the post-rehabilitation period. Among the tasks of this stage are repeated psychodiagnostic assessment, facilitating social adaptation through overcoming personal maladaptation, and stimulating adaptive potential and resources. Considerable attention is also paid to expanding adaptive experience, establishing effective social interaction,

and preventing repeated drug use. An important aspect is maintaining feedback with the client's family and ensuring support from social workers and resocialised individuals with positive experiences.

A promising direction for further research is the systematisation of social work methodologies aimed at the resocialisation of persons with drug addiction within rehabilitation centres.

Список використаної літератури

1. Галич Я.В. Особливості реабілітації осіб із залежністю від психоактивних речовин. Юридична психологія. 2022. № 1 (30). С.64-73.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-е вид. / за заг.ред. І.Д. Звереві. Київ: Універсум, 2013. 536 с.
3. Капська А.Й., Завацька Л.М., Грищенко С.В. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах. Навчальний посібник. Київ: Слово, 2011. 248 с.
4. Короленко Ц. Ади́ктивна поведінка. Загальна характеристика та закономірності розвитку. Психіатрія та медична психологія. 2000. №1(2). С.8-15
5. Оберемок А.М. Система соціально-педагогічного супроводу співзалежних сімей в умовах реабілітаційних центрів для наркозалежних осіб. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2020. Вип.92. С.79-83.
6. Плisko Є.Ю., Теліус С.С. Державна політика щодо організації соціальної роботи з людьми, які страждають від наркотичної залежності. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. № 1 (108). С.132-140.
7. Приб Г.А., Раєвська Я.М., Беґеза Л.Є. Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в умовах бойових дій. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. № 33 (72). С. 104-109.
8. Романовська Л.І. Напрями соціально-педагогічної роботи з наркозалежними в реабілітаційних центрах. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип.47 (100). С. 152-158.
9. Свідовська В.А. Провідні моделі реабілітації наркозалежних осіб: зарубіжний досвід. Габітус. 2020. Вип.20. С. 155-156.
10. Чернецька Ю.І., Онипченко О.І., Онипченко П.М. Соціально-реабілітаційна діяльність: теорія, досвід, перспективи. Вісник науки та освіти. 2023. № 9 (15). С.757-771.
11. Чернецька Ю.І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів: дис... д.пед.н.; 13.00.05 – соціальна педагогіка. Старобільськ, 2016. 520 с.
12. Шлапко Т.В., Берцях А.О., Номіровська Ю.В. Правові основи реабілітації та ресоціалізації осіб, залежних від адиктивних речовин. Юридичний науковий електронний журнал. 2020. № 1. С.108-111.
13. Esser H. Migration, language and integration. AKI Research Review 4. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration. 2006. URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf>.
14. WHO. Lexicon of alcohol and drug terms. URL: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en.

References

1. Galich, Ya.V. (2022). Osoblyvosti reabilitatsiyi osib iz zalezhnisty yu vid psykhoaktyvnykh rehovyn [Peculiarities of rehabilitation of persons with addiction to psychoactive substances]. *Legal Psychology*, 1 (30), 64–73. [in Ukrainian]
2. Zvereva, I.D. (2013). *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery* [Encyclopedia for Specialists in the Social Sphere]. Universum. [in Ukrainian]
3. Kapska, A.Y., Zavatska, L.M., & Grishchenko, S.V. (2011). *Tekhnolohiyi sotsial'noyi roboty v zarubizhnykh krayinakh* [Social Work Technologies in Foreign Countries]. Slovo. [in Ukrainian]
4. Korolenko, Ts. (2000). Adyktivna povedinka. Zahal'na kharakterystyka ta zakonomirnosti rozvytku [Addictive Behavior. General Characteristics and Patterns of Development]. *Psykhiatryia ta medychna psykhoholohiya*, 1 (2), 8–15. [in Ukrainian]
5. Oberemok, A.M. (2020). Systema sotsial'no-pedahohichnoho suprovodu spivzaleznykh simy v umovakh reabilitatsiynykh tsentriv dlya narkozaleznykh osib [System of Social and Pedagogical Support of Codependent Families in the Conditions of Rehabilitation Centers for Drug Addicts]. *Pedahohichni nauky*, 92, 79–83. [in Ukrainian]
6. Plisko, E.Yu., Telius, S.S. (2024). Derzhavna polityka shchodo orhanizatsiyi sotsial'noyi roboty z lyud'my, yaki strazhdayut' vid narkotychnoyi zalezhnosti [State Policy on Organizing Social Work with People Suffering from Drug Addiction]. *Spirituality of the Individual: Methodology, Theory and Practice*, 1 (108), 132-140. [in Ukrainian]
7. Prib, G.A., Raevska, Ya.M., Begeza, L.E. (2022). Sotsial'no-psykhoholohichni osoblyvosti adaptatsiyi osobystosti v umovakh boyovykh diy [Socio-psychological features of personality adaptation in conditions of hostilities]. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 33 (72), 104–109. [in Ukrainian]
8. Romanovska, L.I. (2016). Napryamy sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z narkozaleznykh v reabilitatsiynykh tsentrakh [Directions of social and pedagogical work with drug addicts in rehabilitation centers]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, 47 (100), 152–158. [in Ukrainian]
9. Svidovska, V.A. (2020). Providni modeli reabilitatsiyi narkozaleznykh osib: zarubizhnyy dosvid [Leading Models of Rehabilitation of Drug Addicts: Foreign Experience]. *Habitus*, 20, 155–156. [in Ukrainian]
10. Chernetska, Y.I., Onipchenko, O.I., & Onipchenko, P.M. (2023). Sotsial'no-reabilitatsiyna diyal'nist': teoriya, dosvid, perspektyvy [Social and Rehabilitation Activities: Theory, Experience, Prospects]. *Bulletin of Science and Education*, 9 (15), 757–771. [in Ukrainian]
11. Chernetska, Y.I. (2016). *Teoriya i praktyka sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z resotsializatsiyi narkozaleznykh v umovakh reabilitatsiynykh tsentriv* [Theory and practice of socio-pedagogical work on the resocialization of drug addicts in rehabilitation centers]. Unpublished doctoral thesis. Starobilsk. [in Ukrainian]
12. Shlapko, T.V., Bertsyukh, A.O., Nomirovska, Yu.V. (2020). Pravovi osnovy reabilitatsiyi ta resotsializatsiyi osib, zaleznykh vid adyktivnykh rehovyn [Legal Foundations of Rehabilitation and Resocialization of Persons Dependent on Psychoactive Substances]. *Electronic Scientific Journal of Law*, 1, 108–111.
13. Esser, H. (2006, December). Migration, Language and Integration. *AKI Research Review 4. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration*. URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf>.
14. WHO. *Lexicon of Alcohol and Drug Terms*. URL: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en.

Статус статті:

Отримано: 25.03.2025 Прорецензовано: 02.04.2025 Прийнято: 15.04.2025

Щербина Сергій Степанович

кандидат соціологічних наук, доцент

в.о.завідувача кафедри «Соціальна робота»,

Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

Новак Тетяна Олександрівна

аспірантка

кафедра «Соціальна робота»

Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

Гносвой Юрій Григорович

аспірант

кафедра «Соціальна робота»

Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

Анотація. Ескаляція проблеми наркозалежності в українському суспільстві та необхідність ефективної ресоціалізації постраждалих осіб підкреслюють важливість цього дослідження. Реабілітаційні центри відіграють ключову роль у процесі реінтеграції наркозалежних до повноцінної участі в суспільстві; однак їх операційні рамки вимагають постійного вдосконалення та систематичного підходу. У статті розглядаються аспекти соціальної роботи щодо ресоціалізації наркозалежних у середовищі реабілітаційних центрів, з особливим акцентом на визначенні ефективних методологічних стратегій та інтервенційних підходів. Методи дослідження: комплексна методологічна основа для збору даних, що включає ретельний теоретичний аналіз існуючої літератури, що стосується предмета дослідження та цілей дослідження. Результати дослідження підтверджують, що ефективна ресоціалізація осіб, які борються із залежністю від наркотиків, потребує багатовимірної стратегії втручання, яка включає психосоціальні, медичні та освітні ініціативи. Особливе значення мають спеціалізовані програми, спрямовані на соціальну адаптацію, професійне навчання та механізми постцентральної підтримки. Встановлено, що адиктивна поведінка має такі ознаки: стійка фізична та психологічна залежність особистості від психоактивних речовин; розлади фізичних, психічних, емоційно-поведінкових функцій особистості; труднощі або навіть неможливість встановлення соціальних зв'язків та адаптації як у макро-, так і в мікросоціальному середовищі. Крім того, для подолання проблеми необхідна комплексна підтримка, яка включає як медико-психологічне (або психіатричне) втручання, так і заходи щодо ресоціалізації та реабілітації осіб з наркотичною залежністю, зокрема в спеціалізованих реабілітаційних центрах. Перспективним напрямком подальших досліджень є систематизація методології соціальної роботи, спрямованої на ресоціалізацію осіб з наркотичною залежністю в реабілітаційних центрах.

Ключові слова: соціальна робота, наркозалежні особи, адиктивна поведінка, реабілітаційний центр, ресоціалізація.

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (56)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 19.04.2025. Підписано до друку 28.04.2025.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різogr. Ум. друк. арк. 33.

Наклад 300 прим. Замовлення № 41

Віддруковано з готового оригінал-макета

Видавництво УжНУ «Говерла»

88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників,

і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року