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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609 (Print)

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 2(57)

Ужгород – 2025

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

SCIENTIFIC BULLETIN OF UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609 (Print)

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Issue 2 (57)

Uzhhorod – 2025

УДК 371; 378; 364

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 2178 від 27.06.2024 року. Ідентифікатор медіа: R30-04774

Засновник і видавець: Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»: вул. Підгірна, 46, м.Ужгород, Україна, 88000, official@uzhnu.edu.ua, тел. +38 (0312) 61-33-21
Видавництво: «Говерла»: вул. Капітульна, 18, м.Ужгород, Україна, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR видавця та засновника: https://ror.org/01x3jjv63

Адреса редакції: кім.218, кафедра соціології та соціальної роботи, вул. Університетська, 14, м.Ужгород, Україна, 88000, olena.bartosh@uzhnu.edu.ua, сайт: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

Журнал видається з березня 1998 р., двічі на рік. Мова публікацій: українська, англійська

Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал затверджено як фахове наукове видання категорії «Б» за спеціальностями: 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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор / випусковий редактор:
Бартош Олена − кандидат педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна

Члени редколегії:
Атрощенко Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет, Україна
Баркасі Даніела – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети Братислави, Словаччина
Вансач Петер – доктор теології, професор, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети Братислави, Словаччина
Воротникова Ірина − кандидат педагогічних наук, доцент, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна
Гуляшова Моніка – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети Братислави, Словаччина
Данко Дана − кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет, Україна
Длугош Піотр − доктор наук у галузі суспільних наук, професор, Краківський педагогічний університет, Польща
Канюк Олександра − кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет, Україна
Козубовська Ірина − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Кузьма Ірина − кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка, Україна
Микитенко Наталія − доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
Опачко Магдалина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Оросова Рената − доктор філософії у галузі педагогіки, доцент, 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
Сміла Йоанна − доктор педагогічних наук, професор, Жешувський університет, Польща
Сокол Мар'яна − доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
Станчіене Далія − доктор наук з гуманітарних наук, професор, Університет Клайпеди, Литва
Ткаченко Павло − кандидат педагогічних наук, доцент, Поліський національний університет, Україна
Товканець Оксана − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Шемпрух Йоланта − доктор наук у галузі суспільних наук, професор, Жешувський університет, Польща
Шишенко Інна − кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна
Юско Петер − доктор педагогічних наук, професор, Університет Матея Бела, Словаччина

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол № 9 від 28 жовтня 2025 року

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. Випуск 2 (57). 234 с.

© Ужгородський національний університет, 2025

UDC 371; 378; 364

Registration of Print media entity: Decision of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine No. 2178 as of 27.06.2024. Media ID: R30-04774

Founder and publisher: Uzhhorod National University, Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine, 88000, official@uzhnu.edu.ua, phone: +38 (0312) 61-33-21
Publishing House: «Hoverla»: Kapitulna str., 18, Uzhhorod, Ukraine, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR of publisher and founder: https://ror.org/01x3jjv63

Editorial address: room 218, Department of Sociology and Social Work, Universitetska str., 14, Uzhhorod, Ukraine, 88000, olena.bartosh@uzhnu.edu.ua, Website: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

The journal is being published twice a year since March 1998. Language of publication: Ukrainian, English

The Ministry of Education and Science of Ukraine has conferred a category «B» to the journal in the specialties 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 (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №886, July 02, 2022, Annexe 4).

EDITORIAL TEAM

Editor-In-Chief / Managing Editor:
Bartosh Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine

Editorial Board members:
Atroshchenko Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University, Ukraine
Barkasi Daniela – PhD., Associate Professor, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Vansač Peter – ThDr., PhD., Dr.h.c., Professor, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Vorotnykova Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraine
Guľašová Monika – PhDr., PhD., Associate Professor, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Danko Dana − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Długosz Piotr – Doctor of Social Sciences, Professor, Krakow Pedagogical University, Poland
Kanyuk Oleksandra − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Kozubovska Iryna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Kuzma Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
Mykytenko Nataliya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Opachko Magdalyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Orosova Renata – PaedDr., Associate Professor, Pavol Jozef Safarik 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
Smyła Joanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszów, Poland
Sokol Mariana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
Stanciene Dalia Marija – Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University, Lithuania
Tkachenko Pavlo – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Polissia National University, Ukraine
Tovkanets Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Szempruch Jolanta – Doctor of Social Sciences, Professor, University of Rzeszów, Poland
Shyshenko Inna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Ukraine
Jusko Peter – PaedDr., Professor, Matej Bel University, Slovakia

Recommended for publication by the Scientific Council of Sate University «Uzhhorod National University», record № 9 from October 28, 2025

Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work». 2025. Issue 2 (57). 234 p.

© Uzhhorod National University, 2025

ЗМІСТ

Афанасьєв Дмитро, Роман Сергій.
АМБІВАЛЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ: ВІД КОНТРАБАНДИ ДО ГРОМАДСЬКОЇ УЧАСТІ 11

Бадер Світлана, Єпіхіна Марина, Гречишкіна Ірина.
ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКИ 16

Бартош Олена.
ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ПОТЕНЦІАЛ УГОРСЬКОЇ МЕРЕЖІ ЕКОШКІЛ ЯК МОДЕЛІ ПОБУДОВИ ЕКОЛОГІЧНО ВІДПОВІДАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА В ЄВРОПІ 21

Бокша Наталія, Матвійчук Світлана, Зябловська Дарина.
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ НА ЗАКАРПАТТІ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС 26

Вансач Петер.
СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ БАТЬКІВ З ДОГЛЯДОМ ЗА ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ 34

Гнатчук Оксана.
ОСНОВНІ НАПРЯМИ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ РИЗИКАМИ В ТУРЕЦЬКІЙ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ 39

Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Сивохоп Ярослав.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 45

Гринь Ольга.
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 52

Демиденко Тетяна, Мартовицька Наталія.
ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА АВСТРІЇ 57

Джуган Руслана, Джуган Володимир, Самотовка Роман.
СОЦІАЛЬНІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ВЕТЕРАН(ОК)ІВ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ 62

Добош Олена, Пинзеник Олена.
УПРАВЛІНСЬКА ЕФЕКТИВНІСТЬ І МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ: НОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З АКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 67

Жиленко Руслан.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СЕРВІСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ 73

Іванова Ірина.
ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ 79

Канюк Олександра, Кіш Надія.
ВИКОРИСТАННЯ GPT ЯК ІНСТРУМЕНТУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 85

Кацьора Олександр.
РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У КРИЗОВИХ УМОВАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ 89

Кожем'якіна Ірина.
РОЗВИТОК КОМПЕТЕНОСТІ З ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 94

Лазаренко Наталія, Олійник Наталія.
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 101

Ляшко Мар'яна.
СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БЕЗДОМНИМИ В УКРАЇНІ 106

Максимовська Наталія, Поляничко Анжела, Іонова Ірина.
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО: ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД 111

Мигалина Зоряна.
ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ В НОВОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ 119

Молдованов Артур.
ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА 123

Павлик Надія, Сейко Наталія, Котловий Сергій.
ЕТИКА РОБОТИ З ПЕРСОНАЛЬНИМИ ДАНИМИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ВРАЗЛИВІСТЬ, ДОВІРА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ 128

Повідайчик Михайло, Повідайчик Оксана, Імре Юлій.
ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 134

Попадич Олена.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 140

Приймак Олег, Приймак Юлія.
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ЛІДЕРСТВА ТА МЕНЕДЖМЕНТУ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ СОЦІАЛЬНОГО ОБСУГОВУВАННЯ 145

Прожога Ірина, Петренко Тетяна, Новікова Наталя.
ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВА МОДЕЛЬ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК У ПОСТКОНФЛІКТНИХ ГРОМАДАХ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ТА УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ 150

Рашевська Наталя.
ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОТИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ІМЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ 156

Розлуцька Галина, Петрина Ярослав.
НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФАХОВІЙ ПЕРЕДВИЩІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ 161

Росоха Наталія.
ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У ГРУПОВІЙ РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ ПРИКЛАДИ ЗМІН СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 167

Рюль Вікторія.
ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАКАРПАТТІ 174

Синиця Антон.
МЕДІАКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
ЗАРУБІЖНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ 178

Сікора Ярослава.
АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ
ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ 183

Смагін Ігор, Смагіна Таїса.
СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ТА СТИЛІ НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ТА ІНТЕГРАЦІЯ
В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА 188

Сорокіна Олександра.
ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ
«СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ 198

Стойка Мирослав, Петечук Юлія.
РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ КУРСУ
АЛГЕБРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ 202

Товстуха Олеся.
КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ 207

Шафорост Юлія.
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ХІМІЇ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ
АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 211

Шестакова Катерина.
ПРАЦІВНИКИ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ:
МІЖ СОЦІАЛЬНИМИ ГАРАНТІЯМИ ТА СОЦІАЛЬНОЮ ПІДТРИМКОЮ 215

Шостачук Тетяна.
ПОТЕНЦІАЛ І РИЗИКИ ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ НА ТЛІ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ 220

Юрченко Артем, Дємєнтьєв Євгеній, Семеніхіна Олена.
ВЕБДИЗАЙН У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ОГЛЯД ПІДХОДІВ, ТЕХНОЛОГІЙ
І РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ 225

Юрченко Наталія, Пучков Михайло, Ломага Марія.
ІНТЕГРАЦІЯ МІКРОКОНТРОЛЕРА ESP32 У ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС
З РОБОТОТЕХНІКИ СТАРШОЇ ШКОЛИ 230

CONTENTS

Afanasiev Dmytro, Roman Serhii.
AMBIVALENCE OF SOCIAL CAPITAL: FROM SMUGGLING TO CIVIC PARTICIPATION..... 11

Bader Svitlana, Yepikhina Maryna, Hrechyshkina Iryna.
INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILIES WITH EARLY AGE CHILDREN ON THE BASIS OF MONTESSORI PEDAGOGY 16

Bartosh Olena.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: UNLEASHING THE POTENTIAL OF THE HUNGARIAN ECO-SCHOOL NETWORK AS A MODEL FOR BUILDING AN ECOLOGICALLY RESPONSIBLE SOCIETY IN EUROPE 21

Boksha Nataliia, Matviichuk Svitlana, Ziablovska Daryna.
DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE LIGHT INDUSTRY IN TRANSCARPATHIA: A HISTORICAL OVERVIEW..... 26

Vansač Peter.
SOCIAL ASPECTS OF PARENTAL COPING WITH THE CARE OF A CHILD WITH A DISABILITY 34

Hnatchuk Oksana.
MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL RISK MANAGEMENT IN THE TURKISH SOCIAL PROTECTION MODEL..... 39

Grabovska Tetiana, Grabovskyy Oleksandr, Syvokhop Yaroslav.
ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION 45

Hryn Olga.
WAYS OF FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 52

Demydenko Tetyana, Martovytska Nataliia.
VOLUNTEERING AS A PRACTICE-ORIENTED MODEL OF SOCIAL WORK: THE UKRAINIAN AND AUSTRIAN EXPERIENCE 57

Dzhuhan Ruslana, **Dzhuhan Volodymyr, Samotovka Roman.**
SOCIAL SERVICES FOR VETERANS IN TERROTORIAL COMMUNITIES (HROMADAS)..... 62

Dobosh Olena, Pynzenyk Olena.
MANAGEMENT EFFICIENCY AND METHODOLOGICAL SKILLS: NEW GUIDELINES FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS 67

Zhylenko Ruslan.
THE TRENDS IN DEVELOPMENT OF SERVICE-ORIENTED CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS IN WESTERN UKRAINE DURING THE WAR 73

Ivanova Iryna.
FEATURES OF TERMINOLOGY IN SOCIAL WORK..... 79

Kanyuk Oleksandra, Kish Nadiia.
USING GPT AS A TOOL FOR INDIVIDUALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS..... 85

Katsora Oleksandr.
REGIONAL DIMENSION OF SOCIAL SERVICES IN CRISIS CONDITIONS: RESULTS OF EXPERT ASSESSMENT IN THE TRANSCARPATHIAN REGION 89

Kozhemyakina Irina.
DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN THE APPLICATION OF MARKETING ACTIVITY STRATEGIES OF THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 94

Lazarenko Nataliia, Oliinyk Nataliia.
ART THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN 101

Liashko Mariana.
SOCIAL WORK WITH HOMELESS PEOPLE IN UKRAINE 106

Maksimovska Nataliya, Polianychko Anzhela, Ionova Iryna.
DEVELOPMENT OF SOCIAL COHESION OF STUDENTS IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: A PROJECT APPROACH 111

Myhalyna Zoriana.
DIFFICULTIES OF MIGRANT CHILDREN'S ADAPTATION IN A NEW SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AND PATHWAYS TO THEIR RESOLUTION 119

Moldovanov Artur.
CONTENT-PROCESS COMPONENT OF THE TECHNOLOGY OF FORMING FACILITATION COMPETENCE OF A FUTURE SOCIAL WORKER 123

Pavlyk Nadiya, Seiko Nataliia, Kotlovuy Sergiy.
ETHICS OF WORKING WITH PERSONAL DATA IN SOCIAL WORK RESEARCH: VULNERABILITY, TRUST AND RESPONSIBILITY 128

Povidaichyk Mykhailo, Povidaichyk Oksana, Imre Yuliy.
SOME FEATURES OF THE FORMATION OF SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS AND MATHEMATICS 134

Popadych Olena.
THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FORMATION IN PRIMARY SCHOOL AGE 140

Pryimak Oleh, Pryimak Yuliya.
METHODOLOGICAL ASPECT OF RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN THE MANAGEMENT OF A SOCIAL SERVICES INSTITUTION 145

Prozhoha Iryna, Petrenko Tetyana, Novikova Natalia.
GENDER-SENSITIVE MODEL OF PSYCHOSOCIAL REHABILITATION OF WOMEN IN POST-CONFLICT COMMUNITIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES 150

Rashevska Natalia.
FUNCTIONAL-MOTIVATIONAL MODEL OF IMMERSIVE LEARNING 156

Rozlutska Halyna, Petryna Yaroslav.
CONTINUITY IN THE ORGANISATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF INITIAL TEACHER EDUCATION FOR THE PRIMARY PHASE ACROSS PROFESSIONAL PRE-HIGHER AND HIGHER EDUCATION 161

Rosokha Nataliia.
USING ART THERAPY METHODS IN GROUP DEVELOPMENTAL-CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN: THEORETICAL JUSTIFICATIONS AND PRACTICAL EXAMPLES OF SOCIAL CHANGE 167

Riul' Viktoria.
STUDY OF MEDIA LITERACY OF STUDENTS IN TRANSCARPATHIA 174

Synytsia Anton.
MEDIA COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS:
FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE OF FORMATION 178

Sikora Yaroslava.
ADAPTIVE LEARNING: MODERN TECHNOLOGIES IN FORMING
INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRACKS 183

Smagin Igor, Smagina Taisa.
TEACHING STRATEGIES AND LEARNING STYLES: ANALYSIS AND INTEGRATION
IN THE CONTEXT OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT 188

Sorokina Oleksandra.
SURVEY OF COLLEGE STUDENTS AS A FACTOR OF THE QUALITY
OF TRAINING OF SOCIAL WORKERS 198

Stoika Myroslav, **Petechuk Yuliia.**
DEVELOPMENT OF ANALYTICAL THINKING THROUGH THE STUDY
OF THE ALGEBRA COURSE FOR FUTURE MATHEMATICS TEACHERS 202

Tovstukha Olesya.
CRITERIA FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS
TO WORK WITH WAR VETERANS AND THEIR FAMILY MEMBERS 207

Shaforost Yuliia.
INCLUSIVE CHEMISTRY EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION 211

Shestakova Kateryna.
TEACHERS IN STATE SOCIAL POLICY: FROM SOCIAL GUARANTEES
TO SOCIAL SUPPORT 215

Shostachuk Tetiana.
THE POTENTIAL AND RISKS OF POLISH PEDAGOGY OF CULTURE
IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE 220

Yurchenko Artem, Diemientiev Yevhenii, **Semenikhina Olena.**
WEB DESIGN IN MODERN EDUCATION: A REVIEW OF APPROACHES,
TECHNOLOGIES, AND LEARNING OUTCOMES 225

Yurchenko Nataliia, Puchkov Mykhailo, Lomaha Maria.
INTEGRATING THE ESP32 MICROCONTROLLER INTO A HIGH-SCHOOL
ROBOTICS ELECTIVE COURSE 230

УДК 316.334.2:343.341:005.591.6(477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.11-15

Афанасьєв Дмитро Миколайович
кандидат соціологічних наук, доцент
в.о.завідувача кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
dmytro.afanasiev@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2157-0331

Роман Сергій Сергійович
аспірант
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
serhii.roman@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0003-6392-9239

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ: ВІД КОНТРАБАНДИ ДО ГРОМАДСЬКОЇ УЧАСТІ

Анотація. У статті розглядається амбівалентна природа соціального капіталу в контексті прикордонних практик, де він водночас може виступати ресурсом для відтворення нелегальної діяльності (контрабанди) та інструментом мобілізації громадянської участі. На основі міждисциплінарного підходу аналізується, як горизонтальні мережі довіри, взаємності та солідарності у прикордонних спільнотах забезпечують підтримку контрабандних стратегій, легітимізуючи їх як прийнятну форму соціально-економічної поведінки. Підкреслюється, що саме ці соціальні зв'язки за умови інституційної підтримки й ефективних механізмів залучення населення можуть бути трансформовані у ресурс розвитку громад, сприяти формуванню культури участі та посиленню довіри до легальних інститутів. Особлива увага приділена феномену «подвійної ролі» соціального капіталу: його здатності одночасно підтримувати неформальну економіку та виступати основою інклюзивного управління. Перехід від контрабанди до громадської участі можливий завдяки розвитку bridging-зв'язків, розширенню горизонтальної взаємодії поза межами локальних груп та впровадженню практик співуправління. Осмислення амбівалентності соціального капіталу дозволяє не лише краще зрозуміти соціальну природу контрабанди, а й виявити потенціал для трансформаційних процесів у прикордонних спільнотах, спрямованих на формування прозорих і стійких моделей розвитку.

Ключові слова: соціальний капітал, амбівалентність, контрабанда, прикордонні спільноти, залучення спільнот.

Вступ. У сучасних соціологічних дослідженнях категорія *соціального капіталу* посідає особливе місце, оскільки дозволяє пояснювати як механізми інтеграції спільнот, так і відтворення тіньових практик. Тіньові практики окрім кримінального шлейфу також виступають додатковою фінансовою милицею, яка підтримує вразливі категорії громадян. Амбівалентність феномену соціального капіталу полягає в його здатності виступати водночас ресурсом соціальної солідарності та підґрунтям нелегальних економічних практик, зокрема контрабанди. У прикордонних регіонах, де високий рівень взаємної довіри та горизонтальних зв'язків, соціальний капітал може слугувати як інструментом виживання в умовах економічної нестабільності, так і потенціалом для громадської участі та локального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класичні дослідження розглядають соціальний капітал як форму ресурсів, що виникають із соціальних відносин. Так, Дж.Коулмен наголошував на його ролі у створенні людського капіталу [1], а М.Грановеттер обґрунтував концепцію «вбудованості» економічних дій у соціальні мережі [2]. Р.Патнем розвинув дихотомію *bonding* та *bridging* соціального капіталу, показавши, що замкнені мережі можуть зміцнювати внутрішню солідарність, але водночас ізолювати спільноту від ширших інституцій [3]. Водночас М.Вулкок наголошував на потенціалі соціального капіталу як ресурсу економічного розвитку та соціальної мобільності [4].

Актуальність дослідження амбівалентності соціального капіталу полягає в необхідності глибшого розуміння того, як одні й ті самі соціальні мережі можуть одночасно підтримувати контрабанду та трансформуватися в механізм громадської участі. Виявлення цих механізмів відкриває перспективи для формування політик, орієнтованих на використання соціального капіталу в інтересах прозорого та сталого розвитку прикордонних територій.

Мета статті: представити огляд міждисциплінарних досліджень щодо специфіки прояву амбівалентності соціального капіталу на прикладі механізмів інтеграції спільнот та відтворення тіньових практик. Додатково стаття покликана виявити умови, за яких соціальний капітал може трансформуватися із ресурсу нелегальних стратегій у чинник громадської активності. Особливий акцент зроблено на аналізі прикордонних регіонів як соціальних лабораторій, де ці процеси проявляються найяскравіше. Також робота прагне поєднати теоретичні положення з емпіричними прикладами, зокрема діяльністю локальних онлайн-спільнот, щоб показати практичне втілення амбівалентності. Нарешті, метою є вироблення методологічних орієнтирів для подальших досліджень, які враховують складність і суперечливість соціального капіталу.

Виклад основного матеріалу. У класичній соціології амбівалентність розглядається як багатовимірне соціальне явище, коріння якого полягає у суперечливості системи цінностей людини та неоднозначності її ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу. Грунтовний аналіз цього феномену запропонував Р.Мертон, застосовуючи категорії соціальної ролі, статусу та рольового конфлікту. Він пояснював соціальну амбівалентність як похідну від психічної амбівалентності людини, що виявляється у напруженості між різними очікуваннями та нормами [5]. Мертон виокремив кілька її типів: амбівалентність,

© Афанасьєв Д. М., Роман С. С.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

зумовлену багатофункціональністю статусу особистості (наприклад, експресивна й інструментальна функції); конфлікти між статусами (як-от роль чоловіка й жінки у сім'ї та суспільстві); суперечності між соціальними ролями (роль сина у батьківській родині та роль чоловіка у власній сім'ї); амбівалентність, пов'язану з протилежними культурними цінностями в суспільстві; амбівалентність, що виникає через конфлікт між соціальною структурою та системою культурних орієнтирів (наприклад, прагнення до матеріального успіху в умовах браку доступних засобів його досягнення); а також амбівалентність, властиву людям, які водночас належать до кількох соціокультурних середовищ (як у випадку мігрантів).

Важливо, що Мертон застосував цю категорію й до аналізу науки як соціального інституту, наголошуючи на конфлікті ціннісних зразків, де універсалізм може суперечити ієрархії авторитетів, а прагнення до об'єктивності співіснує з персональними амбіціями. Це підкреслює універсальність амбівалентності як соціального явища.

У сучасній соціології тема амбівалентності набуває нових інтерпретацій. Так, З.Бауман [6] розглядав її як невід'ємну характеристику модерності й постмодерності, вказуючи, що сучасна людина приречена жити у світі нерозв'язних моральних дилем і постійних суперечностей між культурними й соціальними очікуваннями. Такий підхід розширює рамки розуміння амбівалентності від індивідуального досвіду до структурних особливостей сучасних суспільств, де розмитість норм і множинність ідентичностей формують нову соціальну реальність.

Соціальний капітал є однією з найважливіших категорій сучасних соціологічних досліджень, адже він пояснює, яким чином соціальні зв'язки, довіра та взаємність стають ресурсами для досягнення спільних цілей. Проте у науковій літературі дедалі більше уваги приділяється його суперечливій, амбівалентній природі. Йдеться про те, що соціальний капітал може мати як позитивні наслідки для суспільства — сприяти інтеграції, співпраці та розвитку громад, так і негативні — підтримувати замкненість груп, легітимізувати нелегальні практики й навіть закріплювати нерівності. Саме в цій подвійності полягає його амбівалентність.

З одного боку, дослідження Дж.Коулмена [1] підкреслювали, що соціальний капітал полегшує колективні дії, оскільки довіра та норми взаємності знижують транзакційні витрати та створюють умови для ефективної кооперації. На думку Р.Патнема [3], соціальний капітал у формі «bridging» (зв'язки між різними соціальними групами) зміцнює демократичні інститути, сприяє поширенню інформації та створює передумови для громадянської участі. Подібні мережі відкривають доступ до ресурсів, яких бракує локальним громадам, і дозволяють поєднувати економічні, соціальні та культурні ініціативи в більш широкому полі розвитку. У цьому сенсі соціальний капітал виступає одним із ключових механізмів модернізаційних процесів і здатний забезпечувати сталість демократичних практик.

Водночас дослідники, серед яких А.Портес і його послідовники, звернули увагу на «темний бік» соціального капіталу. Йдеться про ситуації, коли тісні зв'язки всередині групи (bonding social capital) формують високу ступінь довіри та солідарності, але ця солідарність спрямовується на підтримку відносин, що суперечать правовим чи моральним нормам суспільства [8]. Прикордонні спільноти, де контрабанда є частиною щоденної практики, добре ілюструють цей феномен. Для мешканців прикордоння участь у контрабандних операціях може здаватися не кримінальним вибором, а звичною формою економічної адаптації, яка забезпечується саме через мережі взаємної підтримки. Довіра між учасниками, обмін інформацією про ризики та механізми захисту — все це функціонує завдяки соціальному капіталу, але використовується для утримання нелегальних практик.

Така подвійність проявляється і на рівні нормативної легітимації. Контрабанда, будучи з юридичної точки зору злочином, у багатьох регіонах набуває символічного статусу «традиційної діяльності», «побутової економіки» чи навіть «соціального права» на виживання. У цьому випадку соціальний капітал не лише сприяє організації нелегальних практик, а й формує культурне підґрунтя для їх прийняття. Власне, саме ця властивість і робить соціальний капітал амбівалентним: його наявність може так само легко підтримувати розвиток громадських ініціатив, як і відтворювати нелегальність.

Однак не менш важливим є те, що соціальний капітал має потенціал до трансформації. Дослідження М.Вулкока показали, що при наявності сприятливого інституційного середовища соціальні зв'язки можуть бути спрямовані на легальні та продуктивні цілі [4]. Якщо спільнотам надається можливість використовувати свої мережі довіри та взаємності для організації кооперативів, розвитку підприємництва чи участі в програмах місцевого самоврядування, ті самі соціальні ресурси, які підтримували контрабанду, можуть стати інструментами громадянської активності. Ключовим тут є перехід від «bonding» до «bridging» зв'язків: від замкненості всередині невеликих груп до розширення соціальних горизонтів і співпраці з інституціями та зовнішніми акторами.

Таким чином, амбівалентність соціального капіталу полягає в його здатності одночасно бути ресурсом солідарності та ризиком для розвитку. У прикордонних умовах ця подвійність виявляється особливо гостро: тут соціальні мережі можуть як відтворювати нелегальну економіку, так і забезпечувати механізми для формування нових моделей розвитку громад. Усвідомлення цієї амбівалентності дозволяє краще зрозуміти природу контрабанди не лише як економічного явища, а й як соціально вбудованої практики, а також побачити в соціальному капіталі потенціал для позитивної трансформації через залучення спільнот.

Кілька емпірично і теоретично обґрунтованих механізмів пояснюють, чому соціальний капітал може підтримувати контрабанду. Ми зазначаємо, що у сучасних прикордонних регіонах України контрабанда часто набуває значення не лише економічної практики, а й соціально легітимованої стратегії виживання. Вона формується на перетині інституційної слабкості, економічної нерівності та культурних зв'язків по обидва боки кордону, що робить її частиною локальної ідентичності й транскордонної динаміки [7].

Першим механізмом ми можемо вказати замкненість та ексклюзія (group closure), коли тісні bonding-мережі створюють високий рівень довіри всередині групи й одночасно бар'єри для зовнішніх акторів; це сприяє приховуванню нелегальної діяльності й координації ризикових підприємств [8]. Механізм нормативної інерції та соціальної легітимації показує, що локальні норми можуть легітимізувати контрабанду як «нормальний» спосіб виживання; механізми соціального контролю всередині групи карають «дезертирів», що зменшує бажання співпрацювати з зовнішніми інститутами [8; 9]. Вплетення економічної діяльності в мережі (embeddedness) є шляхом коли економічні транзакції контрабандистів не автономні; вони «вбудовані» в соціальні мережі, що полег-

шує пошук партнерів, інформації й логістики [2]. Це робить контрабандні схеми стійкішими. І, нарешті, кадрові/інформаційні переваги показують як через bonding-зв'язки з'являється доступ до інсайдерської інформації (наприклад, розклади контролю, «світло» митників) стає легшим; мережі виконують роль механізмів посередництва. (праці з соціального аналізу злочинних мереж).

Соціальний капітал – не лише ресурс для тіньової економіки; за певних умов він перетворюється на ресурс розвитку. Розширення горизонтальних контактів за межі «своєї» групи (bridging) відкриває доступ до ринків, грантів, інформації про легальні альтернативи; це ключова передумова переходу від «getting by» до «getting ahead» [3; 4]. Якщо державні чи неприбуткові програми використовують існуючі мережі для громадянського залучення (participatory governance), ці мережі можуть каналізувати енергію спільноти у формальні проєкти (інфраструктура, мікробізнес, кооперативи). Вулкок наголошує на ключовій ролі механізму «зв'язків – ресурсів – інституцій». Там, де активізуються нові норми (через просвітницькі програми або локальні лідерські ініціативи), ті самі мережі можуть почати карати тих, хто повертається до контрабанди – але вже з іншими критеріями легітимності. (інтерпретація робіт про peer-punishment у контексті залучення спільнот) [4].

П.Андреас у праці «Контрабандна нація» показує, як контрабанда історично була інтегрована в локальні економіки й суспільні норми — приклад того, що нелегальні практики не завжди «зовнішні», а часто мають міцний соціальний фундамент [10]. Це підсилює ідею embeddedness.

Амбівалентність соціального капіталу в прикордонних регіонах ми можемо продемонструвати на прикладі історичного кейсу 2010-тих років. Громадська участь власників автомобілів з іноземною реєстрацією на Закарпатті мала прояв через відстоювання свого права на безперешкодне пересування водіїв без необхідності реєстрації в українському правовому полі . Такі громадяни створили свої соціальні мережі, які допомагали координувати свої дії. Наприклад, соціологічний аналіз групи «Пересічка» у соціальній мережі Facebook показав, що ця спільнота стала майданчиком для обміну інформацією, координації дій та мобілізації учасників у відповідь на зміни митних правил. Соціальний капітал тут проявлявся у вигляді довіри, солідарності та горизонтальних зв'язків між учасниками. Саме ці зв'язки забезпечили здатність громади до самоорганізації, до колективних дій, включно з мобілізаційними закликами й організацією протестних акцій [11].

Водночас цей приклад демонструє амбівалентність соціального капіталу. З одного боку, «Пересічка» виступає формою громадянської активності, яка сприяє посиленню голосу локальних спільнот у відносинах із державою. Вона стає ресурсом, що дає змогу мешканцям прикордоння відстоювати свої інтереси, виробляти альтернативні стратегії взаємодії з інституціями та формувати нові практики залучення. З іншого боку, діяльність спільноти тісно пов'язана з напівлегальними або сірими економічними практиками (тимчасове ввезення автомобілів, уникнення сплати митних зборів), що фактично легітимізує «економіку виживання» і демонструє використання соціального капіталу для обходу правових норм.

Таким чином, «Пересічка» наочно ілюструє, що соціальний капітал не можна оцінювати виключно як позитивний чи негативний ресурс. Його функціонування залежить від інституційного контексту й від того, чи спрямовуються горизонтальні зв'язки у площину співпраці з державними структурами та легальними економічними практиками, чи залишаються ресурсом підтримки неформальних і напівлегальних стратегій. Це підтверджує амбівалентність соціального капіталу: він може як сприяти формуванню культури громадської участі, так і відтворювати нелегальні або напівлегальні форми соціально-економічної адаптації.

Вивчення амбівалентності соціального капіталу потребує спеціальних методологічних підходів, адже цей феномен проявляється у двох протилежних вимірах: як чинник інтеграції та розвитку, і як ресурс підтримки неформальних або навіть кримінальних практик. Традиційні кількісні опитування не завжди здатні відобразити цю складність, оскільки соціальний капітал функціонує не лише як індивідуальний ресурс, а й як характеристика мережі відносин, норм і довіри. Саме тому сучасні дослідження все частіше поєднують кількісні та якісні методи, створюючи комплексний аналітичний інструментарій.

Першим важливим напрямом є використання мережевого аналізу. Соціальні мережі, що підтримують контрабанду або інші форми тіньової економіки, мають певну структуру — вони зазвичай базуються на щільних горизонтальних зв'язках, високому рівні довіри та замкненості. Мережевий аналіз дозволяє визначити ключових брокерів, «мости» між групами, а також рівень щільності мереж, що забезпечує їхню стійкість. Цей підхід допомагає пояснити, чому деякі локальні практики залишаються відтворюваними впродовж десятиліть і чому контроль з боку держави часто не призводить до їх зникнення. Водночас ті самі методи можна застосовувати для вивчення нових форм громадської активності, коли ті ж самі мережі починають слугувати інструментами самоорганізації та колективного відстоювання інтересів громад.

Другим напрямом є якісні дослідження, зокрема етнографія, глибинні інтерв'ю та включене спостереження. Вони дають змогу зрозуміти, яким чином мешканці прикордонних територій легітимізують контрабанду у власних наративах, як пояснюють свої дії, і чому вважають ці практики соціально прийнятними. Якісні дані дозволяють виявити локальні норми, які визначають межу між «своїми» і «чужими», та простежити, як соціальний капітал стає не просто інструментом виживання, а й елементом культурної ідентичності. При цьому ті ж методи допомагають показати, як у процесі мобілізації спільнот виникають нові цінності, орієнтовані вже не на нелегальність, а на участь у громадському житті чи співпраці з інституціями.

Третім компонентом є застосування мішаних методів (mixed methods). Наприклад, мережевий аналіз може виявити щільність зв'язків у спільнотах, тоді як якісні інтерв'ю пояснюють, як учасники інтерпретують власні практики. Комбінування статистичних даних, картування потоків та наративного аналізу дає змогу отримати більш комплексне уявлення про те, як і чому соціальний капітал набуває тієї чи іншої форми. У випадку з прикордонними спільнотами та контрабандою це особливо важливо, адже формальні дані часто неповні або спотворені, тоді як локальні історії розкривають реальні механізми функціонування спільнот.

Окремо варто звернути увагу на оцінку інтервенцій та програм залучення спільнот. Квазіекспериментальні або експериментальні дизайни можуть продемонструвати, чи здатні нові політики, спрямовані на розвиток громадської участі, трансформувати соціальний капітал із ресурсу підтримки тіньових

практик у ресурс розвитку. Наприклад, участь мешканців у програмах кооперативного господарювання або місцевих бюджетних ініціативах може змінювати характер їхніх соціальних зв'язків і поступово знижувати залежність від контрабанди.

Нарешті, методологія вивчення амбівалентності потребує чутливості до контексту. Соціальний капітал не є універсально добрим чи поганим; його прояви визначаються історичними, економічними та культурними умовами. Тому дослідження повинні враховувати специфіку локальних спільнот, їхній досвід виживання в умовах кризи та ступінь довіри до державних інститутів. Порівняльний підхід, який аналізує відмінності між регіонами чи країнами, дозволяє показати, як одна й та сама структура соціальних відносин може призводити до різних наслідків у різних інституційних середовищах.

Висновки. Таким чином, методологічні наслідки для вивчення амбівалентності соціального капіталу полягають у необхідності багатовимірного, міждисциплінарного підходу. Поєднання мережевого аналізу, якісних досліджень, мішаних методів та оцінки політик дає змогу не лише описати, а й пояснити, чому соціальний капітал у прикордонних спільнотах одночасно підтримує контрабанду та створює потенціал для громадської участі. Це відкриває можливості для більш точних інтервенцій, які спрямовують соціальні ресурси в бік легальних і сталих практик розвитку. Соціальний капітал має амбівалентну природу, оскільки його функціонування залежить від конкретного інституційного та культурного контексту. Він може бути одночасно ресурсом виживання для прикордонних спільнот, підтримуючи контрабандні практики через довіру, солідарність і взаємність, та потенціалом розвитку, коли ті ж самі зв'язки спрямовуються на громадянську участь і співуправління. Приклади на кшталт спільноти «Пересічка» доводять, що соціальний капітал не можна трактувати однозначно: він здатен як легітимізувати напівлегальні стратегії, так і мобілізувати громади для відстоювання своїх прав. Важливою умовою позитивної трансформації є перехід від «bonding» до «bridging» зв'язків, що розширюють соціальні горизонти та інтегрують локальні мережі в ширші суспільні структури. Розуміння амбівалентності соціального капіталу відкриває можливості для формування політик, спрямованих на розвиток прозорих практик участі, подолання тіньових економік і підтримку сталого розвитку прикордонних територій.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 1988. Vol.94. P.S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943
2. Granovetter M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*. 1985. Vol.91, № 3. P.481–510. https://doi.org/10.1086/228311
3. Putnam R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 541 p.
4. Woolcock M. Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*. 1998. Vol.27, № 2. P.151–208. https://doi.org/10.1023/A:1006884930135
5. Merton R.K. The ambivalence of scientists. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*. 1949. Vol. 84, №4. P.286–296.
6. Bauman Z. Liquid modernity. Cambridge : Polity Press, 2000. 228 p.
7. Роман С.С. Контрабанда в сучасному суспільстві: теоретико-методологічний аналіз. *Габітус*. 2025. Вип.75, т.1. С.75–80. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.12
8. Portes A. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol.4. P.1–24. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1
9. Villalonga-Olives E., Kawachi I. The dark side of social capital: A systematic review of the negative health effects of social capital. *Social Science & Medicine*. 2017. Vol. 194. P.105–127.
10. Andreas P. Smuggler Nation: How Illicit Trade Made America. New York: Oxford University Press, 2013. 472 p.
11. Афанасьєв Д.М. Формування соціального потенціалу інтернет-спільнот (на прикладі Закарпатської області): дис. … канд. соц. наук: 22.00.04 / Д.М.Афанасьєв; Ужгородський нац. ун-т. Ужгород, 2017. 215 с.

References

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943
Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology, 91*(3), 481–510. https://doi.org/10.1086/228311
Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society, 27*(2), 151–208. https://doi.org/10.1023/A:1006884930135
Merton, R. K. (1949). The ambivalence of scientists. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital, 84*(4), 286–296.
Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
Roman, S. S. (2025). Contraband in modern society: Theoretical and methodological analysis. *Habitus, 75*(1), 75–80. https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.12 [in Ukrainian]
Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24*, 1–24. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1
Villalonga-Olives, E., & Kawachi, I. (2017). The dark side of social capital: A systematic review of the negative health effects of social capital. *Social Science & Medicine, 194*, 105–127. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.10.020
Andreas, P. (2013). *Smuggler nation: How illicit trade made America*. Oxford University Press.
Afanasiev, D.M. (2017). Formuvannia sotsialnoho potentsialu internet-spilnot (na prikladi Zakarpats′koi oblasti) [Forming the social potential of Internet communities (case of Zakarpattia region)]. (Upublished Candidate dissertation). Uzhhorod National University, Uzhhorod. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 04.09.2025 Прийнято: 15.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

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

AMBIVALENCE OF SOCIAL CAPITAL: FROM SMUGGLING TO CIVIC PARTICIPATION

Abstract. The article explores the ambivalent nature of social capital within the context of borderland practices, where it simultaneously functions as a resource for sustaining illegal activities, particularly smuggling, and as a mechanism for mobilizing civic participation. Drawing on an interdisciplinary perspective, the paper examines how horizontal networks of trust, reciprocity, and solidarity in border communities create favorable conditions for the reproduction of informal economic practices, legitimizing smuggling as a socially acceptable form of economic behavior. At the same time, it is emphasized that these very networks, under conditions of institutional support and effective community engagement, can be transformed into a resource for local development, fostering participatory culture and strengthening trust in formal institutions. Special attention is paid to the "dual role" of social capital: its capacity to reinforce informal economies on the one hand, and to provide the foundation for inclusive governance on the other. The study highlights that a shift from smuggling to civic participation is possible through the development of bridging ties, the expansion of social interactions beyond closed groups, and the implementation of co-governance practices. The conclusions argue that addressing the ambivalence of social capital not only contributes to a deeper understanding of the social nature of smuggling but also reveals opportunities for transformative processes in border communities aimed at building transparent and sustainable models of development. Therefore, understanding the ambivalence of social capital opens up opportunities for shaping policies aimed at developing transparent participatory practices, overcoming shadow economies, and supporting the sustainable development of border areas.

Key words: social capital, ambivalence, smuggling, border communities, community engagement.

УДК 373.21:37.018.1:37.091.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.16-20

Бадер Світлана Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри 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,
доцент кафедри 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

Гречишкіна Ірина Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
в.о.завідувача кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Лубни, Україна
grechishkina0807@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-3669-0731

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКИ

Анотація. Сучасна дошкільна освіта все більше орієнтується на ціннісно-смислову освітню парадигму, що фокусується на унікальності особистості. Педагогіка М. Монтессорі, що заснована на принципах природовідповідності, свободи вибору особистості, самостійності та підготовленого середовища, сьогодні набуває особливої значущості як ефективна система виховання, здатна забезпечити гармонійний розвиток дитини раннього віку. Тож, проблема взаємодії закладів шкільної освіти (ЗДО) з родинами дітей раннього віку набуває особливої актуальності в контексті ідей Монтессорі-системи. Метою статті є аналіз проблеми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку на засадах ідей Монтессорі-педагогіки, визначення провідних форм такої роботи. До провідних методів дослідження відносимо: аналіз, синтез й узагальнення, класифікацію. До провідних форм взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку з урахуванням ідей педагогіки-Монтессорі зараховано: просвітницькі (батьківські збори нового формату, батьківські клуби, лекції, вебінари, інформативні буклети, пам'ятки та медіа матеріали), практико орієнтовані (майстер-класи, відкриті заняття, тренінги, практикуми з організації домашнього середовища, творчо-проєктна діяльність щодо виготовлення дидактичного матеріалу для дітей раннього віку, сімейні проєкти, спільні свята), дистанційні (он-лайн консультації, відео інструкції та міні-уроки, он-лайн спостереження, чати та групи у соціальних мережах) та індивідуальні (індивідуальні консультації, домашні візити, персональні бесіди, щоденники спостережень, індивідуальні майстер-класи).

Ключові слова: діти раннього віку, батьки дітей раннього віку, взаємодія закладів шкільної освіти з батьками, Монтессорі-педагогіка, дидактичний матеріал М. Монтессорі.

Актуальність дослідження. В умовах реформування системи дошкільної освіти України та зростання суспільного запиту на якісне виховання і розвиток підростаючої особистості, проблема партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти (ЗДО) з родинами дітей раннього віку набуває особливого значення. Саме ранній вік у сучасній психолого-педагогічній науці визначається як сензитивний період формування базових навичок самостійності, мовлення, сенсорного сприймання, що потребує узгоджених зусиль педагогів і батьків.

З іншого боку, саме Монтессорі-педагогіка, ґрунтуючись на ідеї вільного розвитку дитини в спеціально змодельованому середовищі, підкреслює провідну роль родини як першого соціального інституту у становленні особистості. Очевидно, що ефективність Монтессорі-освітнього середовища значною мірою залежить від залученості батьків до освітнього процесу, їхнього розуміння принципів самостійності, поваги до вибору дитини та готовності підтримувати її індивідуальні темпи розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що проблема співпраці ЗДО з батьками дітей доволі широко висвітлена у сучасному науковому полі. Новим поштовхом для зарубіжних розвідок став період пандемії COVID-19 [1]. Учені доводять необхідність моделювання нових механізмів взаємодії ЗДО з родинами, зокрема використання цифрових ресурсів, навчання батьків гнучкості, довіри до власних дітей.

Заслуговують на увагу і розвідки H.Lewis, S.Lipscomb, B.Hatfield, R.Weber, B.Green, L.Patterson [2], де мова йдеться про партнерство з батьками дітей саме раннього віку. Дослідники акцентують, що період раннього дитинства є критично важливим у формуванні базових соціальних і когнітивних навичок у особистості. Власне, взаємодія ЗДО та родини – запорука успішності означених процесів.

З іншого боку, теоретико-методологічні засади Монтессорі-педагогіки розкриті у роботах М.Дейвіса [3-4], І.Дичківської [5], Н.Григор'євої [6-

© Бадер С. О., Єпіхіна М. А., Гречишкіна І. А.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

7], В.Хромець [8], М.Чепіля [9] та ін. Аналіз означених розвідок свідчить про їх концептуальну єдність та фокусує на узгодженості батьківських упливів та діяльності ЗДО в системі М.Монтессорі, адже дитина розвивається гармонійно лише тоді, коли вдома та в освітньому закладі діють подібні принципи – повага до особистості, стимулювання самостійності, створення умов для вільного вибору та дослідження. Методологія М.Монтессорі фактично передбачає партнерську модель, у якій батьки виступають активними співтворцями освітнього середовища, а не пасивними спостерігачами.

Натомість, проблема взаємодії ЗДО з батьками дітей раннього віку на засадах педагогіки М.Монтессорі все ще потребує теоретико-практичних досліджень.

Мета статті: аналіз проблеми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку на засадах ідей Монтессорі-педагогіки, визначення провідних форм такої роботи для подальшої оптимізації відповідної співпраці. **Методи** дослідження: аналіз (для визначення сутності провідних понять), синтез й узагальнення (для узагальнення думок провідних учених в означені галузі), класифікація (для виокремлення й характеристики певних форм взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку з урахуванням ідей педагогічної системи М. Монтессорі).

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на провідних ідеях педагогіки М. Монтессорі як гуманістично орієнтованої системи щодо специфіки розвитку дітей раннього віку.

Центральною ідеєю всієї системи виховання за М.Монтессорі є визнання унікальності внутрішньої програми розвитку кожної дитини, яка розгортається відповідно так званих «сензитивних періодів» [3; 9]. Тобто мова йдеться про визнаний у всій психолого-педагогічній науці принцип природовідповідності. Власне, природовідповідність полягає в тому, щоб надати дитині можливість діяти саме в ті моменти, коли вона природньо прагне до того чи того виду діяльності, уникаючи примусу.

З цим тісно пов'язаний наступний постулат педагогіки М.Монтессорі – свобода та самостійність вибору дитини раннього і дошкільного віку, що не тотожна вседозволеності, а розуміється як можливість для підростаючої особистості самостійно обирати діяльність у межах спеціально змодельованого середовища [4; 6].

Своєю чергою, підготовлене середовище для розвитку і виховання дітей раннього віку у педагогічній системі М.Монтессорі розглядається як «третій вихователь» після батьків та педагога. Монтессорі-середовище має низку ознак, зокрема:

– доступність, коли всі матеріали, меблі, предмети є у вільному доступі для дитини, що важливо для підтримки самостійності та ініціативності дитини;

– структурування – кожна річ у спеціально змодельованому середовищі має своє місце, а дитинна привчається повертати матеріали після їх використання, що сприяє структуруванню когнітивних процесів особистості;

– естетичність простору – гармонійне, охайне, привабливо оформлене середовище, що не переобтяжене зайвими деталями. Це сприяє формуванню естетичного смаку, відчуття краси та гармонії у дитини;

– безпечність, що віддзеркалює відповідність віковим та фізичним можливостям дітей раннього віку (відсутність токсичних матеріалів, гострих кутів, дуже дрібних деталей дидактичного матеріалу) [9]. У сучасних умов становлення Української держави категорія «безпечність середовища» набуває нового звучання, що пов'язано з вторгненням рф на територію нашої країни. Тож безпека стає провідним принципом організації освітнього простору.

Не менш важливою ідеєю Монтессорі-педагогіки є розробка спеціального дидактичного матеріалу для роботи з дітьми раннього віку, серед якого можна виокремити: матеріал для вправ із практичного життя (для переливання води, пересипання круп, сервірування столу, догляду за кімнатними рослинами, гудзики, застібки тощо); сенсорні матеріали (кубики, паралелепіпеди, циліндри-вкладиші, колірні таблички, дощечки, музичні дзвоники та ін.); мовленнєві матеріали (букви, рухомий алфавіт, картки з малюнками і словами); математичні матеріали (числові штанги, намистини для лічби); культурні матеріали (глобус, карти, каміння, мушлі, музичні інструменти, репродукції картин) тощо [10]. Як бачимо, дидактичний матеріал в педагогіці М.Монтессорі – це своєрідний провідник розвитку дитини раннього віку, що дозволяє пізнавати світ природньо.

І, нарешті, провідною ідеєю всієї педагогічної системи М. Монтессорі є активна співпраця ЗДО, вихователів з родинами дітей. Зауважимо, що педагог виконує роль своєрідного фасилітатора в освітньому процесі ЗДО, який уважно стежить за розвитком дитини, але прямого втручання уникає [1]. Його безпосереднім завданням є педагогічна підтримка індивідуального темпу особистісного становлення підростаючої особистості у партнерстві з батьками [5].

Отже, провідні ідеї педагогіки М.Монтессорі за умови їх вдалої реалізації забезпечують не лише можливості для індивідуального розвитку та пізнання в ранньому віці, але й сприяють формуванню активної, самостійної й відповідальної особистості. Водночас, у центрі Монтессорі-педагогіки перебуває партнерство між педагогом та батьками. Саме цей тандем закладає основу для реалізації гармонійного освітнього середовища та сприяє підтримці природного розвитку дитини раннього віку. Безумовно, вихователь за системою М.Монтессорі не підмінює сімейний виховний вплив, але координує його, допомагаючи підтримати сензитивні періоди розвитку [7; 8]. Тож, взаємодія ЗДО з батьками дітей раннього віку стає базисом та важливою умовою реалізації Монтессорі-педагогіки.

Зупинимось на формах взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку з урахуванням ідей педагогіки-Монтессорі, до яких зараховуємо: просвітницькі, практико-орієнтовані, дистанційні, індивідуальні.

Просвітницькі форми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку сфокусовані на інформуванні батьків щодо провідних ідей виховання у педагогіці М.Монтессорі, формування у них нового стилю мислення, орієнтованого на повагу до дитини, її унікальності та свободу вибору. Йдеться про усвідомлення принципів поваги до дитини як особистості, визнання її унікальності, права на свободу вибору й самостійність у межах підготовленого середовища.

До просвітницьких форм зараховуємо: батьківські збори нового формату, батьківські клуби, лекції, вебінари, інформативні буклети, пам'ятки та медіа матеріали.

Важливість означених форм зумовлюється певними факторами: по-перше, вони сприяють підвищенню педагогічної культури родин, забезпечуючи доступність науково обгрунтованих знань про закономірності розвитку дитини у «сензитивні періоди»; по-друге, просвітницькі заходи дозволяють сформувати у батьків стійке розуміння специфіки ролі вихователя-фасилітатора, що є ключовим у системі

М. Монтессорі; по-третє, такі форми створюють комунікативний простір для обміну досвідом між батьками та педагогами, що підсилює єдність вимог сім'ї і ЗДО. Просвітницька діяльність забезпечує своєрідну психологічну підтримку родини, допомагаючи подолати традиційні стереотипи виховання, які часто суперечать принципу природовідповідності.

Практико орієнтовані форми партнерства мають на меті спільну діяльність педагогів і батьків дітей раннього віку, що формує відповідні уміння та навички через досвід. До таких відносять: майстер-класи для батьків, відкриті заняття, тренінги, практикуми з організації домашнього середовища, творчо-проєктна діяльність батьків для виготовлення дидактичного матеріалу для дітей раннього віку, сімейні проєкти, спільні свята тощо.

Важливість практико орієнтованих форм зумовлюється тим, що вони забезпечують своєрідний перехід від пасивної батьківської позиції спостерігача до активного суб'єкта реалізації ідей педагогіки М.Монтессорі. Завдяки безпосередній участі у різних активностях, батьки мають змогу наочно побачити, як реалізуються принципи природовідповідності, свободи вибору й самостійності у взаємодії з дитиною раннього віку, та перенести отриманий досвід у домашнє середовище. Спільні заходи формують атмосферу довіри й взаєморозуміння, посилюють єдність вимог сім'ї та закладу дошкільної освіти, що особливо важливо для дітей раннього віку, які потребують стабільності й послідовності у вихованні.

Дистанційні форми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку на засадах Монтессорі-педагогіки являють собою сучасний спосіб педагогічної підтримки батьків, що поєднує гнучкість, доступність та партнерство. До таких зараховуємо: он-лайн консультації, відео інструкції та міні-уроки, он-лайн спостереження, чати та групи у соціальних мережах.

Дистанційні форми взаємодії ЗДО з батьками наразі набувають особливої значущості через воєнний стан в країни, перманентні повітряні тривоги тощо. Саме через упровадження таких видів співпраці родини дітей раннього віку можуть отримувати адресну підтримку незалежно від місця проживання, графіку роботи та інших факторів, що ускладнюють особисті зустрічі. У контексті Монтессорі-педагогіки дистанційні форми взаємодії набувають особливої ваги, оскільки дозволяють зберігати безпосередній контакт між вихователем-фасилітатором і сім'єю, водночас розширюючи можливості для впровадження гуманістичних ідей у щоденне життя дитини. Таким чином, дистанційна співпраця забезпечує цілісність виховного процесу «дитина – родина – ЗДО» навіть за умови фізичної віддаленості його учасників.

І, нарешті, особливу групу становлять *індивідуальні форми* взаємодії закладу дошкільної освіти з родинами дітей раннього віку, які спрямовані на врахування унікальних потреб кожної дитини та особливостей сімейного виховання. До таких форм належать: індивідуальні консультації педагогів і психологів, що надають батькам можливість отримати цілеспрямовані поради з урахуванням специфіки розвитку їхньої дитини; персоналізовані рекомендації щодо організації освітнього простору вдома, підбору дидактичних матеріалів, корекції стилю взаємодії з малюком; ведення педагогічних щоденників і портфоліо, де відображаються динаміка розвитку, досягнення та «сензитивні періоди» дитини; а також практика домашніх візитів, які дозволяють вихователю безпосередньо ознайомитися з умовами сімейного середовища та надати адресну допомогу батькам.

Важливість індивідуальних форм взаємодії полягає у їхній гнучкості та здатності створювати максимально комфортні умови для гармонійного розвитку дитини. Завдяки індивідуальним консультаціям і спостереженням педагог може виконувати роль фасилітатора, коригуючи процес виховання без прямого тиску, а сім'я отримує відчуття партнерської співпраці та педагогічного захисту [2; 11]. Домашні візити й ведення портфоліо, своєю чергою, поглиблюють взаєморозуміння між педагогами та батьками, сприяють налагодженню довірливих відносин і формують єдину траєкторію розвитку дитини у контексті співпраці «родина – ЗДО».

Узагальнимо провідні форми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку в контексті Монтессорі-педагогіки у вигляді таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1

Форми взаємодії ЗДО з родинами дітей раннього віку в контексті Монтессорі-педагогіки

Форми взаємодії	Види	Мета в контексті ідей Монтессорі-педагогіки
Просвітницькі	Батьківські збори нового формату, батьківські клуби, лекції, вебінари, інформативні буклети, пам'ятки та медіа матеріали.	Поширення знань про принципи Монтессорі-педагогіки, формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку
Практико орієнтовані	Майстер-класи, відкриті заняття, тренінги, практикуми з організації домашнього середовища, творчо-проєктна діяльність щодо виготовлення дидактичного матеріалу для дітей раннього віку, сімейні проєкти, спільні свята	Надання батькам практичних умінь, узгодження освітнього середовища в ЗДО та вдома на засадах ідей Монтессорі-педагогіки, розвиток партнерства
Дистанційні	Он-лайн консультації, відео інструкції та міні-уроки, он-лайн спостереження, чати та групи у соціальних мережах	Забезпечення підтримки родини поза межами ЗДО, гнучкий доступ до знань і практики, розширення співпраці
Індивідуальні	Індивідуальні консультації, домашні візити, персональні бесіди, щоденники спостережень, індивідуальні майстер-класи	Урахування унікальних потреб дитини, допомога батькам у створенні сприятливого середовища, посилення довіри в системі «педагог – родина».

Висновки. Взаємодія ЗДО родинами дітей раннього віку на засадах педагогіки М. Монтессорі є ключовою умовою забезпечення цілісного та гармонійного розвитку підростаючої особистості. Провідні ідеї Монтессорі-педагогіки – природовідповідність, свобода вибору, самостійність, ор-

ганізація підготовленого середовища та фасилітуюча роль вихователя – отримують своє практичне втілення лише за умови активного партнерства з батьками. Аналіз сучасних форм співпраці дозволяє виокремити чотири основні групи: просвітницькі, практико орієнтовані, дистанційні та індивідуальні**,** кожна з яких має специфічне значення для підвищення педагогічної культури батьків, залучення їх до спільної діяльності, забезпечення адресної підтримки та формування єдиного освітнього простору «дитина – родина – ЗДО». Таким чином, взаємодія ЗДО з родинами дітей раннього віку на засадах Монтессорі-педагогіки має не лише виховне та розвивальне значення, але й виступає стратегічним напрямом модернізації дошкільної освіти в Україні, адже забезпечує реалізацію гуманістичної парадигми, формує нову культуру батьківсько-педагогічного партнерства та сприяє становленню активної, самостійної і відповідальної особистості змалку. Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні управлінської ролі вихователя в системі Монтессорі-педагогіки.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Bigras N., Lemay L., Lehrer J., Charron A., Duvali S., RobertMazaye C., Laurin E. Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relationships with parents, challenges, and opportunities during the early stage of the pandemic. Early Childhood Education. 2021. №49. P.775–787.
2. Lewis H.R., Lipscomb S.T., Hatfield B.E., Weber R., Green B., Patterson L. Family-Teacher Relationships and Child Engagement in Early Care and Education. Societies. 2023. №13. P.67.
3. Дейвіс С. Монтессорі для малюків. Як виховати допитливу й відповідальну дитину: посібник для батьків. / переклад з англ. О.Савінова. Київ: BOOKCHEF, 2023. 256 с.
4. Дейвіс С., Узодайк Дж. Монтессорі для немовлят. Як виховувати дитину з любов'ю, повагою та розумінням. Київ: BOOKCHEF, 2025. 288 с.
5. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волин. обереги, 2016. 384 с.
6. Григор'єва Н.А. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі. дис. на здобуття ступеня доктора філософії .011 – Освітні педагогічна науки. 2024. 310 с.
7. Григор'єва Н. Ідеї М. Монтессорі щодо ролі і функцій педагога закладу дошкільної освіти та їх використання в умовах реформування вітчизняної дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2021. №1. С.79–85.
8. Хромець В. Марія Монтессорі: педагогічна концепція. Київ: Дух і Літера, 2024. 41 с.
9. Чепіль М.М. Педагогіка Марії Монтессорі: навч. посіб. Київ: Слово, 2017. 271 с.
10. Педагогіка Марії Монтессорі: минуле і сучасність: навчальний посібник / Радул О.С., Прибора Т.О., Андросова Н.М., Завітренко Д.Ж. / за заг. ред. О.С.Радул. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2023. 226 с.
11. Demangeon A., Claudel-Valentin S., Aubry A., Tazouti Y. A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. Contemporary Educational Psychology. 2023. №73. URL: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182

References

1. Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duvali, S., RobertMazaye, C., & Laurin, E. (2021). Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relationships with parents, challenges, and opportunities during the early stage of the pandemic. *Early Childhood Education, 49*, 775–787.
2. Lewis, H.R., Lipscomb, S.T., Hatfield, B.E., Weber, R., Green, B., & Patterson, L. (2023). Family-Teacher Relationships and Child Engagement in Early Care and Education. *Societies,13,* 67.
3. Deivis, S. (2023). *Montessori dlia maliukiv. Yak vykhovaty dopytlyvu y vidpovidalnu dytynu: posibnyk dlia batkiv* [Montessori for toddlers. how to raise a curious and responsible child: a guide for parents]. BOOKCHEF. [in Ukrainian].
4. Deivis, S., & Uzodaik, Dzh. (2025). *Montessori dlia nemovliat. Yak vykhovuvaty dytynu z liubov'iu, povahoiu ta rozuminniam* [Montessori for babies. how to raise a child with love, respect, and understanding]. BOOKCHEF. [in Ukrainian].
5. Dychkivska, I.M. (2016). *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti* [Pedagogy of M. Montessori: challenges of modernity]. Volyn. oberehy [in Ukrainian].
6. Hryhorieva, N.A. (2024). *Vykhovannia samostiinosti u ditei doshkilnoho viku zasobamy pedahohiky M.Montessori* [Fostering independence in preschool children using the methods of M. Montessori's pedagogy]. (Unpublished PhD thesis). [in Ukrainian].
7. Hryhorieva, N. (2021). Idei M. Montessori shchodo roli i funktsii pedahoha zakladu doshkilnoi osvity ta yikh vykorystannia v umovakh reformuvannia vitchyznianoi doshkilnoi osvity [Montessori on the role and functions of a preschool teacher and their use in the context of reforming domestic preschool education]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly, 1*, 79–85. [in Ukrainian].
8. Khromets, V. (2024). *Mariia Montessori: pedahohichna kontseptsiia.* [Montessori: pedagogical concept]. Dukh i Litera [in Ukrainian].
9. Chepil, M.M. (2017). *Pedahohika Marii Montessori* [Maria Montessori's Pedagogy]. Slovo [in Ukrainian].
10. Radul, O.S., Prybora, T.O., Androsova, N.M., & Zavitrenko, D. Zh. (2023). *Pedahohika Marii Montessori (2023): mynule i suchasnist* [Maria Montessori's Pedagogy: Past and Present]. FOP Piskova M.A. [in Ukrainian].
11. Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. Contemporary Educational Psychology,73. URL: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182

Статус статті: Отримано: 15.09.2025 Прийнято: 19.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Bader Svitlana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
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

Hrechyshkina Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Early and Preschool Child Development
State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Lubny, Ukraine

INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILIES WITH EARLY AGE CHILDREN ON THE BASIS OF MONTESSORI PEDAGOGY

Abstract. Modern preschool education is increasingly oriented towards a value-semantic educational paradigm that focuses on the uniqueness of the individual. M. Montessori's pedagogy, which is based on the principles of nature, freedom of choice of the individual, independence and a prepared environment, is gaining special significance today as an effective system of education that can ensure the harmonious development of an early child. Therefore, the problem of interaction between preschool educational institutions and families of early childhood children is gaining particular relevance in the context of the ideas of the Montessori system. The purpose of the article is to analyze the problem of interaction of preschool educational institutions with families of early childhood children based on the ideas of Montessori pedagogy, to determine the leading forms of such work for further optimization of the corresponding cooperation. The leading research methods include: analysis (to determine the essence of the leading concepts), synthesis and generalization (to generalize the opinions of leading scientists in the specified fields), classification (to identify and characterize certain forms of interaction of preschool educational institutions with families of early childhood children, taking into account the ideas of the pedagogical system of M.Montessori). The leading forms of interaction of early childhood education centers with families of young children, taking into account the ideas of Montessori pedagogy, include: educational (new-format parent meetings, parent clubs, lectures, webinars, informative booklets, memos and media materials), practically oriented (master classes, open classes, trainings, workshops on organizing the home environment, creative and project activities on producing didactic material for young children, family projects, joint holidays), distance (online consultations, video instructions and mini-lessons, online observations, chats and groups on social networks) and individual (individual consultations, home visits, personal conversations, observation diaries, individual master classes).

Keywords: early childhood children, parents of early childhood children, interaction of preschool education with parents, Montessori pedagogy, didactic material of M. Montessori

УДК 37.017+504.2(439)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.21-25

Bartosh Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-6733-5516

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: UNLEASHING THE POTENTIAL OF THE HUNGARIAN ECO-SCHOOL NETWORK AS A MODEL FOR BUILDING AN ECOLOGICALLY RESPONSIBLE SOCIETY IN EUROPE

Abstract. Education for sustainable development is designed to impart knowledge and skills that contribute to the establishment of a new, environmentally responsible society. This type of education seeks to cultivate new worldviews, values, and social ideals while promoting economic viability and environmentally balanced development. A primary objective is to reorient existing educational programs to facilitate the integrated study of social, environmental, and economic issues, while taking into account local, national, and regional contexts along with global challenges. The aim of the article is to characterize the Hungarian eco-school network as a model for building an ecologically responsible society in Europe. Research methods applied: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study), systematization (to identify existing scientific approaches to solving the problem under consideration), theoretical generalization (to formulate conclusions). The Hungarian Eco-School Network plays a vital role in coordinating, informing, and organizing in-service teacher training programs for educational institutions that prioritize sustainability in both their curricula and operational practices. The Network consistently prepares and recommends pedagogical supplementary materials, books, and educational packages. Eco-schools implement a curriculum centered on education for sustainable development and building an ecologically responsible society. The Network is accessible to all public educational institutions in Hungary, functioning through a yearly open application process grounded in self-evaluation based on established criteria. Eco-Schools employ a locally tailored curriculum focused on education for sustainable development and implement a comprehensive school approach, thereby extending education for sustainable development activities and fostering an environmentally conscious mindset among all members of the community.

Keywords: ecological responsibility, eco-school, education for sustainable development, environmental education, Hungary.

Introduction. Education for sustainable development (ESD) is designed to impart knowledge and skills that contribute to the establishment of a new, environmentally responsible society. This type of education seeks to cultivate new worldviews, values, and social ideals while promoting economic viability and environmentally balanced development. A primary objective is to reorient existing educational programs to facilitate the integrated study of social, environmental, and economic issues, while taking into account local, national, and regional contexts along with global challenges. A sustainable lifestyle aims to achieve a harmony between the needs of the present generation and the conservation of resources for future generations. It encompasses an awareness of decision-making in consumption, a commitment to social and ecological responsibility, and the cultivation of a balanced way of living [1].

Environmental education serves as a fundamental aspect of ecopedagogy, which incorporates environmental education and provides strategies for actionable initiatives. In contemporary discourse, ecopedagogy has developed into a broader movement that transcends the confines of sustainable development pedagogy. It aligns more closely with sustainable education and eco-education, both of which embrace a wider scope than traditional environmental education. ESD is concerned both with fostering a healthy relationship with the environment and engaging in a deeper exploration of our existence and the implications of our daily choices.

ESD and ecological responsibility, while closely related, are not interchangeable concepts. ESD represents a broader framework that encompasses ecological responsibility and incorporates economic and social dimensions of sustainability. In contrast, ecological responsibility specifically addresses the relationship between humans and the environment, underlining the necessity for responsible stewardship of natural resources. Although ecological responsibility forms an integral part of education for sustainable development, the latter's scope extends beyond environmental considerations. Thus, while ecological responsibility is a vital component, education for sustainable development provides a more comprehensive approach to fostering a sustainable future.

Analysis of recent research and publications. The term «ecopedagogy» emerges within the context of the evolution of ecological thought. Initially termed the «pedagogy of sustainable development», ecopedagogy has since advanced beyond its original definition. This concept is evolving into a pedagogical movement that encompasses curricular reform. Similar to ecology, ecopedagogy can also be perceived as a social and political movement. As with any nascent movement, it is multifaceted and may evolve in various directions. Moreover, the terminology may be interpreted in diverse ways, akin to the expressions «sustainable development» and «environment.» [2].

Ecopedagogy necessitates a reorientation of curricular design to integrate specific principles. These principles should inform the development of content and educational materials, ensuring that they are meaningful to students. Such relevance is achievable only if the content also contributes positively to planetary health. Therefore, ecopedagogy should not be regarded as merely another pedagogical approach; rather, it represents a distinctive educational framework that introduces novel perspectives and methodologies. The presented concept serves as a global alternative initiative that emphasizes not only the preservation of natural environments (Natural Ecology) and the implications of human societies on these environments (Social Ecology) but also advocates for

© Бартош О. П.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

the establishment of a new model of sustainable civilization from an ecological standpoint (Integral Ecology). This initiative necessitates a transformation of existing economic, social, and cultural structures, thereby linking it to a visionary objective aimed at altering the relationships between human societies and their environment [3].

ESD represents a complex and multifaceted paradigm, applied in various ways throughout the educational landscape. Nonetheless, all iterations of ESD converge on a unified goal: to enhance the competencies of the younger generation concerning sustainability. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) provides a comprehensive definition of this concept, underscoring its capacity to equip learners of diverse ages with essential knowledge, skills, values, and agency required to confront pressing global challenges. These challenges encompass climate change, loss of biodiversity, unsustainable resource utilization, and social inequality. Furthermore, ESD has the potential to empower learners to make informed decisions and undertake appropriate actions, both individually and collectively, to foster societal change [4].

ESD constitutes a lifelong learning process and serves as a fundamental component of high-quality education. It aims to enhance cognitive, socio-emotional, and behavioral aspects of learning and encompasses various elements, including learning content, desired outcomes, the learning environment, and pedagogical approaches [5].

I.Franco et al. [6] underscore the imperative for the higher education sector to cultivate an awareness of sustainability among future generations by proactively implementing the United Nations' Sustainable Development Goals within higher education policy frameworks.

G.Michelsen and D.Fischer [7] provide a definition of ESD, characterizing it as a distinct concept that effectively complements other interpretations and dimensions of sustainability.

This **article aims** to characterize the Hungarian eco-school network as a model for building an ecologically responsible society in Europe. **Research methods** applied: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study), systematization (to identify existing scientific approaches to solving the problem under consideration), theoretical generalization (to formulate conclusions).

Results and Discussion. The principles of sheltering and caring underpin ESD, which has been advocated by the United Nations since 2002 through its establishment of the «Decade of Education for Sustainable Development» (DESD). The United Nations' DESD was formally established in December 2002 by the United Nations General Assembly through Resolution No.57/254 [8]. This resolution recommends that UNESCO devise a comprehensive plan, emphasizing that education is an indispensable element for achieving sustainable development.

A.Bory-Adams [9, p.41] articulates that UNESCO has two critical responsibilities concerning the DESD:

– «to catalyze, coordinate and support the global processes initiated under the International Implementation Scheme, particularly in supporting the re-orientation of national educational systems»;

– «to facilitate an enabling environment for the achievement of the objectives and goals of the Decade of Education for a Sustainable Development».

The United Nations' DESD represents a critical opportunity for all stakeholders (dedicated educators at all levels, leaders of educational institutions, students, education ministers, and policymakers across the globe) to take substantive matters seriously and collaborate on transforming educational systems at all levels [10, p.38.]. The primary challenge of the DESD lies in its implementation; specifically, in the translation of its declarative principles into actionable demands.

Many regions have developed their own strategies to implement the DESD. With the support of the United Nations Environment Programme (UNEP) and the United Nations University, the *Asia-Pacific region* has formulated a regional strategy that emphasizes the critical involvement of stakeholders in ESD. These stakeholders include social activists, governmental bodies, community organizations, the private sector, formal educational institutions, civil society, media entities, youth organizations, and international agencies [11]. Japan was among the first nations to formulate a comprehensive plan in early 2006. «Japan's DESD Plan of Action» establishes many programs to promote quality education according to the principles of sustainability, specially in teacher training: “by actively promoting ESD, we aim to help everybody to come to grips with situations in the world, future generations, our society, in order to participate in the creation of a sustainable society (...). Among the diversity of issues involving the environment, economy, and society, what advanced countries including Japan are now required to do is to incorporate environmental considerations in their socioeconomic systems. Precisely speaking, we must change our lifestyles and industrial structure based on mass production, consumption and waste, and establish sustainable consumption and production systems that ensure biodiversity.» [12].

In November 2006, Latin America successfully established its regional strategy [13]. The region boasts a long-standing tradition in environmental education movements, which have been further invigorated by the challenges associated with the DESD. Key focal points of the region's strategy include the coordination of collaborative efforts, the alignment and harmonization of educational policies across countries in relation to ESD, the enhancement of public policies for continuous improvement, the dissemination of information regarding the concept of sustainability, and the strengthening of cooperation and strategic alliances among various actors in the public, private, and civil society sectors.

In June 2005, *European* leaders established a comprehensive strategy during a summit convened by the Environment and Education Ministers, alongside the Economic Commission for Europe and the Environmental Policy Committee. The strategy emphasized two primary objectives: the training of new educators to integrate sustainable development into their pedagogical practices, and the assurance of access to essential tools and materials necessary for ESD [14]. ESD is embedded within four key European educational programs: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, and Grundtvig [15]. The strategic framework for the European DESD is guided by fundamental principles, including transparency, interdisciplinarity, cooperation and network development, participation, and research [16].

Numerous European countries have already formulated their own national plans or strategies for ESD, with *Hungary*'s eco-schools initiative serving as a goodexample of effective practice.

Hungary’s Fundamental Law delineates the core values related to the transition toward sustainability and underscores the principle of sustainable development. Accordingly, ESD is articulated as a key objective within public education, as outlined in Article 1 of the Act on National Public Education [17; 18]. It is also recognized as one of the priority development areas in the National Core Curriculum, aligning with both European and glob-

al educational initiatives [19].

In November 2010, the Council of the European Union adopted conclusions that encouraged member states to foster the implementation of a «whole-school» approach to sustainability within their educational frameworks [20]. In Hungary, the «whole-school» public education system of ESD is the Eco-school Programme, established in 2000, functions as the comprehensive public education system for ESD [21]. Initially initiated with 22 pilot schools, the network has expanded significantly, comprising over 1,300 schools nationwide over the past 21 years [22].

The Hungarian Network of Eco-Schools is a consortium of educational institutions that focus on principles of sustainability, environmental education, healthy lifestyles, and democratic participation. To qualify for membership in this network, schools must demonstrate their methodologies for monitoring and evaluating their sustainability action plans. The initiative is guided by the school development programme of the Environment and School Initiatives international network, which promotes a holistic approach to environmental education and sustainable practices throughout the institution. This entails integrating sustainable values into educational practices, administrative operations, communication, and professional relationships. Since 2005, the ministries responsible for education and environmental protection have endorsed the promotion of ESD within the Hungarian educational framework through the Eco-school system. The title is awarded jointly by these ministries. Schools seeking this designation are required to undertake a self-assessment, providing evidence of their comprehensive efforts in sustainability pedagogy across eight specified domains. The established criteria for eco-schools ensure that an average Hungarian institution, provided it adheres to its environmental education commitments and fulfills the activities detailed in its application, can retain the title without incurring significant financial costs [23].

The Hungarian Eco-School Network plays a vital role in coordinating, informing, and organizing in-service teacher training programs for educational institutions that prioritize sustainability in both their curricula and operational practices. The Network consistently prepares and recommends pedagogical supplementary materials, books, and educational packages designed to support the daily activities of member schools and to keep them informed of best practices. Eco-schools implement a curriculum centered on ESD and adopt a comprehensive whole-school approach. This methodology aims to extend ESD initiatives and cultivate an environmentally conscious mindset among all members of the school community. Member schools are encouraged to present their ESD activities on their respective websites, while regional eco-school meetings are organized to facilitate the sharing and exchange of experiences among practitioners. The Network is accessible to all public educational institutions in Hungary, functioning through a yearly open application process grounded in self-evaluation based on established criteria. The application process prompts schools to engage in a reflective assessment of their existing and proposed activities from an ESD perspective, with reference to the quality criteria endorsed by the Network. Schools subsequently set their own objectives and evaluate their outcomes, initiating another cycle of reflection and refinement. Upon the successful completion of the application, schools are granted the title of Eco-School, which may be renewed every three years. Furthermore, after two consecutive successful applications, institutions may apply for the designation of Permanent Eco-School [22].

Conclusions. The concept of ESD is multifaceted, encompassing various approaches within the education sector. Nevertheless, all ESD efforts are directed toward the common objective of enhancing the sustainability competencies of the younger generation. Sustainability may serve as a foundational framework for reconstructing contemporary educational systems, which often remain rooted in a predatory worldview. Environmental education, along with ESD, assumes particular importance when integrated with principles of human rights, gender equality, democratic rights, peace, and sustainability. These elements are essential to the reforms required in education. Consequently, the principal aim of the DESD is to establish a new quality of education characterized by social and environmental considerations, rather than merely improving the existing educational frameworks. Various regions have already formulated their own strategies for the implementation of the DESD. Furthermore, numerous other nations have developed national plans or strategies to promote ESD. Among Europe's “good practices”, we can mention Hungary's eco-schools experience. This initiative comprises schools that base their educational projects on the principles of sustainability, environmental education, promotion of healthier lifestyles, and cultivation of democratic participation, education for the forming of ecologically responsible society. Eco-Schools employ a locally tailored curriculum focused on ESD and implement a comprehensive school approach, thereby extending ESD activities and fostering an environmentally conscious mindset among all members of the community.

Conflict of Interest. The author declares no financial, personal, or other interests that could be considered a potential conflict of interest regarding the publication of this article.

Funding. This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Data Availability. This is a theoretical study and does not involve the use of any additional datasets.

Use of Artificial Intelligence. No AI-assisted technologies were used in the preparation of this manuscript.

Список використаної літератури

1. Бондар О.І., Барановська В.Є., Єресько О.В. та ін. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях: науковометодичний посібник для вчителів / за ред. О.І.Бондаря. Херсон: Грінь Д.С., 2015. 228 с.
2. Gadotti M. Education for sustainable development. What we need to learn to save the planet? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. 33 p.
3. Gadotti M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis. 2001. 53 p. URL: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf
4. Scheunpflug A., Asbrand B. Global education and education for sustainability. Environmental Education Research. 2006. No.12. P.33–46.
5. UNESCO. What You Need to Know about Education for Sustainable Development. 2023. URL: https://www.unesco.org/en/

education-sustainable-development/need-know
6. Franco I., Saito O., Vaughter P., Whereat J., Kanie N., Takemoto K. Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. Sustainability Science. 2019. No.14. P.1621–1642.
7. Michelsen G., Fischer D. Sustainability and education. In M. von Hauff, C.Kuhnke (Eds.). Sustainable development policy: a European perspective. London: Routledge, 2017. P.135–158.
8. United Nations. Genral Assembly. Resoluton n. 57/254 «Decade of Education for a Sustainable Development». 21st of February 2003. URL: https://docs.un.org/en/A/RES/57/254
9. Bory-Adams A. We have to respect the different pace chosen by each country. Unesco Today: Journal of the German Commission for UNESCO. 2007. P.41–46.
10. Lindberg C. The need to take responsible and Long-term Decisions. Unesco Today: Journal of the German Commission for UNESCO, 2007. P.37–40.
11. UNESCO. Working paper: Asia-Pacific Regional Strategy for Education for Sustainabel Development – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Bangkok: UNESCO, 2005. 122 p. URL: https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2007-022.pdf
12. Japanese National Commission for UNESCO. Japan's Action Plan for the UN-DEDS. Tokyo: UNESCO, 2006. P.4-5 URL: https://www.mext.go.jp/en/unesco/title02/detail02/1352429_02.pdf
13. Centro da Carta da Terra de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Encuentro Latinoamericano Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. San José, Costa Rica: UNESCO, 2006. 38 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185204
14. United Nations. Economic and Social Council. Strategy for Education for Sustainable Development. 2005. URL: https://digitallibrary.un.org/record/545239?ln=es&v=pdf
15. Busch A. Education for Sustainable Development in the EU-Education Programmes Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci and Grundtvig. Lüneburg: Universität Lüneberg, 2007.
16. A Nacional Strategy and Guidelines 2006-2014 for education for sustainable development. 2006. URL: www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2006/tr07/tr07.pdf
17. Fundamental Law of Hungary. 2011. Article P Section (1), Articles Q Section (1). URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV
18. Act CXC of 2011 on National Public Education. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
19. National Core Curriculum. 2012. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
20. EU 2010: Council conclusions of 19.11.2010 on education for sustainable development. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.327.01.0011.01.HUN&toc=OJ:C:2010:327:TOC
21. Saly E. (2016). Ökoiskola mint pedagógiai innováció. In J.Ugrai & A.Varga (Eds.). Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről. Miskolc: Miskolci Egyetem, 2016. P.117–138. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf
22. United Nations. Economic and Social Council. Proposed topics for reporting on progress in the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. 2022. URL: https://unece.org/sites/default/files/2022-05/Hungary_inf_reporting_questionnaire_ece_cep_ac.13_2022_5.pdf
23. Varga A., Konczey R. An evaluation of the Hungarian eco-schools – the monitoring approach. In A.Fehérvári (ed.). School, development, equity. Budapest: HIERD, 2018. P.37–52.

References

1. Bondar, O.I., Baranovs′ka, V.Ye., & Yeres′ko, O.V. (2015). *Ekolohichna osvita dlya staloho rozvytku u zapytannyakh ta vidpovidyakh* [Environmental education for sustainable development in questions and answers. Hrin′ D.S. [in Ukrainian].
2. Gadotti, M. (2004*). Education for sustainable development. What we need to learn to save the planet?* Instituto Paulo Freire.
3. Gadotti, M. (2001). *Pedagogia da Terra*. Peirópolis. URL: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf
4. Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research, 12*, 33–46.
5. UNESCO. (2023). *What You Need to Know about Education for Sustainable Development*. URL: https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know
6. Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science, 14*, 1621–1642.
7. Michelsen, G., & Fischer, D. (2017) Sustainability and education. In M. von Hauff, C.Kuhnke (Eds.). *Sustainable development policy: a European perspective* (pp.135–158). Routledge.
8. United Nations. Genral Assembly. Resoluton n. 57/254 «Decade of Education for a Sustainable Development». (21st of February 2003). URL: https://docs.un.org/en/A/RES/57/254
9. Bory-Adams, A. (2007). We have to respect the different pace chosen by each country. *Unesco Today: Journal of the German Commission for UNESCO*, 41–46.
10. Lindberg, C. (2007). The need to take responsible and Long-term Decisions. *Unesco Today: Journal of the German Commission for UNESCO*, 37–40.
11. UNESCO. (2005). Working paper: Asia-Pacific Regional Strategy for Education for Sustainabel Development – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). URL: https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2007-022.pdf
12. Japanese National Commission for UNESCO (2006). *Japan's Action Plan for the UN-DEDS*. UNESCO, URL: https://www.mext.go.jp/en/unesco/title02/detail02/1352429_02.pdf
13. Centro da Carta da Terra de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (2006). *Encuentro Latinoamericano Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185204
14. United Nations. (2005). *Economic and Social Council. Strategy for Education for Sustainable Development*. URL: https://digitallibrary.un.org/record/545239?ln=es&v=pdf
15. Busch, A. (2007). *Education for Sustainable Development in the EU-Education Programmes Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci and Grundtvig*. Universität Lüneberg.
16. A Nacional Strategy and Guidelines 2006-2014 for education for sustainable development. (2006). URL: www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2006/tr07/tr07.pdf
17. Fundamental Law of Hungary. (2011). *Article P Section (1), Articles Q Section (1).* URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV
18. Act CXC of 2011 on National Public Education. (2011) URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
19. National Core Curriculum. (2012). URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
20. EU 2010: Council conclusions of 19.11.2010 on education for sustainable development. (2010). URL: http://eur-lex.europa.eu/

legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.327.01.0011.01.HUN&toc=OJ:C:2010:327:TOC
21. Saly, E. (2016). Ökoiskola mint pedagógiai innováció. In J.Ugrai & A.Varga (Eds.). *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről* (pp.117–138). Miskolci Egyetem. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf
22. United Nations. Economic and Social Council. (2022). Proposed topics for reporting on progress in the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. URL: https://unece.org/sites/default/files/2022-05/Hungary_inf_reporting_questionnaire_ece_cep_ac.13_2022_5.pdf
23. Varga, A., & Konczey, R. (2018). An evaluation of the Hungarian eco-schools – the monitoring approach. In A.Fehérvári (ed.). *School, development, equity* (pp.37–52). HIERD.

Статус статті: Отримано: 23.08.2025 Прийнято: 02.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Бартош Олена Павлівна
кандидат педагогічних наук, професор
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ПОТЕНЦІАЛ УГОРСЬКОЇ МЕРЕЖІ ЕКОШКІЛ ЯК МОДЕЛІ ПОБУДОВИ ЕКОЛОГІЧНО ВІДПОВІДАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА В ЄВРОПІ

Анотація. Освіта для сталого розвитку – це освіта, спрямована на набуття знань і навичок, які сприяють формуванню нового екологічно відповідального суспільства, нових світоглядів, позицій, цінностей і сприяють суспільним ідеалам, економічній життєздатності та екологічно збалансованому розвитку. Основним напрямком створення нової високоякісної системи освіти, заснованої на принципах сталого розвитку та екологічної відповідальності, є переорієнтація існуючих освітніх програм на інтегроване вивчення соціальних, екологічних та економічних проблем, враховуючи місцеві, національні та регіональні умови, а також глобальний контекст. Мета статті: охарактеризувати угорську мережу екошкіл як модель побудови екологічно відповідального суспільства в Європі. Методи дослідження: аналіз та синтез наукової літератури (для уточнення ключових концепцій дослідження), систематизація (для визначення існуючих наукових підходів до вирішення розглянутої проблеми), теоретичне узагальнення (для формулювання висновків). Угорська мережа екошкіл відіграє життєво важливу роль у координації, інформуванні та організації програм підвищення кваліфікації вчителів для освітніх закладів, які надають пріоритет сталому розвитку як у своїх навчальних програмах, так і на практиці. Мережа екошкіл розробляє та рекомендує освітні матеріали та освітні пакети. Екошколи впроваджують навчальну програму, зосереджену на освіті для сталого розвитку та побудові екологічно відповідального суспільства. Мережа доступна для всіх державних освітніх закладів Угорщини та функціонує через щорічний відкритий процес подання заявок, що ґрунтується на самооцінці на основі встановлених критеріїв. Екошколи: використовують адаптовану до місцевих умов освітню програму, зосереджену на освіті для сталого розвитку; впроваджують комплексний підхід, тим самим розширюють діяльність з освіти для сталого розвитку; сприяють розвитку екологічно свідомого мислення та побудові екологічно відповідального суспільства.

Ключові слова: екологічна відповідальність, екошкола, освіта для сталого розвитку, екологічна освіта, Угорщина.

УДК 377:67/68(477.87)(091)(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.26-33

Бокша Наталія Іванівна
доктор філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», старший викладач
кафедра інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
bokshanata2015@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-7239-0285

Матвійчук Світлана Салманівна
кандидат технічних наук, старший викладач
кафедра інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
matviichukssmsu@gmail.com
http://orcid.org/0009-0007-2621-3951

Зябловська Дарина Євгенівна
доктор філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта», старший викладач
кафедра інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
darinazablovska@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-2128-0438

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ НА ЗАКАРПАТТІ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

Анотація. Актуальність даного дослідження полягає у тому, що професійно-технічна освіта є важливим чинником забезпечення кваліфікованими кадрами галузей легкої промисловості, продукція яких належить до предметів першої необхідності та має значний соціальний вплив. Метою дослідження є висвітлення історичних етапів розвитку професійно-технічної освіти у сфері легкої промисловості на Закарпатті в контексті соціально-економічних та культурно-освітніх трансформацій. Методи дослідження ґрунтуються на аналізі літературних джерел, наукових публікацій, архівних матеріалів, а також порівняльно-історичному підході. Результати дослідження дають змогу виокремити основні етапи становлення професійно-технічної освіти регіону – від ремісничих шкіл Австро-Угорщини кінця XIX ст. до сучасних навчально-практичних центрів і впровадження дуальної освіти. Зроблено висновок, що розвиток цієї системи завжди був тісно пов'язаний із потребами ринку праці, промисловим розвитком і суспільними викликами. Представлений історичний аналіз дозволяє краще зрозуміти тенденції та перспективи підготовки кадрів для легкої промисловості в умовах сучасної України.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, Закарпатська область, легка промисловість, підготовка кваліфікованих робітників, методи, засоби, форми професійного навчання.

Вступ. Професійно-технічна освіта в галузі легкої промисловості займає важливе місце у соціальному та економічному розвитку регіонів України. У Закарпатському регіоні, що є пограничним та мультикультурним, історія та становлення цієї освітньої галузі відбивають загальні тенденції та специфіку регіонального розвитку. Сьогодні на тлі кризи ринку праці та зниження цінності робітничих професій історичний екскурс у розвиток професійно-технічної освіти є важливим для осмислення національних перспектив стійкої розбудови української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна частина наукових публікацій у зазначеній тематиці зосереджена на загальній еволюції системи профосвіти в Україні. Зокрема, О.Товканець досліджує розвиток професійно-технічної освіти в Україні, починаючи з часів зародження професійної діяльності в епоху Київської Русі, вивчає її особливості та завдання на майбутнє в контексті євроінтеграційного спрямування нашої держави. Серед викликів, які, на думку автора, постають перед системою професійно-технічної освіти України, є оновлення нормативно-правової бази, розвиток професійної освіти з урахуванням європейських тенденцій і прогностичних потреб нашої держави, впровадження концепції багаторівневої професійної освіти, розробка і впровадження інноваційних педагогічних систем та особистісно-орієнтованих технологій [1, с.185].

Регіональні дослідження, що стосуються специфіки підготовки робітничих кадрів у галузі легкої промисловості, поки що розроблені в обмеженому обсязі. В.Химинець, П.Стрічик, Б.Качур та М.Талапканич [2] описують особливості становлення та удосконалення професійно-технічної освіти в Закарпатті з кінця XIX ст. до початку XXI ст. При цьому в дослідженні згадуються заклади професійно-технічної освіти, в яких здійснюється підготовка кваліфікованих робітників для галузей легкої промисловості.

Заслуговує на увагу публікація, розміщена на сайті Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Закарпатській області [3], яка характеризує процес створення та реорганізації закладів ПТО, зокрема й тих, що здійснюють підготовку робітничих кадрів за професіями галузей легкої промисловості даного регіону.

Звертаються до вивчення історичних аспектів розвитку професійно-технічної освіти на Закарпатті також і Л.Буртин та Т.Коваль [4], які зазначають, що у становленні системи професійно-технічної освіти даного регіону можна виділити умовно шість етапів – з кінця XIX ст. до сьогоднішнього дня, кожен з яких характеризується своїми особливостями та умовами розвитку розглядуваної системи.

В контексті обраної тематики дослідження привертає увагу дисертаційна праця О.Микитенко [5], в якій дослідниця вивчає становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України у 1954–1984 рр., детально вивчаючи нормативно-правове

© Бокша Н. І., Матвійчук С. С., Зябловська Д. Є.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

підґрунтя розвитку професійно-технічної освіти для зазначеної галузі промисловості. Також на основі вивчення архівних даних в дисертаційному дослідженні розглядаються методи, засоби, форми навчання та виховання, що є важливим для визначення змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників саме для легкої промисловості.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує відсутність дослідницьких напрацювань щодо розвитку системи професійно-технічної освіти у галузі легкої промисловості на Закарпатті, тому виникає необхідність відтворити історичну картину становлення закладів ПТО, їх ролі у формуванні кадрів легкої промисловості та їхню трансформацію у встановлені політики зайнятості регіону.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз розвитку системи професійно-технічної освіти в галузі легкої промисловості на Закарпатті, виокремлення основних етапів її становлення та визначення соціально-економічних і організаційно-педагогічних чинників, що впливали на формування підготовки кваліфікованих робітників у регіоні.

Методи дослідження: застосовано комплекс історико-педагогічних методів, що дали змогу здійснити цілісний аналіз розвитку професійно-технічної освіти в галузі легкої промисловості на Закарпатті. Зокрема, використано аналіз і узагальнення наукової літератури та публікацій, що дозволило визначити стан наукової розробленості проблеми. Порівняльно-історичний підхід сприяв простеженню змін у розвитку професійної підготовки залежно від соціально-економічних умов та державної політики. Хронологічний метод дав змогу систематизувати основні етапи становлення професійно-технічної освіти в регіоні, а системний підхід дозволив розглядати її у взаємозв'язку з потребами виробництва та суспільними трансформаціями.

Виклад основного матеріалу. Згідно з [6], професійна (професійно-технічна) освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Складовою професійно-технічної освіти є професійно-технічне навчання, яке передбачає формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності, перспектив її кар'єрного зростання впродовж життя [6]. Професійно-технічна освіта в галузі легкої промисловості є комплексом заходів, спрямованих на підготовку кваліфікованих робітників для професійної діяльності у таких галузях як текстильна, швейна, трикотажна, взуттєва, шкіргалантерейна та інші, продукція яких займає важливе соціальне значення та відноситься до непродовольчих товарів першої необхідності, які людина споживає кожного дня. Саме тому в структурі системи професійно-технічної освіти в Україні заклади, які здійснюють підготовку робітничих кадрів для підприємств легкої промисловості, займають чільне місце.

Професійно-технічна освіта Закарпаття пройшла тривалий і складний шлях становлення та розбудови під впливом соціально-економічних та культурно-освітніх умов розвитку даного регіону. Вивчення літературних джерел, наукових публікацій дослідників та з врахуванням найбільш вагомих чинників, що впливали на формування системи підготовки кваліфікованих робітників у Закарпатській області, дало змогу виділити декілька основних етапів її розвитку (Таблиця 1).

Таблиця 1

Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти на Закарпатті

Етап розвитку	**Чинники впливу на розвиток професійно-технічної освіти на Закарпатті**	
	Соціально-економічний	**Організаційно-Педагогічний**
І-й етап кінець XIX - початок XX ст.	Закарпаття у складі Австро-Угорщини; розвиток ремесел і мануфактур зумовлює потребу у кваліфікованих майстрах та підмайстрах для швейних, ткацьких, взуттєвих майстерень	Створення перших ремісничих шкіл з навчанням на угорській мові; навчання протягом чотирьох років за кошти держави, фонду ремісничих шкіл та незначної оплати від учнів; зміст освіти передбачав загальноосвітню, загальнопрофесійну підготовку та навчання професії в умовах ремісничих майстерень.
ІІ-й етап 1920-1930-ті роки XX ст.	Закарпаття у складі Чехословаччини; промислова розбудова краю	Значне розширення мережі ремісничих шкіл з навчанням учнів на рідній мові; удосконалення матеріально-технічної бази та рівня підготовки викладацького складу; удосконалення законодавства щодо профтехосвіти; у змісті освіти увага приділялася основам підприємницької діяльності
ІІІ-й етап 1939-1945рр.	Закарпаття під окупацією Угорщини	Складнощі функціонування професійної освіти в умовах другої світової війни: скорочення кількості закладів освіти та контингенту учнів
IV-й етап повоєнний період (1945-1960-ті роки XX ст.)	Закапатська область входить у склад Радянської України; залучення Закарпаття до відбудови економіки після Другої світової війни	Розвиток системи ПТО Закарпаття за моделлю системи трудових резервів; розбудова закладів для підготовки кваліфікованих робітників на базі повної середньої освіти; масове державне фінансування ПТО; активна участь підприємств легкої промисловості у розбудові системи ПТО області; впровадження більш сучасного технологічного обладнання і потокових ліній у навчально-виробничих майстернях закладів освіти.

V-й етап 1970-1980-ті роки XX ст.	Стабільність радянської економіки; розвиток великих підприємств	Тісний зв'язок ПТО з виробничими об'єднаннями; оновлення парку технологічного обладнання; впровадження стандартизованих навчальних програм; поєднання професійної підготовки з ідеологічним вихованням
VI-й етап 1991-2000-ті роки	Незалежність України; економічна криза; ринкові реформи	Зменшення попиту на кадри через спад виробництва; зниження престижності професій у галузі; поява приватних підприємств, підприємств з іноземними інвестиціями і впровадження на них нових технологій; адаптація ПТО до ринкових умов.
VII-й етап 2010-ті роки – сьогодення	Глобалізація; інтеграція у європейський освітній простір; російсько-українська війна	Реорганізація закладів ПТО, відкриття нових спеціальностей, затребуваних на ринку праці; розвиток дуальної освіти та співпраця з бізнесом; створення навчально-практичних центрів ПТО; розробка і впровадження в навчальний процес наскрізних навчальних планів і програм; переміщення підприємств легкої промисловості на Закарпаття через війну, що зумовлює додаткову потребу у фахівцях; активна волонтерська допомога закладів ПТО

Джерело: систематизовано авторами

Нижче наведемо більш детальну характеристику кожного з етапів розвитку системи професійно-технічної освіти в галузі легкої промисловості на Закарпатті в зазначеному часовому просторі. *І-й етап – кінець XIX – початок XX ст.* Виникнення і становлення ремісничої освіти, яка була предтечею професійно-технічної освіти в Закарпатті, припадає на кінець XIX – початок XX ст., коли Закарпаття перебувало у складі Австро-Угорської імперії [2, с.55]. Однією з перших спеціальних ремісничих державних шкіл, створених у 80-90-х роках XIX ст. на Закарпатті, була Хустська реміснича школа, яка готувала чоботарів, слюсарів, ковалів, мулярів тощо [2, с.55; 7,с.42]. Навчання в цьому закладі здійснювалося за кошти держави (основна частка фінансування), фонду ремісничих шкіл та незначної оплати від учнів. Серед предметів, які вивчалися в Хустській ремісничій школі, були дисципліни загальноосвітньої підготовки: читання, правопис, арифметика, геометрія, граматика; предмети загальнопрофесійної підготовки: малювання, креслення, бухгалтерський облік. Тривало навчання чотири роки (разом з роком навчання у підготовчому класі), а по завершенню навчання кваліфікаційна комісія з питань професійно-технічної освіти, яка працювала при окружних начальниках в жупах, присвоювала учням відповідну кваліфікацію [7, с.42]. Викладацький склад закладу становив директор та ще три вчителі, які саме викладали предмети загальнотеоретичного циклу, спеціальності ж учні навчалися у позаштатних майстрів безпосередньо в умовах ремісничих майстерень. Навчальний рік розпочинався у вересні, закінчувався у червні. Кращі учні школи отримували стипендію. Загалом на зламі XIX-XX ст. за часів Австро-Угорщини на Закарпатті функціонувало всього п'ять таких ремісничих шкіл [8, с.357], розбудова системи яких була пов'язана з потребами господарського розвитку регіону [7, с.41]. Навчання при цьому проводилося на угорській мові і зводилося до простого засвоєння певних трудових навичок [2, с.55].

ІІ-й етап – 1920-1930-ті роки XX ст. Значного розвитку професійно-технічна освіта Закарпаття отримала у 20-30 рр. XX ст. за часів Чехословацької Республіки, демократичні засади якої та промислова розбудова краю сприяли розширенню мережі ремісничих шкіл. Проте розвиток професійно-технічних шкіл краю у цей історичний період не був швидким і безпроблемним. Перше, з чим стикнулася система професійно-технічної освіти в ті часи – це відсутність приміщень та матеріально-технічної бази. Учням ремісничих шкіл доводилося навчатися на базі народних (загальноосвітніх) шкіл у вечірній час з п'ятої години, що було малоефективним після денної праці і не сприяло засвоєнню навчального матеріалу [2, с.56–57]. Ще однією проблемою стала відсутність професійного викладацького складу у закладах цього типу. Викладачами училищ того часу були, як правило, учителі народних шкіл, які переважно не володіли спеціальними знаннями і відповідною кваліфікацією [2, с.57].

Розуміючи потреби в розбудові системи професійно-технічної освіти як важливу умову розвитку промисловості краю, тогочасна влада регіону вводить в дію спеціальний проект з організації ремісничих шкіл, автором якого був міністерський радник, інженер Арношт Росс. Введення в дію даного проекту дало можливість в першу чергу почати споруджувати приміщення, розвивати матеріально-технічну базу даних закладів освіти, що дозволило станом на 1936 рік забезпечити функціонування 25 професійно-технічних шкіл в найбільших містах та селищах Закарпаття. Серед найбільш поширених професій, за якими готувалася підготовка фахівців, були професії для роботи в деревообробній та взуттєвій промисловості [2, с.59]. Так, у м.Мукачеві реміснича школа випускала шевців та чоботарів з трирічним терміном навчання, які були працівниками фірми «Латориця» [7, с.42]. Всього в 1930/1931 навчальному році в школі навчалося 502 учні з таким розподілом за фахом: чоботарі –I-II класи; каменярі – I-II класи; шевці (хлопці і дівчата) – (I-II класи) [9]. Ще одна реміснича школа здійснювала підготовку фахівців у галузі легкої промисловості у м.Севлюш (м.Виноградів). У статистичних звітах даної ремісничої школи [10] наведено розподіл учнів за професіями (ремеслом): I група (швачки, модистки) – 10 учениць; II група (будівельні спеціальності) –12 учнів; III група (деревообробні спеціальності) – 18 учнів; IV група (чоботарі, чоловічі шевці) – 25 учнів; V група (слюсарі, ковалі, електротехніки) – 25 учнів; VI група (кондитери, мукомели, робітники хлібних пекарень) – 12 учнів; VII група (торговці, перукарі) – 19 учнів.

Розширення матеріально-технічної бази в ремісничих школах Закарпаття, удосконалення законодав-

ства щодо профтехосвіти в 20-30 рр. ХХ ст. в Чехословаччині дозволило значно інтенсифікувати організацію та зміст навчання в даній освітній системі. Так, у нових навчальних приміщеннях заняття проводилися вдень, центр уваги професійної підготовки було перенесено у виробничі майстерні і на предмети, що найбільш пов'язані з виробництвом [2, с.57]. Майстерні оснащувалися найновішим обладнанням і технікою, забезпечувалися необхідним інструментом, за допомогою якого учні під керівництвом досвідчених викладачів та майстрів знайомилися з найновішими методами праці.

У праці чеської дослідниці К.Бездічкової (Kateřina Bezdíčková) [11], яка досліджувала систему освіти в Підкарпатській Русі (назва Закарпаття часів Чехословаччини), знаходимо цікаву класифікацію та характеристику ремісничих шкіл того часу. Так, К.Бездічкова зазначає, що тогочасні професійно-технічні школи безперервної освіти (чеською - Živnostenské pokračovací školy) були двох типів – так звані загальнопрофесійні школи (školy obecné), в яких здійснювалося навчання учнів з декількох ремесел, і другий тип навчальних закладів – професійні фахові школи (školy odborné), в яких учні здобували один конкретний фах. До прикладу діяльності загальнопрофесійної школи автор наводить діяльність п'яти шкіл в м. Берегово, одним із напрямів яких була підготовка кравців [11, с.69]. Школи загальнопрофесійної підготовки, де надавали освіту за професією кравець, також були в м.Севлюш, м.Мукачево, м.Ужгород. Загалом, на Закарпатті в 30-х роках ХХ ст. було 105 таких ремісничих класів, у яких навчалося 2164 учні, з яких 1759 учнів завершили навчання [11, с.70]. Відвідуваність учнів у таких класах становила 84%, що була значно вищою, ніж у народних (загальноосвітніх) школах. Витрати на утримання шкіл покривалися більш ніж наполовину державою, частково муніципалітетом, частково Торговою палатою та внесками учнів [11, с.70]. Слід зазначити, що, не дивлячись на інтенсивний розвиток ремісничої освіти в Закарпатті за часів Чехословацької Республіки, контингент учнів не задовольняв потреби народного господарства краю, яке в цей період перебувало у піднесенні в порівнянні з Австро-Угорською добою. Тому уряд Чехословаччини працював над покращенням системи освіти в Підкарпатській Русі, постійно удосконалюючи матеріально-технічну базу, підвищуючи рівень педагогічних кадрів, мотивуючи населення до здобуття професійної освіти.

Щодо змісту навчання кваліфікованих робітників у ремісничих школах того часу, то значна увага, крім фахової підготовки, приділялася готовності випускників ремісничих училищ до самостійного ведення власного ремесла, що мало неабияке значення в ринкових умовах господарювання. Як зазначають автори [2, с.58], в професійно-технічних закладах Закарпаття доби Чехословаччини активно підтримувалася позаурочна діяльність учнів. Так, у ремісничих школах функціонували учнівські гуртки за інтересами, в яких у неділю, в післяобідній час, учні організовано проводили дозвілля. Спортивні, театральні та інші гуртки діяли за принципами учнівського самоврядування, користувалися неабиякою популярністю та характеризувалися масовістю у відвідуванні. Також для учнів систематично читалися лекції на загальноосвітні та технічні теми, двічі на рік – восени і навесні, здійснювалися тематичні прогулянки та екскурсії [2, с.58].

Важливу підтримку в розвитку ремесел на Закарпатті надавав Державний інститут підтримки і розвитку ремесел, який мав відділення в Ужгороді. На вечірніх курсах, організованих даним інститутом, ремісники та кваліфіковані робітники мали можливість знайомитися з новинками у галузях їхніх спеціальностей [2, с.59].

ІІІ-й етап - 1939-1945 роки ХХ ст. У складному становищі знаходилися заклади професійно-технічної освіти в період окупації Закарпаття Угорщиною, складнощі були зумовлені як умовами другої світової війни, так і небажанням тогочасного уряду Угорщини розвивати освітню систему краю.

ІV-й етап - повоєнний період (1945-1960-ті роки). Після другої світової війни Закарпаття було приєднано до Радянської України, тому професійно-технічна освіта почала розвиватися за моделлю уже існуючої на той час радянської системи трудових резервів [2, с.254]. В 40-50-х роках у Закарпатській області відкриваються перші професійні училища в таких містах як Ужгород, Мукачево, Хуст, Виноградів, Свалява та Берегово, при цьому до основних професій, за якими здійснювалася професійна підготовка кваліфікованих робітників, відносилися професії галузей легкої промисловості [2, с.254; 3]. Зокрема, в 1954 році було відкрито Хустське технічне училище №4, в якому починають здійснювати підготовку фахівців за професіями «швея» та «закрійник одягу». Слід зазначити, що організаційно-методичне керівництво училищами системи трудових резервів здійснювалося на той час з-за меж області – Львівським і Чернівецьким міжобласними управліннями трудових резервів (професійно-технічної освіти) [2, с.254-255].

З кінця 50-х рр. ХХ ст. розпочинається друга хвиля розбудови системи професійної освіти на Закарпатті [2, с.255], зумовлена реформуванням училищ системи трудових резервів у технічні училища системи професійно-технічної освіти [12, с.121]. Особлива увага в цей період приділяється розбудові закладів для підготовки кваліфікованих робітників на базі повної середньої освіти, тривалість якої в технічних училищах залежно від складності професійної підготовки могла становити від 10 місяців до 1,5–2 років [12, с.120]. На Закарпатті розширюється мережа технічних училищ – професійно-технічні заклади відкриваються в Іршавському, Велико-Березнянському та Міжгірському районах, таким чином надаючи доступ до здобуття професійної освіти випускникам гірських населених пунктів. В той же час слід зазначити, що для системи професійно-технічної освіти залишаються актуальними проблеми відсутності належної навчально-виробничої, матеріально-технічної та навчально-методичної бази. Більшість новостворених училищ функціонували у пристосованих приміщеннях із застарілим виробничим обладнанням, відсутністю належного соціального забезпечення: достатньої кількості гуртожитків, їдалень тощо [2, с.255]. З метою вирішення питання належної матеріально-технічної бази за училищами закріплювалися базові підприємства та передавалося обладнання, матеріали, інструмент, необхідні для оснащення навчально-виробничих майстерень і кабінетів; виділялися кошти на ремонт приміщень [5, с.41].

V-й етап - 1970-1980-ті роки ХХ ст. У вересні 1969 року створюється Закарпатське обласне управління професійно-технічної освіти [2, с.255], з початком функціонування якого розпочинається третя хвиля інтенсивного розвитку професійно-технічної освіти в Закарпатті. Саме в період третьої хвилі було відкрито ряд професійно-технічних училищ з підготовки кваліфікованих робітників у галузі легкої промисловості, зокрема: Перечинське ПТУ №13 (1970 р.), Мукачівське ПТУ №15 (1976 р.), Ужгород-

ське ПТУ №16 (1977 р.).

Слід зазначити, що важливим чинником необхідності підготовки кваліфікованих робітників для роботи у галузях легкої промисловості в радянські часи на Закарпатті став інтенсивний розвиток швейних підприємств та так званих будинків побуту. Так, в післявоєнні роки були створені такі підприємства як Мукачівська швейна фабрика (1945 р.), Ужгородська швейна фабрика (1946 р.), Виноградівська швейна фабрика (40-і роки ХХ ст.), Виноградівська взуттєва фабрика (1946 р.), Хустська фетрофільцева фабрика (1945 р.), Хустська взуттєва фабрика (1946 р.), Ужгородська взуттєва фабрика (1956 р.), в 60-70-х рр. – Мукачівська фабрика художніх виробів (1967 р.), Мукачівська трикотажна фабрика (1973 р.) [13; 14] тощо. Середня чисельність працюючих на цих підприємствах у 60-70-х рр. ХХ ст. складала 1200-1300 чол., з яких основну частину становили працівники робітничих професій – випускники професійно-технічних закладів.

Підприємства легкої промисловості брали активну участь в освітньому процесі професійно-технічних училищ. Зокрема, виробництва швейної, взуттєвої, текстильної та інших галузей Закарпатської області були базами для проведення виробничого навчання та виробничої практики. Так, у дисертаційному дослідженні [5, с.118-119, с.123] описано найпоширеніші форми виробничого навчання та виробничої практики учнів технічних училищ на базі підприємств: заняття в навчальних цехах училищ (виробничі екскурсії; конкурси на виконання найскладнішої операції; виставки технічної творчості; виставки-смотри моделей учнів; конференції; практикуми; консультації тощо); заняття в цехах підприємств і передвипускна виробнича практика на робочих місцях (навчання бригадами; включення учнів до складу бригад кваліфікованих робітників; навчання на самостійних ділянках; навчання на штатних робочих місцях; консультації; випускні кваліфікаційні екзамени). Співпраця закарпатських підприємств легкої промисловості з підприємствами близького зарубіжжя використовувалася для вивчення тогочасних передових технологій виробництва. До прикладу, група закрійників Хустського технічного училища №4 Закарпатського облуправління ПТО навчалася за новим розрахунково-графічним чехословацьким методом розкрою чоловічого, жіночого та дитячого одягу; вивчала особливості розкрою чоловічих, жіночих і дитячих верхніх виробів із тканин нових структур тощо [5, с.126]. Однак, як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів [5], « … в організації виробничого навчання на підприємствах області були і недоліки, а саме неможливість в достатній кількості забезпечити самостійні робочі місця на Мукачівській трикотажній фабриці та затримка вводу фабрики на повну потужність призвели до необхідності перерозподілу проходження виробничої практики на інші трикотажні підприємства за межі Закарпаття. Через ці обставини не було можливості своєчасного укладення договорів; розгляду умов проходження виробничої практики учнями. Учні Хустського технічного училища №4 Закарпатського облуправління ПТО при проходженні виробничої практики недостатньо забезпечувалися самостійною роботою на Берегівському, Свалявському та Тячівському комбінатах побутового обслуговування населення» [5, с.133].

VI-й етап 1991-2000-ті роки. На початку 90-х років професійно-технічна освіта Закарпатської області, як і в Україні загалом, опинилася в скрутному становищі. Розпад єдиного народногосподарського комплексу колишнього Союзу, скорочення та закриття виробництв, у тому числі і підприємств легкої промисловості, призвело до скорочення учнівського контингенту професійно-технічних училищ у зв'язку з незатребуваністю на ринку праці, що, в свою чергу зумовило значні зміни в системі професійно-технічної освіти області. Про кризову ситуацію в системі професійно-технічної освіти говорить той факт, що станом на кінець1999 року в Закарпатській області функціонувало 19 закладів даної освітньої системи проти 26, які працювали в 1988 році [3]. Значна кількість закладів зазнала реорганізації: об'єднання зі збереженням спеціальностей чи ліквідації. Зокрема, Ужгородське ПТУ №1, яке готувало швачок, закрійників і перукарів, об'єднано з Ужгородським ПТУ №6, але було збережено всі спеціальності обох училищ. Ужгородське ПТУ №16, яке готувало кваліфікованих робітників взуттєвої та швейної спеціальностей, у 1997 році ліквідовано, а матеріально-навчальну базу передано на баланс Ужгородського ПТУ №6. Берегівське ПТУ №18, яке готувало кравців та закрійників чоловічого та жіночого верхнього одягу, об'єднано з Берегівським ПТУ №11 [2, с.259].

З 1996 року починається процес ліцензування навчальних закладів на право підготовки кваліфікованих робітників, який до 2000-2001 навчального року проведено в усіх закладах професійно-технічної освіти області [3].

З метою покращення діяльності професійно-технічних навчальних закладів з 01 січня 2000 року за наказом Міністерства освіти і науки України створено Закарпатський обласний навчально-методичний центр професійно-технічної освіти, на який покладено функції організаційно-методичного забезпечення навчально-виробничого і навчально-виховного процесу закладів професійно-технічної освіти, реалізацію державної та регіональної політики в галузі професійно-технічної освіти [3].

VII-й етап – 2010-ті роки – сьогодення. Нижче наведемо основні етапи подальшої трансформації системи професійно-технічної освіти в Закарпатті, в тому числі і в галузі легкої промисловості, в 2010-2025рр.:

- Створення навчальних закладів з підготовки кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів з подальшим здобуттям вищої освіти на основі наскрізних навчальних планів і програм. Зокрема, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 18.10.2007 року Ужгородський професійний ліцей сфери послуг реорганізований у відокремлений структурний підрозділ - Ужгородське вище комерційне училище Київського національного торговельно-економічного університету.

- Трансформація структури закладів ПТО м.Ужгород та м.Мукачево відповідно до наказів МОН України №977 від 15.07.2013 року та №978 від 15.07.2013 року «Про деякі питання діяльності державних професійно-технічних закладів м. Ужгород та м. Мукачево», в результаті чого були створені навчальні заклади нового типу, а саме: Державний навчальний заклад «Ужгородський центр професійно-технічної освіти» та «Мукачівський центр професійно-технічної освіти».

- Створення упродовж 2017-2022 років на базі закладів професійно-технічної освіти навчально-практичних центрів, у яких можуть отримати якісну освіту не лише учні, випускники загальної середньої освіти, але й доросле населення – пройти підготовку, перепідготовку або підвищити кваліфікацію. Зокрема, на базі Хустського професійного ліцею сфери послуг створено навчально-практичний центр сучасних швейних технологій і дизайну.

- Запровадження з 2018 року в окремих закладах професійно-технічної освіти області дуальної форми навчання.

Початок російсько-української війни вплинув на діяльність закладів професійно-технічної освіти на Закарпатті. За рахунок релокованих підприємств, що працюють в галузі легкої промисловості в Закарпатській області значно зріс попит на кваліфікованих робітників. Також контингент учнів поповнився з числа таких, що мають статус «Вимушено переселена особа». Викладацько-учнівські колективи закладів ПТО області активно долучилися до волонтерської допомоги: плетіння маскувальних сіток, виготовлення засобів захисту тощо [15]. Також значна кількість гуртожитків училищ була віддана під потреби переселенців з областей України, де йдуть бойові дії.

Станом на 2025 рік в Закарпатській області функціонують п'ять закладів професійно-технічної освіти, які здійснюють підготовку кваліфікованих робітників за професіями у галузі легкої промисловості: Ужгородське вище комерційне училище Державного торговельно-економічного університету, м. Ужгород; Державний навчальний заклад «Мукачівський центр професійно-технічної освіти», м. Мукачево; Комунальний заклад «Хустський професійний коледж» Закарпатської обласної ради, м. Хуст; Комунальний заклад «Міжгірський професійний коледж» Закарпатської обласної ради, селище Міжгір'я; Комунальний заклад «Перечинський професійний ліцей» Закарпатської обласної ради, селище Перечин. Дані заклади професійно-технічної освіти готують робітничі кадри за такими професіями, як «швачка», «кравець», «закрійник», «вишивальник» на базі другого та третього рівнів повної загальної середньої освіти національної рамки кваліфікацій.

Важливі зміни очікуються в системі професійно-технічної освіти в нашій державі з прийняттям Закону України «Про професійну освіту» №4574-IX, який був прийнятий 21.08.2025р. [6]. В результаті поетапного набуття чинності даний закон передбачає зміни у структурі та фінансуванні закладів, нові підходи в управлінні, діяльність наглядових рад, впровадження зовнішнього оцінювання в кваліфікаційних центрах та ін.

Висновки. Розвиток професійно-технічної освіти на Закарпатті у галузі легкої промисловості демонструє тісний зв'язок із соціально-економічними змінами та політичними трансформаціями даного регіону та України загалом. Історичний екскурс дозволяє не лише виявити основні етапи становлення системи, а й зрозуміти сучасні виклики та перспективи розвитку розглядуваної освітньої системи в Закарпатській області. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні та аналізі сучасного методологічного інструментарію системи професійної (професійно-технічної) освіти з метою удосконалення змісту підготовки інженерів-педагогів у галузі технологій легкої промисловості.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Товканець О.С. Розвиток професійно-технічної освіти в Україні: історико-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №6. С.87–94.
2. Химинець В.В., Стрічик П.П., Качур Б.М., Талапканич М.І. Освіта Закарпаття: монографія. Ужгород: «Карпати»; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. 464 с.
3. Професійно-технічна освіта Закарпаття: минуле та сьогодення (1945-2022). URL: https://drive.google.com/file/d/10zrzodikqcIr1Ni89TbJbMkVmCjk-FRh/view.
4. Буртин Л., Коваль Т. Професійно-технічна освіта на Закарпатті: історичний аспект. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів:* збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 травня 2019 р., м.Мукачево). / ред. кол.: Т.Д.Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2019. С.55–57.
5. Микитенко О.С. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості в технічних училищах України (1954–1984 рр.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2013. 22 с.
6. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text.
7. Вилегжаніна Н., Пиринець М. Виникнення та розвиток системи спеціальної (професійно-технічної) освіти на Закарпатті (кінець XIX – 20-30-і рр. XX ст.). *Освіта. Технікуми, коледжі:* навчально-методичний журнал. 2019. Вип.1-2(47). С.41–43.
8. Нариси історії Закарпаття. Т.ІІ (1918-1945) / за ред. І.Гранчак, Е.Балагурі, І.Грицак, В.Ілько, І.Поп. Ужгород: Закарпаття, 1995. 663 с.
9. Ремісничa учнівська школа, м.Мукачево Березької жупи. Державний архів Закарпатської області. Ф. 1591, оп.1, спр.5, арк. 13-16.
10. Севлюська школа металообробної промисловості, м.Севлюш. Державний архів Закарпатської області. Ф.494, оп.2, спр.5, арк.10; 13 зв.; 15 зв.; 18; 61; 63; 71.
11. Bezdíčková K. Školní život na Podkarpatské Rusi v letech 1918–1945: Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. Praha, 2017. URL: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/95411/120288115.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
12. Бишовець І. Система професійно-технічної освіти в Україні в період повоєнної відбудови. *Етнічна історія народів Європи:* збірник наукових праць. 2014. Вип.42. С.117–123.
13. Галай О.Ю., Боднар А.В. Мукачівська швейна фабрика. *Енциклопедія Сучасної України* / ред. кол.: І.М.Дзюба, А.І.Жуковський, М. Г.Железняк та ін. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. URL: https://esu.com.ua/article-69950.
14. Галай О.Ю., Боднар А.В. Мукачівська фабрика художніх виробів. *Енциклопедія Сучасної України* / ред. кол.: І.М.Дзюба, А.І.Жуковський, М. Г. Железняк та ін. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. URL: https://esu.com.ua/article-69949.
15. Волонтерська діяльність. Ужгородське вище комерційне училище Державного торгівельно-економічного університету. URL: https://uvku.uz.ua/volonterska-diyalnist/

References

1. Tovkanets, O.S. (2011). Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukraini: istoryko-pedahohichnyi analiz [Development of vocational education in Ukraine: Historical and pedagogical analysis]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6*, 87–94. [in Ukrainian].
2. Khymynets, V.V., Strichyk, P.P., Kachur, B.M., & Talapkanych, M.I. (2009). *Osvita Zakarpattia* [Education of Transcarpathia]. Uzhhorod: Karpaty; Informatsiino-vydavnychyi tsentr ZIPPO. [in Ukrainian].
3. Profesiino-tekhnichna osvita Zakarpattia: mynule ta sohodennia (1945–2022) [Vocational education of Transcarpathia: Past and present (1945–2022)]. (n.d.). Retrieved from https://drive.google.com/file/d/10zrzodikqcIr1Ni89TbJbMkVmCjk-FRh/view [in Ukrainian].
4. Burtyn, L., & Koval, T. (2019). Profesiino-tekhnichna osvita na Zakarpatti: istorychnyi aspekt [Vocational education in Transcarpathia: Historical aspect]. In T.D.Shcherban (Ed.), Proceedings of the conference – *Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv* (pp.55–57). Mukachevo: MDU. [in Ukrainian].
5. Mykytenko, O.S. (2013). *Stanovlennia i rozvytok pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv dlia lehkoi promyslovosti v tekhnichnykh uchylyshchakh Ukrainy (1954–1984 rr.)* [Formation and development of training skilled workers for the light industry in technical schools of Ukraine (1954–1984). [Extended abstract of PhD thesis]. Kyiv. Retrieved from https://mydisser.com/ru/avtoref/view/mikitenko-olena-stepanivna [in Ukrainian].
6. Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 r. [On vocational education: Law of Ukraine of August 21, 2025]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text [in Ukrainian].
7. Vylehzhanina, N., & Pyrynets, M. (2019). Vynyknennia ta rozvytok systemy spetsialnoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na Zakarpatti (kinets XIX – 20–30-i rr. XX st.) [Emergence and development of the system of special (vocational) education in Transcarpathia (late 19th – 1920s–1930s)]. *Osvita. Tekhnikumy, koledzhi: navchalno-metodychnyi zhurnal, 1–2(47)*, 41–43. [in Ukrainian].
8. Hanchak, I., Balahura, E., Hrytsak, I., Ilko, V., & Pop, I. (Eds.). (1995). *Narysy istorii Zakarpattia. T.II (1918–1945)* [Essays on the history of Transcarpathia. Vol. II (1918–1945)]. Uzhhorod: Zakarpattia. [in Ukrainian].
9. Remisnycha uchnivska shkola, m. Mukachevo Berezskoi zhupy [Craft apprentice school, Mukachevo, Berez county]. (n.d.). Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti [State Archive of Transcarpathian Region], Fond 1591, op. 1, spr. 5, ark. 13–16. [in Czech].
10. Sevliuska shkola metaloobrobnoi promyslovosti, m. Sevliush [Sevliush School of Metalworking Industry, Sevliush]. (n.d.). Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti [State Archive of Transcarpathian Region], Fond 494, op. 2, spr. 5, ark. 10; 13 rev.; 15 rev.; 18; 61; 63; 71. [in Czech].
11. Bezdíčková, K. (2017). *Školní život na Podkarpatské Rusi v letech 1918–1945: Diplomová práce* [School life in Subcarpathian Rus 1918–1945: Master's thesis]. Charles University in Prague, Faculty of Education. Retrieved from https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/95411/120288115.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Czech].
12. Byshovets, I. (2014). Systema profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukraini v period povoiennoi vidbudovy [The system of vocational education in Ukraine during post-war reconstruction]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy: zbirnyk naukovykh prats, 42*, 117–123. [in Ukrainian].
13. Halai, O. Yu., & Bodnar, A. V. (2020). Mukachivska shveina fabryka [Mukachevo sewing factory]. In I.M.Dziuba, A.I.Zhukovskyi, & M.H.Zhelezniak (Eds.), *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of NAS of Ukraine. Retrieved from https://esu.com.ua/article-69950 [in Ukrainian].
14. Halai, O. Yu., & Bodnar, A. V. (2020). Mukachivska fabryka khudozhnikh vyrobiv [Mukachevo factory of artistic products]. In I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskyi, & M. H. Zhelezniak (Eds.), *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of NAS of Ukraine. Retrieved from https://esu.com.ua/article-69949 [in Ukrainian].
15. Volonterska diialnist [Volunteering activity]. (n.d.). Uzhhorod Higher Commercial School of the State University of Trade and Economics. Retrieved from https://uvku.uz.ua/volonterska-diyalnist/ [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 14.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Boksha Nataliia
Doctor of Philosophy in Educational, Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Engineering, Technologies and Vocational Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Matviichuk Svitlana
PhD (Technical Sciences), Senior Lecturer
Department of Engineering, Technologies and Vocational Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Ziablovska Daryna
Doctor of Philosophy in Vocational Education, Senior Lecturer
Department of Engineering, Technologies and Vocational Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE LIGHT INDUSTRY IN TRANSCARPATHIA: A HISTORICAL OVERVIEW

Abstract. The relevance of this study lies in the recognition of vocational (vocational-technical) education as a crucial factor in preparing a skilled workforce and ensuring the competitiveness of Ukraine's economy. According to the legislation, vocational education integrates pedagogical, organizational, and managerial measures aimed at equipping individuals with knowledge, skills, and competencies in their chosen field, fostering professional growth, and supporting lifelong career development. In the field of light industry, vocational education has played a particularly significant role, as it provides training for workers in textile, sewing, footwear, leather, and related industries that produce essential non-food goods consumed daily. The purpose of the research is to analyze the historical development of the vocational education system in light industry in the Transcarpathian region, to identify

the main stages of its formation, and to highlight the socio-economic and organizational-pedagogical factors that influenced its transformation. The study employed historical and comparative methods, analysis of archival and literary sources, and systematization of scientific publications. This allowed for the identification of seven distinct stages in the evolution of vocational education in Transcarpathia: from the emergence of craft schools in the late 19th – early 20th centuries under Austro-Hungarian rule, through periods of development under Czechoslovakia, challenges during Hungarian occupation and World War II, reconstruction in the Soviet period, transformations during Ukrainian independence, and the most recent changes driven by globalization, European integration, and the Russian-Ukrainian war. The results of the research demonstrate that vocational education in Transcarpathia has continuously adapted to the economic and social needs of the region. Its development was closely tied to the establishment of light industry enterprises, the introduction of modern equipment, and the implementation of innovative training models, including dual education and practice-oriented centers. Today, vocational institutions in the region not only prepare skilled workers for local enterprises but also contribute to Ukraine's resilience by supporting relocated industries and engaging in volunteer activities during wartime.

Keywords: vocational education, Transcarpathian region, light industry, training of skilled workers, methods, means, forms of vocational training.

УДК 376-056.24:159.922.6
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.34-38

Вансач Петер
доктор теології, 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

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ БАТЬКІВ З ДОГЛЯДОМ ЗА ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. Батьківство дитини з інвалідністю створює підвищене навантаження на сім'ю, яке традиційно досліджується за допомогою біомедичного підходу (зосередженого на внутрішніх та емоційних факторах). Однак критичні дослідження та соціальна модель інвалідності вказують на те, що справжні труднощі виникають через соціальні детермінанти, стигматизацію та системні бар'єри. Головною метою цієї роботи було дослідити, як матері справляються з життям з дитиною з інвалідністю, проаналізувати їхні реакції на діагноз, а також визначити джерела підтримки та найскладніші аспекти їхнього повсякденного життя. Дослідження було проведене на якісному рівні за допомогою напівструктурованих інтерв'ю з чотирма матерями дітей із різними діагнозами (аутизм, синдром Ретта, мукополісахаридоз та невизначений діагноз). Усі респондентки переживали інтенсивні негативні емоції (шок, смуток, фрустрацію) після встановлення діагнозу, що підтверджує теорію втрати. Ключовими факторами подолання були неформальна підтримка (чоловік, сім'я) та формальна підтримка (психолог, спільноти матерів). Однак висновки вказують на те, що найскладніші аспекти були пов'язані не лише з доглядом (часове навантаження, навчання), але й із зовнішніми факторами, такими як втрата соціальної підтримки та ізоляція, що підтверджує актуальність соціальної моделі. Присутність дитини з інвалідністю змінює сімейне життя, іноді парадоксально призводячи до зміцнення стосунків. Для практики соціальної роботи висновки підкреслюють необхідність вдосконалення комунікативних навичок медичного персоналу, посилення доглядових послуг та активної роботи над усуненням соціальних бар'єрів та стигматизації, які витісняють сім'ї на узбіччя суспільства.

Ключові слова: батьківство, інвалідність, копінг, соціальна підтримкаб соціальна модель інвалідності.

Вступ. Батьківство дитини з інвалідністю є для багатьох батьків складною та стресовою ситуацією, яка негативно впливає на їхнє психологічне та соціальне благополуччя. Дослідницька література вказує на різноманітні інтерпретаційні підходи до пояснення цього факту залежно від методологічних рамок дослідження. Одна з ліній досліджень ґрунтується на *біомедичному підході*, який зосереджується на аналізі проблем, безпосередньо пов'язаних з інвалідністю дитини, а також із внутрішньосімейними та внутрішньопсихічними факторами [3]. J.Hučík зазначає, що необхідно поважати затримку розвитку та створювати умови для його стимулювання, оскільки на розвиток особистості дитини з інвалідністю впливають не лише генетичні фактори, але й втручання середовища. Якщо така особа живе у відповідних умовах, які надають простір для здорового розвитку, її розумові та емоційні якості можуть значною мірою наблизитися до рівня розвитку інтактних однолітків [11].

Емпіричні дані свідчать про те, що батьківство дитини з інвалідністю являє собою підвищене навантаження на батьків, яке перевищує звичайні вимоги батьківської ролі [4; 8]. У цьому контексті батьки стикаються із втратою очікуваного образу ідеальної, здорової дитини і мають впоратися зі скорботою, що супроводжує цей процес [1]. Водночас від них вимагається розвиток специфічних *стратегій подолання (копінгу)*, які дають їм змогу керувати наслідками інвалідності дитини [6]. Альтернативну перспективу пропонує *соціальна модель інвалідності* та критичні дослідження інвалідності, які ставлять під сумнів пояснення, що труднощі та негативна емоційність мають своє походження насамперед усередині сім'ї. Навпаки, вони підкреслюють важливість соціальних детермінант, таких як *стигматизація,* дискурси, що конструюють інвалідність як особисту трагедію, або загальноприйнята модель суспільства, орієнтована на здібності [5]. З цієї точки зору проблеми сімей інтерпретуються як наслідок політичного, економічного, соціального та культурного гноблення, яке витісняє їх на узбіччя суспільства. Тому вирішення цих проблем слід шукати не виключно в межах самих сімей, а насамперед в усуненні стигматизуючих структур та соціальних бар'єрів, наприклад, шляхом політичного активізму [9].

Обговорення батьківства дитини з інвалідністю часто зосереджується на його емоційному вимірі. Дослідження, які переважно застосовують біомедичний підхід, вказують на страждання та негативні емоційні наслідки, такі як знижена якість життя, підвищений рівень стресу, фізичні та психологічні проблеми зі здоров'ям або обмежені можливості для соціальної активності та відпочинку [2; 8]. Однак деякі дослідження підкреслюють, що процес адаптації до батьківської ролі може призвести до розвитку почуття компетентності та особистісного зростання, додаючи до загальної картини і позитивні емоції [10]. Навпаки, дослідження, натхнені соціальною моделлю інвалідності та критичними дослідженнями, наголошують, що негативний емоційний досвід та знижена якість життя мають бути інтерпретовані в контексті соціальних бар'єрів, які обмежують сімейне життя, доступ до освіти, можливостей працевлаштування чи дозвілля [7]. Позитивний досвід, пов'язаний з особистісним зростанням батьків, може також випливати з їхньої участі в активізмі у сфері інвалідності, метою якого є подолання дискурсу інвалідності як особистої трагедії та просування соціальних змін, спрямованих на більшу інклюзію та рівність можливостей для всіх дітей та їхніх сімей [9].

Мета дослідження: з'ясувати, яким чином батьки справляються з життям із дитиною з інвалідністю. Були визначено чотири завдання: 1. дослідити реакції батьків на встановлення діагнозу дитини; 2. ідентифікувати джерела, які допомогли їм упоратися з цим фактом; 3. проаналізувати зміни, які присутність дитини з інвалідністю привнесла в сімейне життя; 4. ідентифікувати найскладніші аспекти виховання

© Vansač Peter.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

та догляду за дитиною з інвалідністю.

Дослідницькі питання:

ДП № 1 Якою була реакція батьків, коли вони дізналися, що мають дитину з довічною інвалідністю?

ДП № 2 Що найбільше допомогло їм упоратися з цим фактом?

ДП № 3 Які зміни в сімейне життя принесла ця зміна?

ДП № 4 Які, на думку батьків, є найскладнішими аспектами виховання та догляду за дитиною?

Методи дослідження – напівструктуроване інтерв'ю. Цей підхід дозволив нам систематично дослідити різні аспекти дослідницької проблеми, як-от статус, вік, діагноз дитини та інші відповіді, які є предметом дослідження.

Дослідницька вибірка: учасниками дослідження були 4 матері, у яких народилися діти з інвалідністю. У Таблиці 1 наведено дослідницьку вибірку за статусом респондента, ім'ям дитини, віком та діагнозом.

Таблиця 1

Респонденти за статусом респондента, ім'ям дитини, віком та діагнозом

П. ч.	Учасниця інтерв'ю	Ім'я дитини	Вік	Діагноз
1.	мати № 1	Янко	9	Невизначений діагноз
2.	мати № 2	Адам	6	Аутизм
3.	мати № 3	Алена	3	Синдром Ретта
4.	мати № 4	Томаш	8	Мукополісахаридоз

Джерело: систематизовано автором

Дослідницьку вибірку склали чотири матері дітей з інвалідністю. Діти були віком від 3 до 9 років і мали різноманітні діагнози: одна дитина мала поки що невизначений діагноз (9 років), аутизм (6 років), синдром Ретта (3 роки), мукополісахаридоз (8 років). Таким чином, вибірка характеризується неоднорідністю не лише у віковій структурі, але й у типі інвалідності.

Результати дослідження. Результати дослідження ґрунтуються на якісних даних, отриманих від чотирьох матерів, які виховують дітей з інвалідністю. Свідчення були записані та опрацьовані за допомогою напівструктурованого інтерв'ю (Таблиця 2).

Таблиця 2

Зведення результатів дослідження

Учасниця інтерв'ю	Реакція батьків на діагноз	Фактори подолання	Зміни в сім'ї	Підвищена потреба у догляді
мати № 1	Плач, швидке прийняття ситуації як реалісткою, але постійний страх перед невідомим	Власна наполегливість та бойовитість, віра в Бога	Потреба пристосовувати сімейне життя до дитини, неможливість реалізувати все, як зі здоровою дитиною	Найважче – це чогось його навчити
мати № 2	Жах, невіра, бажання, щоб усе було гаразд	Підтримка чоловіка, боротьба за дитину, сімейна згуртованість	Парадоксальне зміцнення сім'ї, посилення подружніх стосунків	Пояснення речей триває набагато довше, велика складність у навчанні
мати № 3	Чергування емоцій: смуток, біль, питання «чому саме ми», але водночас усвідомлення реальності під час вивчення інформації	Терапія з психологинею, підтримка родини та подруг, контакт з матерями зі схожою долею	Цілодобовий важкий догляд (медичний, гігієнічний, реабілітаційний), багато активностей залежать від поточного стану дитини	Нестача підтримки від деяких друзів та родини, які відсторонилися
мати № 4	Шок, смуток, фрустрація через нестачу інформації від лікарів	Підтримка родини та друзів, але досі неповне справляння	Загальна зміна сімейного життя в багатьох аспектах, необхідність точного планування	Неможливість виконувати деякі фізичні активності, часова затратність лікування та догляду

Джерело: систематизовано автором

Аналіз результатів дослідження.

1. Реакції батьків на встановлення інвалідності дитини

У всіх інтерв'ю спостерігалися інтенсивні негативні емоції при першому виявленні інвалідності – шок, плач, жах, смуток чи фрустрація. Переважала непевність та побоювання щодо майбутнього.

– *Мати №1* описувала плач та побоювання, але як реалістка ситуацію прийняла швидше.

– *Мати №2* говорила про жах та втрату віри в лікарів.

– *Мати №3* переживала драматичне чергування емоцій, смуток та біль.

– *Мати №4* зазначила шок, смуток та фрустрацію через недостатню комунікацію лікарів.

2. Джерела підтримки у справлянніся з ситуацією

Найчастіше згадуваним джерелом підтримки була сім'я та близькі стосунки. Кілька респондентів підкреслювали чоловіка/дружину, ширшу родину чи друзів.

– *Мати №1* згадала свою наполегливість та віру в Бога.

– *Мати №2* підкреслила важливість чоловіка та сімейної згуртованості.

– *Мати №3* вважала ключовою терапію з психологинею та опору подруг, а також спільнот матерів у подібній ситуації.

– *Мати №4* виділила підтримку родини та друзів, але визнала, що повне справлянняся у неї досі не настало.

3. Зміни в сімейному житті

Присутність дитини з інвалідністю змінює щоденне функціонування сім'ї.

– Для *Матері №1* це стосувалося насамперед пристосування сімейних активностей до потреб дитини.

– *Мати №2* парадоксально сприймала і позитив – дитина зміцнила сімейну згуртованість.

– *Мати №3* наголосила на цілодобовому важкому догляді та зміні життєвого режиму.

– *Мати №4* зазначила загальну зміну в багатьох аспектах сімейного життя, включно з необхідністю точного планування часу.

4. Найскладніші аспекти виховання та догляду

Батьки вказували на різні труднощі:

– *Мати №1* підкреслила проблему з навчанням дитини.

– *Мати №2* вказала на тривале пояснення та часову затратність.

– *Мати №3* відчувала втрату підтримки від деяких друзів та близьких.

– *Мати №4* зазначила фізичні обмеження активностей та складність лікувальних процедур.

Дискусія. Результати якісного дослідження були зіставлені з біомедичним та соціальним моделями інвалідності. У рамках дослідницьких питань №1 та №2 ми підтвердили, що батьківство дитини з інвалідністю являє собою надмірне навантаження, яке перевищує звичайні вимоги [4]. Початкові реакції батьків характеризувалися шоком, смутком та фрустрацією, що узгоджується з теорією втрати ідеального образу дитини [1]. Поступово виявилася потреба розвивати стратегії подолання [9], причому деякі матері вказували на парадоксальне зміцнення сімейних зв'язків та почуття особистої компетентності [10]. Попри це, переважав досвід підвищеної часової та емоційної затратності [2]. У рамках дослідницьких питань №3 та №4 ми з'ясували, що ключові труднощі сімей були пов'язані не виключно зі станом здоров'я дитини, а із зовнішніми бар'єрами та стигматизацією, що підтверджує актуальність соціальної моделі [5]. Нестача підтримки та соціальна ізоляція [9] показують, що проблеми випливають із суспільного гноблення. Обмеження дозвіллєвих активностей та висока часова затратність догляду (Мати №4) узгоджуються з висновками про вплив соціальних та екологічних факторів на якість життя [2; 7].

Результати підкреслюють необхідність дії соціальної роботи на індивідуальному та структурному рівнях:

• *Психосоціальна підтримка та комунікація:* Недоліки в комунікації медичних працівників підтверджують необхідність чутливого повідомлення діагнозів та подальшої підтримки [3].

• *Мережі підтримки:* Зв'язок батьків із сім'єю, фахівцями та спільнотами взаємної підтримки є засадничим для розвитку стратегій подолання.

• *Тимчасова доглядова допомога (Respite care):* Доступні послуги з тимчасової допомоги є необхідними для запобігання вигоранню та збереженню сімейного балансу.

Рекомендації для практики

1. Запровадити стандартизовані *тренінги у сфері емпатичної комунікації* та забезпечити *присутність соціального працівника* при повідомленні діагнозів. Посилити доступність терапевтичної підтримки та сприяти спільнотам взаємної підтримки.
2. Розширити *мережу послуг тимчасової доглядової допомоги*, надавати сімейне консультування та створити *централізовані інформаційні центри*, що знижують бюрократичне навантаження.
3. Проводити *освітні кампанії*, що деконструюють стигматизацію (Oliver, 1983), підтримувати інклюзивні дозвіллєві активності та залучати батьків до адвокаційних ініціатив та формування політик [9].

Висновки. Ссоціальні аспекти справляння батьків з доглядом за дитиною з інвалідністю є динамічним процесом, у якому переплітаються індивідуальні та структурні впливи. Результати якісного дослідження підтвердили вихідні положення біомедичного моделі, оскільки всі матері після повідомлення діагнозу переживали шок, смуток та фрустрацію, що узгоджується з теорією втрати ідеальної дитини. Водночас було доведено, що ключові перешкоди в довгостроковому функціонуванні сім'ї виникають скоріше із зовнішнього середовища. Соціальна ізоляція, втрата підтримки від близьких, а також висока часова та організаційна складність, які підтвердили респондентки, є прямим доказом впливу суспільних бар'єрів та триваючої стигматизації. Ці проблеми підтверджують соціальну модель інвалідності та відкидають інтерпретацію труднощів як виключно внутрішньосімейної або внутрішньопсихічної справи. Для практики соціальної роботи з цього випливає необхідність дуального підходу. Ключовим є надання ефективної психосоціальної допомоги та розвиток копінгових стратегій (включно із посередництвом у піринговій підтримці/peer-support), але не менш важливим є забезпечення доступних та якісних послуг тимчасової доглядової допомоги (respite care) та активна робота над усуненням системних бар'єрів. Тому вирішення проблем сімей з дитиною з інвалідністю не повинно шукатися лише в рамках самої сім'ї, а передусім у суспільній інклюзії та підтримці їхнього права на повноцінне життя без стигматизації.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Barnett D., Clements M., Kaplan-Estrin M., Fialka J. Building New Dreams: Supporting Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs. *Infants & Young Children.* 2003. No.16. P.184–200. DOI: 10.1097/00001163-200307000-00002.
2. Barutcu A., Barutcu S., Kolkiran S., Ozdener F. Evaluation of Anxiety, Depression and Burden on Caregivers of Children with Cerebral Palsy. *Developmental Neurorehabilitation*. 2021. No.24(8): P.555–560. DOI: https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1917718
3. Bottcher L., Dammeyer J. Parents' Strategies for Taking Care of Their Child with Disability: The Challenges of Being Parents

of a Child with Cerebral Palsy in the Danish Social Welfare System. *Scandivanian Juornal of Disability Research*. 2021. Volume 27, Issue 1. P.1–14. DOI: 10.16993/sjdr.1154
4. Carona C., Crespo C., Canavarro M.C. Similarities amid the Difference: Caregiving Burden and Adaptation Outcomes in Dyad of Parents and Their Children with and without Cerebral Palsy." *Research in Developmental Disabilities.* 2013. No.34. P.882–893. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.004
5. Goodley D. *Dis/ability studies. Theorising Disabilism and Ablism*. Oxon and New York: Routledge, 2014.. eBook ISBN 9780203366974. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203366974
6. Krstic T., Mihic L., Oros M. Coping Strategies and Resolution in Mothers of Children with Cerebral Palsy. *Journal of Loss and Trauma*. 2017. No.22(5). P.385–395. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1297659
7. Lalvani P. Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers." *International Journal of Disability, Development and Education*. 2015. No.62(4). P.379–393. DOI: https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877
8. Pousada M., Guillamon N., Hernandez-Encuentra E., Munuz E., Redolar D., Boixados M., Gomez-Zuniga B. Impact of Caring for a Child with Cerebral Palsy on the Quality of Life of Parents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2013. No.25: P.545–577. DOI: https://doi.org/10.1007/s10882-013-9332-6
9. Sauer J.S., Lalvani P. From Advocacy to Activism: Families, Communities, and Collective Change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2017. No.14(1). P.51–58. DOI: https://doi.org/10.1111/jppi.12219
10. Wilgosh L., Nota L., Scorgie K., Soresi S., (2004). Effective Life Management in Parents of Children with Disabilities: A Cross-National Extension. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2024. No.26(3). P.301–312. DOI: https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000035532.45759.fe
11. Hučík J. Osoba s mentálnym postihnutím, In: HUČÍK, J a kol.: *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu,* Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n.o. Inštitút bl. Metóda Trčku Michalovce, Michalovce 2025, s.141–158, ISBN 978-80-8132-302-7

References

1. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. (2003). Building New Dreams: Supporting Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs. *Infants & Young Children, 16,* 184–200. doi: 10.1097/00001163-200307000-00002.
2. Barutcu, A., Barutcu, S., Kolkiran,S., Ozdener, F. (2021). Evaluation of Anxiety, Depression and Burden on Caregivers of Children with Cerebral Palsy. *Developmental Neurorehabilitation, 24*(8), 555–560. DOI: https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1917718
3. Bottcher, L., Dammeyer, J. (2025). Parents' Strategies for Taking Care of Their Child with Disability: The Challenges of Being Parents of a Child with Cerebral Palsy in the Danish Social Welfare System. *Scandivanian Juornal of Disability Research, 27*(1), 1–14, DOI: 10.16993/sjdr.1154
4. Carona, C., Crespo, C., Canavarro, M.C. (2013). Similarities amid the Difference: Caregiving Burden and Adaptation Outcomes in Dyad of Parents and Their Children with and without Cerebral Palsy." *Research in Developmental Disabilities, 34,* 882–893. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.004
5. Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising Disabilism and Ablism*. Oxon and New York: Routledge. eBook ISBN 9780203366974. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203366974
6. Krstic, T., Mihic, L., M., Oros, M. (2017). Coping Strategies and Resolution in Mothers of Children with Cerebral Palsy. *Journal of Loss and Trauma,* 22(5), 385–395. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1297659
7. Lalvani, P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers." *International Journal of Disability, Development and Education,* 62(4), 379–393. DOI: https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877
8. Pousada, M., Guillamon, N., Hernandez-Encuentra, E., Munuz, E., Redolar, D., Boixados, M., & Gomez-Zuniga, B. (2013). Impact of Caring for a Child with Cerebral Palsy on the Quality of Life of Parents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*, 545–577. DOI: https://doi.org/10.1007/s10882-013-9332-6
9. Sauer, J.S., & Lalvani, P. (2017). From Advocacy to Activism: Families, Communities, and Collective Change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 14*(1), 51–58. DOI: https://doi.org/10.1111/jppi.12219
10. Wilgosh, L., Nota, L., Scorgie, K., Soresi, S., (2004). Effective Life Management in Parents of Children with Disabilities: A Cross-National Extension. *International Journal for the Advancement of Counselling,26*(3), 301–312. DOI: https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000035532.45759.fe
11. Hučík, J. (2025). Osoba s mentálnym postihnutím. In: J.Hučík a kol.: *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu* (s.141–158). Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n.o. Inštitút bl. Metóda Trčku Michalovce, Michalovce. ISBN 978-80-8132-302-7

Статус статті: Отримано: 29.08.2025 Прийнято: 01.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

SOCIAL ASPECTS OF PARENTAL COPING WITH THE CARE OF A CHILD WITH A DISABILITY

Abstract. Parenting a child with a disability presents an increased burden on the family, traditionally examined through the biomedical approach (focusing on internal and emotional factors). However, critical studies and the social model of disability indicate that the true difficulties stem from social determinants, stigmatization, and systemic barriers. The main aim of this study was to examine how mothers cope with life with a disabled child, analyze their reactions to the diagnosis, and identify sources of support and the most challenging aspects of their daily lives. The research was conducted using a qualitative approach through semi-structured interviews with four mothers of children with various diagnoses (autism, Rett syndrome, mucopolysaccharidosis, and an undiagnosed condition). All respondents experienced intense negative emotions (shock, grief, frustration) upon learning the diagnosis, confirming the theory of loss. Key coping factors included informal support (husband, family) and formal support (psychologist, communities of mothers). However, findings indicated that the most challenging aspects were not only related to care (time consumption, learning difficulties) but also to external factors such as loss of social support and isolation, which

validates the relevance of the social model. The presence of a child with a disability changes family life, sometimes paradoxically leading to the strengthening of relationships. For social work practice, the findings emphasize the need to improve communication among healthcare professionals, strengthen care services, and actively work to eliminate social barriers and stigmatization that push families to the margins of society. Solutions to the problems of families with a child with a disability should not be sought only within the family itself, but primarily in social inclusion and support for their right to a full life without stigmatization.

Keywords: parenthood, disability, coping, social support, social model of disability.

УДК 364.662 (560)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.39-44

Гнатчук Оксана Степанівна
кандидат історичних наук, доцент
кафедра філософії та культурології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м.Чернівці,Україна
o.gnatchuk@chnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-7456-0834

ОСНОВНІ НАПРЯМИ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ РИЗИКАМИ В ТУРЕЦЬКІЙ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Анотація. Дослідження різних механізмів ризик-менеджменту, які застосовуються в інших країнах, зокрема в Туреччині, дозволить виявити передові практики та інноваційні підходи, що можуть бути корисними для впровадження в Україні. Це може стосуватися, наприклад, методів оцінки ризиків, системи забезпечення соціальної безпеки, механізмів моніторингу та оцінки ефективності програм. Мета статті: шляхом аналізу теоретичних аспектів ризик-менеджменту в контексті соціального захисту Туреччини, визначити ключові поняття та принципи, що лежать в основі ефективного ризик-менеджменту. Під час дослідження використовувалися такі методи: аналізу і синтезу; теоретичного узагальнення; порівняння, контент-аналіз. Аналіз фінансових механізмів та управління ризиками в інших країнах уможливить виявлення ефективних підходів до забезпечення фінансової стійкості системи соціального захисту, залучення додаткових ресурсів і зниження фінансових ризиків, а вивчення інноваційних підходів та експериментальних проєктів, які реалізуються в інших країнах, допоможе виявити нові ідеї та рішення, що можуть бути застосовані для поліпшення соціального захисту населення. Розгляд інституційних особливостей управління соціальним захистом в Туреччині дозволить зрозуміти вплив інституційного контексту на ризик-менеджмент та соціальні програми, а аналіз реформ та змін у системі соціального захисту визначить фактори успіху та виклики, які можуть виникнути при впровадженні нових підходів та стратегій. Очевидно, що всі вищезазначені складові аналізу ризик-менеджменту у соціальному захисті населення сприятимуть уникненню повторювання помилок, а водночас – використанню передового досвіду для ефективного розвитку системи соціального захисту в Україні.

Ключові слова: соціальні ризики, соціальне забезпечення, система соціального захисту, інституції, менеджмент.

Вступ. Проблеми соціальної політики та соціальних видатків дедалі частіше зацікавлюють дослідників у всьому світі. У Туреччині такі дослідження помітно зросли з початку 2000-х років. Це були здебільшого тематичні дослідження, що стосувалися конкретних сфер політики, таких як бідність, вихід на пенсію, або охорона здоров'я – тобто вони не характеризувалися глибинним вивченням системи соціальної політики. Загалом дослідженням соціальної сфери притаманна певна заідеологізованість. Відомі також більш концептуальні, але не емпіричні дослідження, проте, як правило, вони обмежуються загальною критикою неолібералізму.

На сучасному етапі відомі наукові розвідки таких науковців як Ахмета Фатіх Ортакаї (Ahmet Fatih Ortakaya) – Senior Social Protection Specialist (World Bank) – автор/співавтор кейс-стаді та аналітичних матеріалів щодо соціального захисту Туреччини, інтеграції соціальних реєстрів та програм пом'якшення соціальних ризиків, зокрема, його праця «Türkiye Case Study» (World Bank / G2Px) – кейс-стаді про соціальний захист в Туреччині [9; 15].

Аналіз програм пом'якшення бідності / SRMP у Туреччині (в контексті бідності та соціальної підтримки) щодо SRMP (Social Risk Mitigation Project) досліджує Філіз Забджі (Filiz Zabcı) [18].

М.Й.Шенер (M.Y.Sener) – автор досліджень про впровадження підходу «social risk management» у проєктах, пов'язаних із Туреччиною (аналіз ролі World Bank SRM на практиці) аналіз реалізації підходу SRM на практиці (включно з проєктами в Туреччині) [12].

Мехмет Чаглар Чинар та Мустафа Сенджер Кіремітджі (Mehmet Çağlar Çınar і Mustafa Sencer Kiremitci) – фахівці Міністерства сім'ї та соціальної політики Туреччини (учасники кейс-стаді щодо інтегрованих реєстрів) надали експертний внесок у дослідження інтеграції даних, інформаційних систем соціального захисту Туреччини (ISAS / Integrated Social Assistance System), кейс-стаді DFAT про інтеграцію даних для соціального захисту (інтерв'ю, практичні приклади) [8].

Н.Варол (N.Varol) відомий дослідженням управління ризиками в Туреччині під час COVID-19 (включає аналіз соціальної політики та реакцій на шоки), зокрема праця «Risk Management Implemented by Turkey during the COVID-19 Pandemic» [17] та інші.

Спробу проаналізувати соціальну політику Туреччини, починаючи з 2000-х років було зроблено, наприклад М.Ф.Айсаном [3], що являє собою загальнонаціональне емпіричне дослідження. Цей науковий виклад мав на меті висвітлити наслідки різних суб'єктів соціального забезпечення, зокрема інститутів соціальної політики, щодо розподілу благ та рівня досягнення добробуту, задоволеності громадян. Що стосується актуальних питань ризик-менеджменту у сфері соціального захисту, то такі дослідження систематично проводяться й стосуються різних царин соціального захисту, таких як: недостатнє фінансування соціальних програм та систем соціального захисту, що може призвести до виникнення бюджетних дефіцитів та нестабільності фінансових ресурсів; зміни у правилах, стандартах та програмах соціального захисту, які можуть вплинути на доступ до послуг; ризики неналежного надання соціальних послуг, включаючи проблеми з якістю та ефективністю послуг; зміни в демографічних показниках, включаючи старіння населення, що може вимагати адаптації систем соціального захисту; ризики, пов'язані зі здоров'ям та безпекою користувачів соціальних

© Гнатчук О. С.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

послуг, такі як пандемії, військові конфлікти, кризи громадського здоров'я та надзвичайні ситуації; зміни на ринку праці, безробіття та зайнятість, що можуть істотно вплинути на потреби у соціальному захисті тощо.

Мета статті: шляхом аналізу теоретичних аспектів ризик-менеджменту в контексті соціального захисту Туреччини, визначити ключові поняття та принципи, що лежать в основі ефективного ризик-менеджменту. Зробити висновки про переваги та недоліки ризик-менеджменту в сфері соціального захисту населення Туреччини, сформулювати загальні висновки щодо доцільності та ефективності застосування певних підходів.

Методи дослідження: аналіз і синтез (для визначення основних понять, об'єкта, предмета та завдань дослідження тощо); теоретичного узагальнення (для розкриття особливостей турецької системи соціального захисту); порівняння (під час аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду в цій сфері), контент-аналіз (для аналізу текстової інформації, такої як законодавчі акти, нормативні документи, звіти та інші джерела, з метою ідентифікації ключових тем і тенденцій у ризик-менеджменті соціального захисту населення).

Виклад основного матеріалу. Складові ризик-менеджменту в соціальному захисті Туреччини можна поділити на кілька основних аспектів. Один із ключових компонентів – це аналіз потенційних соціальних ризиків, які можуть виникнути внаслідок різних факторів, таких як економічна нестабільність, безробіття, природні катастрофи, соціальні конфлікти тощо. Ще одна складова управління ризиками – управління соціальними програмами, оскільки Туреччина має розгалужену систему соціального захисту, зокрема пенсійну систему, допомогу по безробіттю, допомогу у важких умовах життя, медичне страхування і т.д. Управління цими програмами включає в себе розробку, впровадження та моніторинг соціальних програм. Фінансування соціальних програм важливе для їхнього успішного функціонування, тому Туреччина зосереджується на фінансовому ризик-менеджменті, щоб забезпечити стійкість фінансування цих програм. Туреччина, як і інші країни, стикається з ризиками, пов'язаними з природними катастрофами та надзвичайними ситуаціями. Управління цими ризиками також є важливою складовою соціального захисту [10].

Ґрунтовний аналіз ризиків, пов'язаних із соціальними конфліктами, дезінтеграцією суспільства та надзвичайними ситуаціями (зокрема, терористичними актами), підкреслює важливість підготовки та відповіді системи соціального захисту в Туреччині на можливі кризові ситуації. Основні завдання включатимуть: потребу в гнучкості (передбачає розробку планів евакуації, стратегій взаємодії з громадськими організаціями та інші заходи для оперативної реакції на кризові ситуації); співпрацю з іншими секторами (урядом, громадським сектором, міжнародними організаціями та іншими зацікавленими сторонами для координації допомоги та реагування на кризові ситуації); психологічну підтримку (надзвичайні ситуації можуть супроводжуватися психологічними травмами постраждалих, тому важливо мати систему психологічної підтримки та консультацій для тих, хто зіткнувся зі страхом і стресом); стратегії запобігання (програми зі зменшення ризиків та впровадження заходів із попередження конфліктів можуть допомогти зменшити загрози); міжнародну співпрацю (міжнародна співпраця та підтримка від міжнародних партнерів можуть бути важливими для успішного реагування на надзвичайні ситуації).

Усі ці аспекти покликані забезпечити стійкість та ефективність системи соціального захисту в умовах надзвичайних ситуацій, які можуть статися в Туреччині. Туреччина використовує систему моніторингу та оцінки для визначення ефективності своїх соціальних програм і ризик-менеджменту в цілому. Це допомагає урядовим органам вчасно реагувати на зміни у соціальному середовищі та коригувати стратегії.

Враховуючи своє географічне розташування і складний соціальний контекст, Туреччина приділяє велику увагу аналізу ризик-менеджменту в соціальному захисті, щоб забезпечити стабільність та захист населення в умовах незвичайних ситуацій, соціальних змін.

Соціальний захист Туреччини стикається з різними ризиками, які можуть вплинути на стабільність і ефективність системи соціального захисту. Основні з них: зміни економічної ситуації, такі як економічні кризи, інфляція, коливання курсу валюти, що можуть вплинути на фінансову стійкість системи соціального захисту і здатність надавати соціальні послуги та допомогу; збільшення чи зменшення чисельності населення, зміна структури населення (наприклад, старіння населення), що може позначитися на витратах та потребах у соціальному захисті; зміни в політичних урядових програмах, реформи в системі управління та прийняття нових законів, що можуть вплинути на обсяг та доступність соціальних послуг; природні катастрофи, такі як землетруси, повені, пожежі, що можуть призвести до необхідності надання допомоги та відновлення інфраструктури соціального захисту; соціальні конфлікти, дезінтеграція суспільства, надзвичайні ситуації (наприклад, терористичні акти), що можуть створити потребу в додатковій соціальній підтримці та безпеці; зміни в законодавстві, зокрема в соціальних програмах і правах громадян, що можуть вимагати адаптації системи соціального захисту; глобальні тенденції, як-от міграція, пандемії, зміни клімату, що також можуть вплинути на систему соціального захисту. Управління цими ризиками важливе для забезпечення стійкості і ефективності соціального захисту в Туреччині. Соціальні конфлікти, дезінтеграція суспільства, надзвичайні ситуації (зокрема, терористичні акти), можуть створити потребу в додатковій соціальній підтримці та безпеці.

Для управління цими ризиками важливо мати ефективну систему реагування на надзвичайні ситуації, включаючи плани евакуації, медичну готовність і комунікаційні стратегії. Співпраця з громадськими організаціями та міжнародними партнерами може полегшити надання допомоги в умовах кризи, та поліпшити реагування на ризики в соціальному захисті.

У Туреччині, як і в багатьох інших країнах, система соціального забезпечення базується на принципі обов'язкових внесків або податків, які сплачуються громадянами та роботодавцями. Ці внески фінансують соціальні програми, такі як медичне страхування, пенсії, допомога по безробіттю й інші види соціального захисту. Обов'язкові внески стягуються з заробітної плати громадян та роботодавців. Тобто в усіх осіб, які мають офіційну роботу та отримують заробітну плату, автоматично знімаються внески на соціальне забезпечення. Ця система забезпечує громадянам певний рівень соціального захисту в разі потреби, незважаючи на стан їхньої фінансової ситуації.

Загалом у Туреччині важко знайти систему соціального забезпечення без обов'язкових внесків або

податків. Така система спроєктована для забезпечення соціального захисту та підтримки населення і її фінансування здійснюється через внески громадян і підприємств. Соціальний захист та соціальна робота в Туреччині здійснюється такими установами, як: Соціальне страхування Туреччини (SSK – Sosyal Sigortalar Kurumu), Фонд соціальної допомоги та солідарності (SYDV – Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı), Міністерство роботи та соціальної політики, Національний фонд пенсійного страхування (SGK – Sosyal Güvenlik Kurumu) та Департамент дитячого добробуту та захисту. Повноваження вищезазначених установ включають в себе розробку політики, реалізацію програм та координацію заходів щодо розвитку соціального сектору та забезпечення соціальної справедливості в Туреччині.

Система соціального захисту в Туреччині регулюється різними нормативними актами, законами та розпорядженнями, які визначають права та обов'язки громадян у сфері соціального захисту. Нижче розглянемо кілька основних законодавчих актів, які гарантують соціальний захист у Туреччині.

Закон про соціальне страхування (Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu – (Соціальне страхування та загальне право про медичне страхування) визначає правила соціального страхування в Туреччині, включаючи систему медичного страхування, пенсії, допомогу по безробіттю та інші види соціального захисту [14].

Закон про соціальну допомогу та солідарність (Sosyal Yardimlasma ve Dayanismayi Nesvik Kanunu). Це стимулюючий закон про соціальну допомогу та солідарність, метою якого є допомога громадянам, які перебувають у злиднях і потребах, а також, у разі необхідності, людям, які прибули до Туреччини будь-яким способом.. Закон має забезпечити справедливий розподіл доходів шляхом вжиття заходів для зміцнення соціальної справедливості та заохочення соціальної допомоги, а також продемонструвати солідарність [13].

Відповідно до цього закону було створено Фонд соціальної допомоги та сприяння солідарності. У рамках цього закону в кожній провінції та районі засновано Фонди соціальної допомоги та солідарності для здійснення діяльності відповідно до мети Закону та надання грошової та натуральної допомоги нужденним громадянам. Діяльність Головного управління соціальної допомоги й солідарності в провінціях здійснюється по всій Туреччині через Фонди соціальної допомоги та солідарності, створені під головуванням губернатора кожної провінції та губернатора округу кожного округу. Ці фонди є мостом між державою та малозабезпеченими громадянами щодо надання соціальної допомоги громадянам безпосередньо та в найкоротші терміни.

Закон про охорону здоров'я (Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu) визначає правила надання медичних послуг та дію системи загального медичного страхування. Мета цього Закону – регулювання основних принципів надання медичних послуг. Цей Закон поширюється на всі державні установи та організації, крім Міністерства національної оборони та приватного права, юридичних та фізичних осіб [11].

Закон про пенсійну систему (Emeklilik Kanunu) визначає правила щодо надання пенсій та відомчість їх обчислення [16].

Закон про соціальну та економічну підтримку людей з інвалідністю (Engellilere Yönelik Sosyal ve Ekonomik Destek Kanunu) регулює питання соціальної та економічної підтримки інвалідів. Мета цього закону – забезпечити повну та ефективну участь людей з обмеженими можливостями в суспільному житті на рівних умовах з іншими особами, заохочуючи їх та забезпечуючи користування основними правами та свободами, зміцнюючи повагу до їхньої гідності, а також застосування необхідних превентивних заходів запобігання інвалідності [4].

Це лише кілька з основних законодавчих актів, які гарантують соціальний захист у Туреччині. Туреччини може приймати і змінювати нормативні акти, щоб удосконалювати систему соціального захисту та відповідати потребам населення. Уряд Туреччини має різні міністерства та агентства, які відповідають за різні аспекти соціальної політики, такі як Міністерство охорони здоров'я, Міністерство розвитку, Сім'ї та Соціальної політики та інші

Зокрема, на сайті вищевказаного Міністерства щодо соціальної політики можна знайти інформацію стосовно таких запитів: попередня заявка родичів загиблих, ветеранів та родичів ветеранів на отримання безкоштовної проїзної картки; результати запиту на отримання допомоги при народженні дитини; запит результатів перевірки доходу; запит про працевлаштування родичів загиблих, ветеранів та родичів ветеранів; запит на отримання безкоштовної проїзної картки для родичів загиблих, ветеранів та родичів ветеранів [1].

Соціальна допомога та соціальні послуги в Туреччині надаються для забезпечення соціального захисту громадян, особливо тих, які опинилися у складних життєвих ситуаціях або потребують допомоги. Турецька влада має кілька програм та ініціатив для цього. А саме: грошова допомога найнижчого рівня (турецька влада надає грошову допомогу найнижчого рівня незабезпеченим сім'ям та окремим особам. Ця допомога призначена для покриття основних життєвих витрат); соціальні картки (видаються особам з низьким рівнем доходу і надають право на отримання різних видів пільг та знижок на медичні та освітні послуги); сімейні допомоги (є програми допомоги для сімей з дітьми, осіб з інвалідністю та інших вразливих категорій); медичне страхування (існує загальна система медичного страхування, яка забезпечує доступ до медичних послуг всіх громадян); пенсійна система (турецька пенсійна система надає пенсії для осіб, які досягли пенсійного віку, а також пенсії для людей з інвалідністю та громадян, які втратили годувальника сім'ї); соціальні послуги (діють соціальні служби, які надають психологічну підтримку, реабілітацію та консультування для осіб у складних життєвих обставинах); програми професійного навчання та зайнятості (для безробітних і молоді діють програми професійного навчання й підтримки в пошуку роботи).

Ці програми і послуги спрямовані на поліпшення якості життя та соціального захисту громадян Туреччини. Вони допомагають зменшити бідність, забезпечити доступ до основних потреб, підтримувати вразливі групи та сприяти соціальній справедливості.

Багато програм соціального захисту та соціальних послуг у Туреччині надаються з метою підтримки громадян у складних життєвих ситуаціях. Проте не завжди вони безкоштовні. Витрати на такі програми можуть покриватися державним бюджетом, але деякі послуги можуть мати символічний внесок або залежати від доходів отримувача. Наприклад, грошова допомога найнижчого рівня і програми допомоги сім'ям можуть бути спрямовані на покриття основних життєважливих витрат, вони можуть бути безкоштовними для отримувачів. Однак існують інші соціальні послуги, такі як медичні та освітні по-

слуги, які можуть залежати від соціальних карток та податків або вимагати сплати символічного внеску громадян. Пенсійна система також передбачає виплату пенсій, але суми можуть варіюватися в залежності від трудового стажу та внесків під час працевлаштування. Загальне медичне страхування забезпечує доступ до медичних послуг всіх громадян. При цьому існує різниця в покритті послуг та витратах залежно від страхового плану.

Як ми мали змогу переконатися, багато програм соціального захисту в Туреччині мають свої умови та обмеження. Вони можуть бути як безкоштовними, так і вимагати сплати певних внесків або повної вартості послуг (у певних випадках).

Турецька система соціального забезпечення побудована на подвійній структурі: соціальне страхування, відоме як режим премій, і режим соціального забезпечення без внесків (соціальна допомога та соціальні послуги), що фінансується державою та волонтерськими організаціями. Режим премій (соціальне страхування) є більш розвиненою та усталеною системою порівняно з іншими з точки зору обсягу та рівня наданих виплат.

До трансформації у сфері соціального забезпечення режим премій керувався трьома основними установами соціального забезпечення, організованими відповідно до видів зайнятості застрахованих. Це Установа соціального страхування (SSK), Emekli Sandığı та Bağ-Kur. Організації, про які йдеться, були структуровані незалежно одна від одної, і між ними не було встановлено жодного органічного зв'язку. Вони також відрізнялися за міністерствами, до яких входили. Так SSK і Bağ-Kur були пов'язані з Міністерством праці та соціального забезпечення, Emekli Sandığı діяв під керівництвом Міністерства фінансів [5; 6].

Метою заснування Bağ-Kur було охоплення соціального страхування торговців, ремісників і самозайнятих осіб у суспільстві, які не включені до сфери соціального страхування. Зусилля було спрямовано головно на надання соціальної допомоги цим людям на випадок інвалідності, старості та смерті. Було вирішено, що внески збиратимуться відповідно до місячного доходу, заявленого страхувальником, і рівня доходу, який вони обрали. Bağ-Kur, який почав впроваджувати свої положення щодо страхових прав з 01.10.1972 р., також на першому етапі надавав лише послуги страхової допомоги, як і інші установи соціального забезпечення (SSK, Emekli Sandığı). Однак Bağ-Kur, сфера діяльності якої з часом розширювалася, почала надавати медичне страхування своїм учасникам, таким як SSK і Emekli Sank [7].

Окрім того, в Туреччині існує система пільг та підтримки в галузі соціального захисту та соціальної політики, яка включає в себе різні види програм і режимів пільг для громадян та груп населення, які потребують допомоги й підтримки. Ці програми та режими призначені для поліпшення якості життя, зменшення бідності та забезпечення соціальної справедливості: турецький уряд надає підтримку малозабезпеченим сім'ям та особам, які опинилися в складному фінансовому становищі. Це грошова допомога, послуги зайнятості та інші види підтримки; режим пільг для сімей з дітьми включає в себе зниження вартості дитячих садків та інші пільги для батьків, які забезпечують освіту своїм дітям; турецька система охорони здоров'я надає можливість доступу до медичних послуг всіх громадян, зокрема й для незабезпечених сімей; турецький уряд надає пільги та підтримку людей з інвалідністю, включаючи різні види реабілітації та професійну підготовку; існують різні програми та режими пільг для літніх людей, які допомагають забезпечити їхній соціальний захист та якість життя; турецька влада також надає підтримку жертвам сімейного насильства та пропонує програми соціальної реабілітації. Ці програми мають на меті поліпшити соціальний захист та добробут громадян Туреччини, зменшити бідність та сприяти соціальній справедливості [2].

Організація медико-соціального страхування Туреччини (Sosysl Sigortalar Kurumu (SSK) створена в 1945 р. як пенсійний фонд для працівників приватного сектора. Вона перебувала у відомстві Міністерства праці, а послуги надавалися тільки працівникам, які сплачували страхові внески, та їхнім утриманцям. Система медичного страхування в країні постійно змінювалася, проте кардинальні зміни настали після парламентських виборів 2003 р. внаслідок впровадження нової програми реформування охорони здоров'я. Відбулася передача у відомство МОЗ лікарень SSK, об'єднання різних систем загального медичного страхування в єдину систему, надання можливості користування послугами приватного медичного сектору учасникам різних страхових схем, запровадження практики сімейного лікування, надання спрощеного доступу до отримання медичної допомоги громадянам, які не мають медстраховки, а тільки зелені карти, тощо. З 1 січня 2012 р. у Туреччині запроваджене обов'язкове медичне страхування (General Health Insurance). Страховка покриває повністю всі види лікування в державних клініках і частково – у приватних, усі особи, що проживають у країні, зобов'язані мати загальну медичну страховку [7].

Турецька система фінансування соціального забезпечення має подвійну структуру: премію та режим без внесків. У режимі премій він складається із внесків працівника й роботодавця, а державна підтримка надається для покриття дефіциту, за винятком страхування на випадок безробіття. Державні витрати на соціальне забезпечення також складаються з коштів, що виділяються з бюджету. Система соціального забезпечення в Туреччині в основному функціонує відповідно до розподільчої моделі фінансування (pay-as-you-go). Доход від премій, отриманих від активних працівників і роботодавців, виплачується як пенсія нинішнім пенсіонерам або бенефіціарам. Існує слабкий зв'язок між сумами премій, які виплачуються в цій системі, і заслуженими пенсіями за вислугу років. Стійкість системи, яка надає послуги на основі розподілу, ґрунтується на припущенні щодо рівності річних доходів і витрат. Створення страхових відділень установ соціального страхування в різні роки призвело до застосування окремих премій для кожного страхового відділення. Через те, що держава не бере участі у фінансуванні соціального забезпечення шляхом сплати внесків, вона несе значні витрати, оскільки сплачені внески звільняються від податків, операції установ соціального страхування звільняються від податків і зборів, а витрати на управління та персонал установ соціального страхування значною мірою покриває держава. У Туреччині не було запроваджено податок на соціальне забезпечення для фінансування соціального забезпечення, зокрема установ соціального страхування.

Висновки. Отже, незважаючи на структурні зміни в турецькій системі соціального забезпечення протягом цього процесу, безпідставно стверджувати про комплексну та ефективну систему соціального забезпечення. Найбільш складною ситуацією на цьому етапі є наявність різних організацій соціального забезпечення для різних груп. Через таку дезоргані-

зацію системи соціального забезпечення можуть існувати різні премії та різні заявки на допомогу при тих самих ризиках. З іншого боку, за оптимістичними оцінками державних установ, базові програми соціального страхування надають соціальне забезпечення 80% всього населення. Однак зазначається, що через значні недоліки та труднощі, які виникли під час збору внесків, які сплачувалися та мають бути сплачені за програмами соціального страхування працівників і самозайнятих осіб, механізм став нефункціональним, а пенсії та медичні послуги не можуть надаватися населенню, як задекларовано в діючих програмах. Турецький досвід демонструє, що поєднання обов'язкового страхування, адресної соціальної допомоги та сучасних технологій моніторингу є ефективною стратегією зниження соціальних ризиків. Проте стійкість цієї системи залежить від здатності уряду адаптуватися до демографічних і економічних викликів, зберігаючи баланс між соціальною справедливістю та фінансовою стабільністю. Для України вивчення турецького підходу може слугувати джерелом практичних рішень у сфері модернізації соціального захисту та впровадження ризик-менеджменту.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Sosyal Yardım Bilgileri Sorgulama. 2025. URL: https://www.turkiye.gov.tr/ashb-sosyal-yardim-bilgileri-sorgulama.
2. Akbulu E., Altundemir M.E., Güven M. Türkiye ve AB ülkelerinde sosyal koruma yardımlarının yoksulluk üzerine etkisi: bir panel veri analizi. Journal of Abant Social Sciences. 2022. T.22, №1. C.343–350. DOI: 10.11616/asbi.1033102.
3. Aysan M.F. Geleceğin Türkiye'sinde sosyal politikalar. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2020. 50 p. URL: https://www.ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/2658/dosyalar/sosyal_politikalr_rapor_ozeti_online.pdf.
4. Engelliler Hakkında Kanun. 6462 sayılı Kanun ile değişik hali. Kanun № 5378, 01.07.2005. Resmî Gazete, 07.07.2005, №25868. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf.
5. Kahveci R., Meads C. Analysis of strengths, weaknesses, opportunities, and threats in the development of a health technology assessment program in Turkey. International Journal of Technology Assessment in Health Care. 2008. Vol.24(2). P.235–240. DOI: 10.1017/S026646230808032X.
6. Koc B., Tutal F., Urumdas M., Ozkurt Y., Erus T., Yavuz A., & Kemik O. (). The preliminary experience in the emergency department of a newly opened penitentiary institution hospital in Turkey. *North American Journal of Medical Sciences*, 2014. No.6(9). P.460–465. doi: 10.4103/1947-2714.141642.
7. Kuloğlu Y., Ulukoca N., Bas D. Genel sağlik sigortasi öncesi sağlik hizmetlerinin güvence kapsamındaki farklılıklar. Social Sciences Studies Journal. 2017. Vol.3(12). P.2347–2356. DOI:10.26449/sssj.311.
8. Mehmet Çağlar Çınar i Mustafa Sencer Kiremitci. Türkiye's Ecosystem for the Delivery of Social Assistance Payments / Turkey Case Study : Deep Dive into the Ecosystem for the Delivery of Social Assistance Payments (English).Washington, D.C. : World Bank Group. 2022. P.9–19. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099010011072245762/pdf/P17316601c8b0401b0ab340214079f623b6.pdf
9. Ortakaya Ahmet Fatih, Ardic Alper Oya Pinar, Varghese Minita Mary; Chrissy Martin Meier. Turkey Case Study : Deep Dive into the Ecosystem for the Delivery of Social Assistance Payments (English).Washington, D.C.: World Bank Group. 2022. 30 p. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/099010011072245762
10. Ozbilgin F.M., Erbil C., Şimşek Demirbağ K., Tanriverdi V. Afet yönetiminde sorumluluğun yeniden inşası: deprem, sosyal dramalar, sosyal politikalar. Sosyal Mucit Academic Review. 2023. Vol.4(1). P.71–112. DOI: 10.54733/smar.1253256.
11. Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu. Kanun №3359, 07.05.1987. Resmî Gazete, 15.05.1987, №19461. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.3359.pdf.
12. Sener Meltem Yilmaz. How the World Bank manages social risks: implementation of the Social Risk Mitigation Project in Turkey. Third World Quarterly, 2015. Vol.36, No.4. P..758–775. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/How-the-World-Bank-manages-social-risks%3A-of-the-in-Sener/0c398b00e296ed8b32db33be8a7ca8e67139931c
13. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu. Kanun №3294, 29.05.1986. Resmî Gazete, 14.06.1986, №19134. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3294&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5.
14. Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu. 666 sayılı KHK ile değişik hali. Kanun № 5510, 31.05.2006. Resmî Gazete, 16.06.2006, №26200. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5510-20120101.pdf.
15. Turkey Case Study: Deep Dive into the Ecosystem for the Delivery of Social Assistance Payments (English).Washington, D.C.: World Bank Group. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/099010011072245762 2022.
16. Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanunu. Kanun № 5434, 08.06.1949. Resmî Gazete, 17.06.1949, №7235. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.5434.pdf
17. Varol N. at al. Risk Management Implemented by Turkey during the COVID-19 Pandemic Disaster. Arch Mol Biol Genet. 2022. №1(2). P:69–83. URL: https://www.scientificarchives.com/article/risk-management-implemented-by-turkey-during-the-covid-19-pandemic-disaster
18. Zabcı F.C. Sosyal Risk Azaltma Projesi: Yoksulluğu Azaltmak mı, Zengini Yoksuldan Korumak mı? Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 2003. 58(01). P.215–239 https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001621

References

1. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). *Sosyal yardım bilgileri sorgulama*. e-Devlet. URL: https://www.turkiye.gov.tr/ashb-sosyal-yardim-bilgileri-sorgulama
2. Akbulu, E., Altundemir, M.E., & Güven, M. (2022). Türkiye ve AB ülkelerinde sosyal koruma yardımlarının yoksulluk üzerine etkisi: Bir panel veri analizi. *Journal of Abant Social Sciences, 22*(1), 343–350. https://doi.org/10.11616/asbi.1033102.
3. Aysan, M. F. (2020). *Geleceğin Türkiye'sinde sosyal politikalar*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. URL: https://www.ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/2658/dosyalar/sosyal_politikalr_rapor_ozeti_online.pdf
4. Engelliler Hakkında Kanun, Kanun №5378 (01.07.2005). Resmî Gazete, 07.07.2005, №25868. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf
5. Kahveci, R., & Meads, C. (2008). Analysis of strengths, weaknesses, opportunities, and threats in the development of a health

technology assessment program in Turkey. *International Journal of Technology Assessment in Health Care, 24*(2), 235–240. https://doi.org/10.1017/S026646230808032X
6. Koc, B., Tutal, F., Urumdas, M., Ozkurt, Y., Erus, T., Yavuz, A., & Kemik, O. (2014). The preliminary experience in the emergency department of a newly opened penitentiary institution hospital in Turkey. *North American Journal of Medical Sciences, 6*(9), 460–465. https://doi.org/10.4103/1947-2714.141642
7. Kuloğlu, Y., Ulukoca, N., & Bas, D. (2017). Genel sağlık sigortası öncesi sağlık hizmetlerinin güvence kapsamındaki farklılıklar. *Social Sciences Studies Journal, 3*(12), 2347–2356. https://doi.org/10.26449/sssj.311
8. Çınar, M.Ç., & Kiremitci, M.S. (2022). *Türkiye's ecosystem for the delivery of social assistance payments (Turkey case study: Deep dive into the ecosystem for the delivery of social assistance payments)* (pp.9–19). Washington, D.C.: World Bank Group. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099010011072245762/pdf/P17316601c8b0401b0ab340214079f623b6.pdf
9. Ortakaya, A.F., Ardic Alper, O.P., Varghese, M.M., & Martin Meier, C. (2022). *Turkey case study: Deep dive into the ecosystem for the delivery of social assistance payments*. Washington, D.C.: World Bank Group. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/099010011072245762
10. Ozbilgin, F. M., Erbil, C., Şimşek Demirbağ, K., & Tanriverdi, V. (2023). Afet yönetiminde sorumluluğun yeniden inşası: Deprem, sosyal dramalar, sosyal politikalar. *Sosyal Mucit Academic Review, 4*(1), 71–112. https://doi.org/10.54733/smar.1253256
11. Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu, Kanun № 3359 (07.05.1987). Resmî Gazete, 15.05.1987, №19461. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.3359.pdf
12. Sener, M.Y. (2015). How the World Bank manages social risks: Implementation of the Social Risk Mitigation Project in Turkey. Third *World Quarterly*, *36*(4), 758–775. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/How-the-World-Bank-manages-social-risks%3A-of-the-in-Sener/0c398b00e296ed8b32db33be8a7ca8e67139931c
13. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu, Kanun №3294 (29.05.1986). Resmî Gazete, 14.06.1986, №19134. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3294&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5
14. Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, Kanun №5510 (31.05.2006). Resmî Gazete, 16.06.2006, №26200. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5510-20120101.pdf
15. World Bank Group. (2022). *Turkey case study: Deep dive into the ecosystem for the delivery of social assistance payments*. Washington, D.C.: World Bank Group. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/099010011072245762
16. Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanunu, Kanun №5434 (08.06.1949). Resmî Gazete, 17.06.1949, №7235. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.5434.pdf
17. Varol, N., et al. (2022). Risk management implemented by Turkey during the COVID-19 pandemic disaster. *Archives of Molecular Biology and Genetics, 1*(2), 69–83. URL: https://www.scientificarchives.com/article/risk-management-implemented-by-turkey-during-the-covid-19-pandemic-disaster
18. Zabcı, F.C. (2003). Sosyal Risk Azaltma Projesi: Yoksulluğu azaltmak mı, zengini yoksuldan korumak mı? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 58*(1), 215–239. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001621. URL: https://www.researchgate.net/publication/304425980_Sosyal_Riski_Azaltma_Projesi_Yoksullugu_Azaltmak_mi_Zengini_Yoksuldan_Korumak_mi

Статус статті: Отримано: 14.09.2025 Прийнято: 16.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Hnatchuk Oksana
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Department of Phylosophy and Cultural Studies
Yuriy Fedkovych National University, Chernivtsi, Ukraine

MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL RISK MANAGEMENT IN THE TURKISH SOCIAL PROTECTION MODEL

Abstract. The analysis of international experience in risk management within social protection is an important area of research for understanding the various approaches and strategies employed in other countries to effectively manage risks and ensure citizens' social protection. This represents a step toward comprehending different models and structures worldwide and provides deeper insight into types of social protection, such as pension provision, health insurance, unemployment benefits, child support, including assistance for persons with disabilities, and other related programs. The study of various risk-management mechanisms applied in other countries, particularly in Turkey, makes it possible to identify best practices and innovative approaches that may be useful for implementation in Ukraine. This may include, for example, risk assessment methods, social security systems, and mechanisms for monitoring and evaluating program effectiveness. An analysis of financial mechanisms and risk-management strategies in other countries enables the identification of effective approaches to ensuring the financial sustainability of the social protection system, attracting additional resources, and reducing financial risks. Moreover, the examination of innovative approaches and experimental projects implemented abroad can help to reveal new ideas and solutions that may be applied to improve social protection of the population. Considering the institutional features of social protection management in Turkey provides an understanding of how institutional context influences risk management and social programs, while an analysis of reforms and changes in the social protection system highlights success factors and potential challenges that may arise when introducing new approaches and strategies. Clearly, all of these components of risk-management analysis in social protection will help to avoid repeating past mistakes while simultaneously making use of advanced experience for the effective development of the social protection system in Ukraine.

Keywords: social risks, social security, social protection system, institutions, management.

УДК 378.14:81
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.45-51

Грабовська Тетяна Іванівна
кандидат фізико-математичних наук, доцент
заступник директора з навчально-методичної роботи та моніторингу якості освіти
КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м.Ужгород, Україна
tatyana0606@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-2006-1690

Грабовський Олександр Володимирович
кандидат біологічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики професійної освіти та інноваційних технологій
КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м.Ужгород, Україна
hrabovskyjov@zakinppo.org.ua
http://orcid.org/0000-0002-5035-5171

Сивохоп Ярослав Михайлович
кандидат педагогічних наук, доцент
директор КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м.Ужгород, Україна
suvochop@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-1651-8368

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлене необхідністю правильної організації самоосвітньої діяльності педагогів, адже саме вона забезпечує формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку й підвищення якості освітнього процесу. Мета статті: наукове обґрунтування особливостей професійного зростання педагогічних працівників на основі результативної організації їхньої самоосвітньої діяльності в умовах неперервної освіти та у сприянні розвитку педагогічної майстерності. Застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення положень педагогічної, методичної та спеціальної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження та психолого-педагогічні діагностичні анкети. Розглядаються особливості організації самоосвітньої діяльності педагогів в умовах неперервної освіти. Акцентується увага на значенні самоосвітньої компетентності для підвищення професійної майстерності вчителя та розвитку його творчого потенціалу Описано форми і методи самоосвіти, механізми мотивації педагогів, а також роль рефлексії і самоаналізу у процесі професійного самовдосконалення. Визначено основні проблеми та виклики, що виникають у педагогічній практиці, і перспективи подальших наукових досліджень у сфері організації самоосвітньої діяльності педагога. Розроблено програму та індивідуальний план самоосвітньої діяльності, що акцентують увагу на здатності педагога до професійного саморозвитку. Визначено концептуальні та організаційно-методичні шляхи реалізації цієї програми у практиці закладів загальної середньої освіти, що сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності та ефективності освітнього процесу. Доведено, що самоосвіта, самонавчання і самовиховання є важливими чинниками у професійному зростанні педагога.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток, самонавчання.

Вступ. Реформування системи освіти вимагає від педагогів систематичного і безперервного підвищення рівня професійної компетентності. У нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про освіту» зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно удосконалювати свій професійний рівень, педагогічну майстерність та загальну культуру [1]. Також у «Національній доктрині розвитку освіти» підкреслюється, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів та їхнє професійне самовдосконалення є важливою умовою модернізації освіти [2]. Відповідно, важливими завданнями післядипломної педагогічної освіти є розвиток професійної майстерності вчителя, мотивація педагогів до самоосвіти і саморозвитку, ґрунтовна та своєчасна методична допомога з цих питань. Таким чином, професійне самовдосконалення є невід'ємною складовою розвитку та підвищення рівня професійної компетентності педагога.

Сучасні заклади освіти потребують висококваліфікованих педагогів, які можуть створити безпечне освітнє середовище, якісно та креативно організувати освітній процес та досягнути високих результатів у формуванні ключових компетентностей учнів. Педагог має бути не лише передавачем знань, а й фасилітатором, тьютором, консультантом, здатним організувати індивідуальну освітню траєкторію учня. У цьому контексті самоосвіта і саморозвиток педагога стають не розкішшю, а професійною необхідністю. Неперервність освіти забезпечує адаптацію до змін, а саморозвиток дозволяє педагогу реалізувати власний творчий потенціал. Тому актуальність дослідження полягає у правильній організації самоосвітньої діяльності і формуванні ефективної траєкторії професійного розвитку педагогів. Одним із важливих завдань вчителя у міжатестаційний період є самоосвіта, саморозвиток та пошук шляхів самореалізації, удосконалення роботи за програмою самоосвітньої діяльності. Сучасний педагогічний працівник має орієнтуватися на вимоги суспільства, бути здатним до навчання впродовж професійного життя та неперервного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоосвітня діяльність є важливим чинником у розвитку

© Грабовська Т. І., Грабовський О. В., Сивохоп Я. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

професійної компетентності вчителя. Сьогодні у педагогіці багато наукових і методичних праць присвячені дослідженням особливостей організації самоосвітньої діяльності, змісту, структурі та принципам самоосвіти. У сучасному педагогічному дискурсі значний обсяг наукових і методичних досліджень спрямований на аналіз організаційних засад самоосвітньої діяльності, її структурних компонентів, змістового наповнення та принципів функціонування.

У працях вчених [3] самоосвіта в умовах неперервної освіти інтерпретується як феномен національної культури, як «свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного вдосконалення, набуття систематичних знань у будь-якій галузі, що передбачає безпосередньо особисту зацікавленість того, хто навчається, в органічно му поєднанні із самостійним вивченням матеріалу».

У педагогічній літературі зустрічаються різні трактування самоосвіти [4, с.76]: складова самовдосконалення та професійного саморозвитку особистості (В.Ковальчук), форма одержання й поглиблення знань (Н.Безлюдна, Н.Дудник, Н.Малик), неперервність освіти упродовж життя (В.Олійник), накопичення соціального досвіду (Л.Коростіль), напрям самовиховання (О.Кучерявий) тощо.

Вивчення наукових праць показує, що значний дослідницький інтерес вчених зосереджувався на феномені педагогічної самоосвіти. Проте проблеми організації післядипломної неперервної освіти вчителів, а також питання наступності та інтеграції освітнього процесу за індивідуальними програмами професійного розвитку не набули належного наукового опрацювання.

Мета статті: наукове обґрунтування особливостей професійного зростання педагогічних працівників на основі результативної організації їхньої самоосвітньої діяльності в умовах неперервної освіти та у сприянні розвитку педагогічної майстерності. **Методи дослідження**: теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення положень педагогічної, методичної та спеціальної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження) та авторські психолого-педагогічні діагностичні анкети.

Виклад основного матеріалу. Організація самоосвітньої діяльності відіграє важливу роль у професійному зростанні та удосконаленні професійної компетентності педагогів, формуванні їх наукового, педагогічного й загальнокультурного рівнів. Завдяки рефлексії власної професійної діяльності педагог може отримати інформацію про рівень якості самоосвіти і, відповідно, змоделювати подальший особистий професійний розвиток. Отже, у педагога з'являється можливість здійснити ґрунтовний аналіз власної професійної діяльності й забезпечити неперервне професійне зростання.

Сучасний вектор розвитку освіти спрямований на «освіту впродовж усього життя» і передбачає систематичне розширення знань, розвиток здібностей, умінь, навичок і ставлень, формування компетентностей з метою задоволення особистісних, громадянських і соціальних потреб. Важливу роль в цьому відіграє самоосвітня діяльність педагога як інформальний спосіб неперервної освіти.

Сьогодні педагогічна діяльність здійснюється в умовах динамічних суспільних трансформацій, тому її успішність пов'язана не тільки з фаховою підготовкою у ЗВО, але й із здатністю та готовністю педагога до навчання впродовж усього професійного життя. Тобто, самоосвіта визначається як неперервний процес саморозвитку й самовдосконалення педагога, усвідомлений процес пізнавальної діяльності, спрямованої на здобуття ним нових знань, умінь і навичок. Вона відрізняється від формальної освіти добровільністю, гнучкістю та індивідуалізацією. Саморозвиток є ширшим поняттям, що включає професійний, особистісний, духовний і культурний виміри. У науковій літературі виділяють кілька підходів до зазначеної проблеми [5, с.183]: компетентнісний підхід – розглядає самоосвіту як засіб формування ключових компетентностей (зокрема цифрової, комунікативної, соціальної тощо); акмеологічний підхід – підкреслює значення досягнення професійних вершин завдяки самовдосконаленню; андрагогічний підхід – враховує особливості навчання дорослої людини, її мотивацію та досвід; культурологічний підхід – трактує саморозвиток як шлях інтеграції в культурний простір суспільства.

Таким чином, самоосвіта педагога має міждисциплінарний характер і потребує інтеграції різних методологічних засад.

Н.Бухлова [6, с.4] пропонує розглядати самоосвітню діяльність як інтеграцію низки «само»-компонентів:

- самооцінка – здатність аналізувати власні можливості та ресурси;
- самооблік – врахування власних здібностей, особистісних якостей і потенціалу;
- самовизначення – уміння усвідомлено обирати своє місце в житті та суспільстві, визначати власні інтереси й пріоритети;
- самоорганізація – здатність знаходити джерела знань, підбирати адекватні власним можливостям форми самоосвіти, планувати та організовувати робочий процес;
- самореалізація – ефективне втілення власних можливостей у діяльності;
- самокритичність – уміння об'єктивно оцінювати сильні та слабкі сторони власної роботи;
- самоконтроль – здатність регулювати та контролювати хід власної діяльності;
- саморозвиток – кінцевий результат систематичної самоосвітньої діяльності.

Самоосвіта педагога визначається низкою характерних ознак [5, с.31]:

- цілісність – системний підхід до організації та здійснення самоосвітньої діяльності;
- діяльність – практична спрямованість навчально-пізнавальної роботи;
- мобільність – відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності та актуальним потребам освіти;
- самореалізація – ефективне використання особистісних здібностей і потенціалу в професійній діяльності;
- самоорганізація – здатність планувати, координувати та раціонально організовувати власну освітню діяльність.

Успішна організація самоосвітньої діяльності педагогів визначається комплексом чинників, зокрема рівнем їхньої теоретичної та практичної підготовки, досвідом у проведенні самостійної освітньої роботи та умінням системно планувати і реалізовувати власний процес професійного самовдосконалення. Тому при плануванні самоосвітньої діяльності педагог має керуватися низкою базових принципів [7, с.49]:

- актуальність – відповідність змісту та форм самоосвіти сучасним освітнім вимогам і реаліям.
- взаємообумовленість – тісний зв'язок між педагогічною діяльністю та процесом професійної підготовки.
- цілісність – взаємозв'язок усіх компонентів самоосвіти.

- системність і неперервність – регулярне підвищення кваліфікації та розвиток педагогічної майстерності.
- комплексність – інтеграція науково-теоретичних знань з практичними навичками.
- рефлексивність – постійний аналіз рівня власної професійної підготовки.
- диференціація – адаптація змісту та методів методичної роботи відповідно до індивідуальних потреб педагога.
- узгодженість та наступність – логічне поєднання етапів педагогічної діяльності з процесом підвищення кваліфікації.
- систематизація та узагальнення досвіду педагогічної діяльності –накопичення, аналіз та узагальнення практичного досвіду для вдосконалення професійної майстерності та підвищення ефективності самоосвітньої діяльності.

Отже, ефективна самоосвітня діяльність вимагає від педагога розширення загальнопедагогічних і психологічних знань, удосконалення методів навчання і виховання, оволодіння інноваційними методиками і технологіями, поглиблення фахових знань, підвищення загальнокультурного і професійного рівнів.

Самоосвітня діяльність педагога передбачає наступність у професійній освіті (загальна середня освіта – вища освіта – післядипломна освіта – самовдосконалення (самостійна робота над собою), а також є наслідком невідповідності професійної освіти запитам сьогодення.

Необхідно зауважити, що актуальність самоосвіти педагога залежить від певних особливостей педагогічної діяльності:

- при щоденній підготовці до навчальних занять вчитель має володіти сучасною і перспективною інформацією, тобто власним прикладом мотивувати учнів до самостійної роботи;
- із-за надмірної завантаженості педагог обмежений у часі для отримання інформації;
- зміст і спрямованість самоосвітньої діяльності педагогів часто не відповідають актуальним соціальним та професійним потребам сучасного суспільства;
- обмежене коло спілкування тільки за професійними інтересами.

Тому при плануванні самоосвітньої діяльності педагог, насамперед, має визначити науково-методичну проблему, над вирішенням якої працюватиме. Ця проблема переважно пов'язана з науково-методичною проблемою закладу освіти. Самоосвітня діяльність педагога передбачає підвищення наукової обізнаності з певної проблеми через добір та критичний аналіз інформаційних джерел, удосконалення практичних навичок шляхом ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями та їх інтеграції у власну практику, а також вивчення перспективного досвіду колег. Крім того, важливим аспектом є систематизація й узагальнення власного досвіду роботи над проблемним питанням та його представлення для обговорення з педагогічною спільнотою. Таким чином, самоосвіта виступає як безперервний процес пошуку, вдосконалення та оновлення педагогічного і методичного ресурсу вчителя. Тому зупинимося, перш за все, на основних етапах роботи педагога у даному напрямку.

Технологія організації самоосвітньої діяльності педагогів може бути структурована за п'ятьма основними етапами [5, с.164].

Перший етап – установчий. Він передбачає налаштування педагога на самостійну роботу, визначення мети діяльності у відповідності до науково-методичної проблеми закладу, формулювання власної індивідуальної теми та усвідомлення послідовності дій. На цьому етапі педагог, стикаючись із професійними труднощами, усвідомлює потребу у самоосвіті, що виникає через дисонанс між наявними знаннями й уміннями та їх недостатністю для вирішення професійних завдань. Формування мотивації та професійних потреб дозволяє змінити зміст самоосвітньої діяльності, ставлення до професійного розвитку та загалом до педагогічної роботи.

Другий етап – навчальний. Педагог ознайомлюється з психолого-педагогічною та методичною літературою з обраної проблеми. Необхідною умовою професійного розвитку є переоцінка власних досягнень і невдач, що здійснюється через процес саморефлексії – другий етап професійного саморозвитку. Рефлексивна оцінка формує вчителя як суб'єкта професійної діяльності, а розвинені рефлексивні процеси сприяють подоланню егоцентричності мислення та односторонніх стереотипів. Лише здатність аналізувати власні дії з різних точок зору дозволяє педагогові децентрувати мислення і коригувати односторонні установки.

Третій етап — практичний. Він передбачає накопичення та систематизацію педагогічних фактів, їх аналіз, апробацію нових методів роботи, а також проведення експериментальних заходів. Практичну діяльність супроводжує продовження роботи з науково-методичною літературою.

Четвертий етап – теоретичне осмислення. Він включає аналіз та узагальнення педагогічних даних, накопичених на попередніх етапах. Доцільним є організація колективного обговорення прочитаної літератури, представлення творчих звітів на засіданнях професійних спільнот або кафедр, відвідування відкритих уроків із наступним обговоренням у колективі.

П'ятий етап – підсумково-контрольний. Педагог підбиває підсумки самостійної роботи, систематизує спостереження, оформлює результати, здійснює їх аналіз і теоретичне обґрунтування, формулює загальні висновки та визначає перспективи подальшої роботи.

Такий підхід до організації самоосвітньої діяльності можна розглядати як перспективний план роботи над науково-методичною темою протягом п'яти років. Система самоосвітньої роботи передбачає також щорічне планування, підбір форм і засобів роботи з інформацією, оволодіння методикою аналізу власного та колективного педагогічного досвіду і поступове засвоєння методів експериментально-дослідницької діяльності.

Отже, на нашу думку, організаційна модель побудови індивідуальної програми самоосвітньої діяльності педагога може мати таку структуру (Таблиця 1).

Звертаємо увагу, що за нашими дослідженнями, план самоосвітньої діяльності педагога обов'язково повинен включати: перелік літератури для опрацювання, визначені форми самоосвітньої діяльності, строки виконання та очікувані результати (наприклад, підготовка доповіді, виступ на засіданні методичного об'єднання, складання поурочного планування, опис власного педагогічного досвіду, оформлення результатів у вигляді звіту тощо) (Таблиця 2).

Таблиця 1.

Модель формування індивідуальної програми самоосвітньої діяльності педагога

№ з/п	Етап / Компонент	Зміст та діяльність	Інструменти та ресурси	Очікувані результати
1.	Діагностика потреб	Самооцінка компетентностей; аналіз результатів роботи; виявлення професійних прогалин	Професійний профайл, результати учнів, відгуки колег	Визначення напрямів розвитку та потреб у самоосвіті
2.	Цілі та очікувані результати	Формулювання SMART-цілей; визначення критеріїв успіху	Планування цілей, контрольні показники	Конкретизація цілей та критеріїв оцінки ефективності
3.	Структура програми	Теоретичний, практичний, цифровий, рефлексивний блоки; часові межі та модулі	План роботи, модульні програми, контрольні періоди для моніторингу прогресу	Систематизована та структурована програма самоосвіти
4.	Ресурси та підтримка	Доступ до курсів та бібліотек; наставництво; участь у методичних об'єднаннях і професійних спільнотах	Онлайн-курси, бібліотеки, наставники, проєкти	Підтримка розвитку та обмін досвідом
5.	Оцінювання та корекція	Регулярні самооцінки; портфоліо; супервізія; корекція програми	Портфоліо, peer-review, проміжні оцінки	Моніторинг прогресу та адаптація програми до результатів

Джерело: систематизовано авторами

Таблиця 2.

Орієнтовний план самоосвітньої діяльності педагога

№ з/п	Зміст заходів	Мета заходу	Очікуваний результат
1.	Збір інформації щодо організації самоосвіти	Аналіз основних інформаційних джерел, методичної літератури та документів; вивчення перспективних ідей	Складання переліку ключових джерел для інформування педагогічного колективу
2.	Розробка плану науково-методичної роботи школи	Діагностування індивідуальних можливостей та потреб учителів	Надання методичної підтримки у складанні індивідуальних планів самоосвіти
3.	Організація системи семінарів та тренінгів	Підвищення професійної компетентності вчителів-предметників	Впровадження перспективних педагогічних ідей у шкільну практику
4.	Організація обміну педагогічним досвідом	Висвітлення професійних досягнень членів педагогічного колективу	Індивідуалізація роботи з учителями, поширення кращих практик
5.	Проведення педагогічних рад	Узагальнення результатів роботи вчителів, методичних об'єднань та творчих груп	Удосконалення і конкретизація педагогічної діяльності школи

Джерело: систематизовано авторами

Матеріали, зібрані під час самоосвіти, доцільно систематизувати за темами та зберігати у вигляді карток, тематичних зошитів, тек або особистого педагогічного щоденника. Важливим аспектом є вміння працювати з літературними джерелами: робити виписки, складати конспекти, тези прочитаного, розгорнуті плани або анотації.

При роботі над індивідуальною науково-методичною темою (проблемою) педагог здійснює цілеспрямований та глибокий аналіз наявних джерел науково-методичної інформації, зокрема матеріалів курсової підготовки, даних семінарів і консультацій, психолого-педагогічної літератури з відповідної проблеми та передового педагогічного досвіду. У процесі цього вчитель опановує методи аналізу змісту публікацій і педагогічної практики, набуває навичок науково-дослідницької роботи та вчиться оформлювати й презентувати результати власної діяльності за темою чи проблемою.

Кожен заклад освіти має забезпечити педагогам цілеспрямовану та систематичну навчальну і методичну діяльність, спрямовану на формування у них компетентностей у сфері самоосвіти. Ця робота має бути інтегрована і проходити наскрізною лінією через усі освітні компоненти. Ми вважаємо, що для ефективного розвитку самоосвітньої діяльності важливим є застосування різних механізмів мотивації педагогів до постійного професійного вдосконалення (Таблиця 3):

Таблиця 3.

Структурований перелік механізмів мотивації педагогів до самоосвітньої діяльності

Механізм мотивації	**Опис / приклади**
Професійний розвиток	Надання можливостей для підвищення кваліфікації, участі у тренінгах, семінарах, вебінарах, курсах підвищення кваліфікації.
Визнання та заохочення	Публічне відзначення досягнень учителів, нагороди, грамоти, сертифікати, висвітлення успіхів у методичних бюлетенях чи на сайті закладу.
Індивідуалізація навчання	Складання персоналізованих планів самоосвіти, врахування інтересів та професійних потреб кожного педагога.
Методична підтримка	Консультації досвідчених колег, наставництво, доступ до сучасних методичних і наукових ресурсів.
Педагогічна автономія	Надання свободи у виборі напрямів та форм самоосвіти, можливість впроваджувати власні ідеї у практику.
Рефлексія та самооцінка	Організація заходів для обміну досвідом, аналізу результатів своєї роботи та отримання зворотного зв'язку.
Матеріальне стимулювання	Заохочення участі у конкурсах, грантах, фінансова підтримка для підвищення кваліфікації або реалізації педагогічних проектів.

Джерело: систематизовано авторами

Ефективним засобом підвищення професійної компетентності педагога є програма самоосвітньої діяльності (педагогічного самовдосконалення). Її головна мета полягає у всебічному розвитку особистості педагога з метою створення оптимальних умов для навчання та виховання учнів. Отже, *програма самоосвітньої діяльності* педагога може мати такий вигляд (*взірець*):

ПІБ педагога: _____

Посада / предмет: _____

Навчальний рік: _____

1. Мета програми

Підвищення професійної компетентності педагога.

Розвиток педагогічних, методичних та творчих здібностей.

Забезпечення ефективних умов для навчання та виховання учнів.

2. Завдання

Оволодіти сучасними методиками викладання та освітніми технологіями.

Поглибити знання з психолого-педагогічних аспектів навчання та виховання.

Розвинути навички аналізу педагогічної літератури та досвіду колег.

Створювати та впроваджувати авторські методичні матеріали.

Формувати навички самоаналізу та рефлексії власної педагогічної діяльності.

3. Форми та методи самоосвіти

Форми: індивідуальна, колективна, дистанційна, практична.

Методи: читання професійної літератури, участь у семінарах і вебінарах, обмін досвідом з колегами, розробка авторських матеріалів, консультації, аналіз власної роботи.

4. Очікувані результати

Впровадження нових методик у навчальний процес.

Створення та використання авторських дидактичних матеріалів.

Підвищення рівня педагогічної компетентності.

Публікації матеріалів або виступи на педагогічних заходах.

Складання звіту про результати самоосвіти.

5. Термін виконання

Період реалізації програми: _____

Контроль та підведення підсумків: наприкінці навчального року

Приведемо приклад *робочого плану самоосвітньої діяльності* педагога на 6 місяців:

Мета: Підвищити цифрову компетентність у використанні дистанційних інструментів для формувального оцінювання.

Модулі:

- М1 (1 місяць): Ознайомчий курс з цифровими інструментами (МООС, 20 годин).
- М2 (2 місяць): Практичні заняття зі створення форматних тестів і інтерактивних вправ (самостійні заняття + 4 вебінари).
- М3 (3, 4 місяць): Реалізація інноваційних методів на 6 уроках, збір результатів, зворотний зв'язок від учнів.
- М4 (5, 6 місяць): Аналіз результатів, оформлення портфоліо, виступ на методичній раді.

Оцінювання: показники успішності учнів, якість створених ресурсів, відгуки колег.

Рефлексія: щомісячні записи у журналі самоосвіти, план корекції.

Невід'ємною складовою самоосвітньої діяльності педагога є також рефлексивні уміння. Вони формуються через систематичний самоаналіз процесу та результатів власної педагогічної роботи, а також за рахунок зворотного зв'язку від колег і учнів. У професійній діяльності педагога часто виникають різноманітні проблемні ситуації, що потребують додаткових знань або нових умінь. До таких ситуацій належать: робота з учнями з особливими освітніми потребами, встановлення ефективної комунікації з представниками інноваційних поколінь дітей (індиго, альфа, зет тощо), впровадження сучасних педагогічних технологій, організація дистанційного навчання, оновлення змісту навчального предмету у зв'язку з появою нових наукових відкриттів та розробок. Всі ці випадки потребують освоєння нової інформації та формування додаткових компетентностей.

Важливо також підкреслити, що розвиток самоосвітньої компетентності педагога вимагає уваги до вибору завдань, планування та організації самоосвітньої діяльності, а також застосування стимулів для самовдосконалення та саморозвитку.

Висновки. Отже, самоосвітня діяльність педагога є ключовим фактором професійного розвитку та підвищення компетентності у сучасних умовах неперервної освіти. Вона дозволяє педагогу постійно оновлювати знання, вдосконалювати методичні навички та впроваджувати інноваційні підходи у навчальний процес. Організація самоосвіти потре-

бує системного та цілеспрямованого підходу, який передбачає планування, вибір актуальних тем, використання різноманітних форм і методів роботи, а також регулярну рефлексію та оцінку досягнутих результатів. Важливим елементом ефективної самоосвіти є інтеграція індивідуальних планів педагога із загальношкільною науково-методичною роботою та участь у колективних формах обміну досвідом, семінарах, тренінгах і вебінарах. Суттєву роль у самоосвітній діяльності педагога відіграє мотивація, яка формується за рахунок поєднання внутрішніх чинників (професійна зацікавленість, прагнення до самовдосконалення) та зовнішніх стимулів (визнання колективу, участь у конкурсах, підвищення кваліфікації). Тобто, ефективна самоосвітня діяльність педагога сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності, розвитку творчих і дослідницьких умінь та створює оптимальні умови для навчання і виховання учнів, що відповідає концепції неперервної освіти. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на: розробку методичних рекомендацій і моделей організації самоосвітньої діяльності педагогів різних спеціальностей та рівнів освіти; визначення ефективних форм і методів стимулювання педагогів до постійного професійного розвитку; аналіз впливу цифрових технологій та онлайн-ресурсів на ефективність самоосвітньої діяльності педагогів; дослідження зв'язку між індивідуальними планами самоосвіти та підвищенням професійної компетентності педагогів; вивчення перспективного педагогічного досвіду та його адаптація для розвитку безперервної професійної освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
2. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», 2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
3. Хлєбнікова Т.М. Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка. 2020. №8(15). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-17
4. Шумський О.Л., Шумська О.О.. Самоосвіта як педагогічна проблема. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. №1(23). С.75–81. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9
5. Сисоєва С.О. Самоосвітня діяльність педагогів у системі неперервної освіти. Київ: Педагогічна думка, 2015. 212 с.
6. Бухлова Н.В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2008. №1. С.4.
7. Лук'янова Л.Б. Теоретико-методологічні засади андрагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2012. 256 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st.380) [Law of Ukraine «On Education» (2017)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian]
2. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Nacionalnu doktrynu rozvytku osvity», 2002 [About the National Doctrine of Educational Development (2002)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 [in Ukrainian]
3. Khlebnikova, T.M. (2020). Samoosvita yak zasib rozvytku profesiynoi kompetentnosti pedahoha [Self-education as a means of developing teacher's professional competence]. *Adaptive management: theory and practice. Series: Pedagogy, 8* (15). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-17 [in Ukrainian]
4. Shumskyi, O.L., & Shumska, O.O. (2022). Samoosvita yak pedahohichna problema [Self-education as a pedagogical problem]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia», 1*(23), 75–81. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9 [in Ukrainian]
5. Sysoieva, S.O. (2015). *Samoosvitnia diialnist pedahohiv u systemi neperervnoi osvity* [Self-educational activity of teachers in the system of continuing education]. Pedahohichna dumka [in Ukrainian]
6. Bukhlova, N.V. (2008). Sutnisnyi zmist poniattia «Samoosvitnia kompetentnist» [Sutnisnyi zmist poniattia «Samoosvitnia kompetentnist»]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny, 1*, 4. [in Ukrainian]
7. Luk'ianova, L.B. (2012). *Teoretyko-metodolohichni zasady andrahohiky* [Theoretical and methodological foundations of andragogy]. Pedahohichna dumka, 256 [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 09.09.2025 Прийнято: 13.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Grabovska Tetiana
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Deputy Director for Educational and Methodological Work and Monitoring the Quality of Education
Municipal Institution «Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education» Transcarpathian Regional Council, Uzhhorod, Ukraine

Grabovskyy Oleksandr
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Education and Innovative Technologies
Municipal Institution «Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education» Transcarpathian Regional Council, Uzhhorod, Ukraine

Syvokhop Yaroslav
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Director of Municipal Institution «Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education» Transcarpathian Regional Council, Uzhhorod, Ukraine

ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. The relevance of the study is determined by the need for the proper organisation of teachers' self-educational activities, as it ensures the formation of an individual trajectory of professional development and the improvement of the quality of the educational process. The aim of the article is to acquaint the reader with the features of a teacher's professional growth through the effective organisation of self-educational activities in the context of continuous education, and the development of their pedagogical competence. To determine teachers' ability for self-educational activities, theoretical methods were used: analysis, synthesis, systematisation, generalisation, comparison of provisions of pedagogical, methodological and specialised literature, information sources on the research problem, and psycho-pedagogical diagnostic questionnaires. The article examines the features of organising teachers' self-educational activities in the context of continuous education. Attention is focused on the importance of self-educational competence for improving a teacher's professional skills and developing their creative potential. Forms and methods of self-education, mechanisms of teacher motivation, as well as the role of reflection and self-analysis in the process of professional self-improvement are described. The main problems and challenges arising in teaching practice and the prospects for further scientific research in the field of organising teachers' self-educational activities are identified. A programme and an individual plan for a teacher's self-educational activities were developed, focusing on the development of their capacity for professional self-development. Conceptual and organisational-methodological ways to implement this programme in the practice of general secondary education institutions were identified, which contributes to improving the quality of pedagogical activity and the effectiveness of the educational process. It has been proven that self-education, self-learning and self-discipline are important factors in a teacher's professional growth.

Keywords: self-educational activity, self-education, self-improvement, self-development, self-learning.

УДК 378.011.3-057.87
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.52-56

Гринь Ольга Валентинівна
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olha.hryn@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0006-3157-675X

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається процес формування екологічної культури майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти України у контексті сталого розвитку та сучасних викликів освітньої галузі. Екологічна освіта студентів природничих спеціальностей є невід'ємною складовою підготовки фахівців, здатних мислити екологічно, приймати відповідальні рішення та діяти в інтересах охорони довкілля. Мета статті – проаналізувати шляхи формування екологічної культури майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти та визначити чинники, які впливають на ефективність цього процесу. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури; систематизація та порівняння; узагальнення результатів. Проаналізовано шляхи формування екологічної культури майбутніх учителів біології у вищій школі: впровадження еколого спрямованих курсів, інтеграція екологічної складової у навчальні дисципліни соціогуманітарного циклу, практику, позааудиторну діяльність, волонтерські ініціативи. Визначено роль міждисциплінарного підходу в цьому процесі, що передбачає поєднання соціально-економічних, правових, педагогічних та психологічних аспектів для формування у здобувачів цілісного розуміння екологічних процесів. Традиційні форми навчання ефективно сприяють закріпленню теоретичних знань і формуванню практичних навичок. Обґрунтована необхідність цілеспрямованої інтеграції інноваційних освітніх технологій у процес екологічної підготовки майбутніх учителів біології, що дозволить підвищити ефективність формування їх екологічної культури.

Ключові слова: екологічна культура, майбутні вчителі біології, заклади вищої освіти, інноваційні технології, сталий розвиток.

Вступ. Екологічна освіта у закладах вищої освіти (ЗВО) України є невід'ємною складовою загальної стратегії сталого розвитку та гуманітарної трансформації освітньої галузі. З огляду на зростаючі екологічні виклики, забруднення навколишнього середовища, зміну клімату та втрату природних ресурсів, система вищої освіти відіграє важливу роль у підготовці фахівців, здатних мислити екологічно та приймати відповідальні рішення щодо збереження навколишнього середовища. Особливе значення цей аспект має у підготовці майбутніх вчителів біології, які повинні бути готовими не тільки навчати учнів основам науки, а й формувати в них екологічну свідомість, здатність діяти відповідально у сфері збереження довкілля. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження шляхів формування екологічної культури майбутніх учителів біології у ЗВО, що дасть змогу виявити існуючі проблеми та суперечності в процесі їх екологічної підготовки, а також окреслити напрями її вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення джерельної бази засвідчує стійкий і багатогранний інтерес дослідників до проблеми формування екологічної культури майбутніх учителів біології. Серед вітчизняних науковців увагу цьому питанню приділяють С. Корнієнко, І. Марченко, І. Мельничук, В. Петров, О. Сорочинська, М. Хроленко, які розглядають методологічні засади, наукові підходи, форми і методи екологічної підготовки студентів у ЗВО. У зарубіжній науковій літературі питання включення екологічної складової у підготовку вчителів висвітлюються в роботах Р. Брумера, Г. Гефта, Дж. Міллера, Р. Франзен та ін. Незважаючи на наявні теоретичні та методичні напрацювання, зазначена проблема потребує подальшого комплексного дослідження з метою виявлення актуального стану та шляхів формування екологічної культури майбутніх учителів біології.

Мета статті – проаналізувати шляхи формування екологічної культури майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти та визначити чинники, які впливають на ефективність цього процесу. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури для з'ясування особливостей формування екологічної культури майбутніх учителів біології. Для впорядкування отриманої інформації застосовувалися систематизація та порівняння, що дало змогу виокремити основні напрями та підходи до екологічної підготовки педагогів. Узагальнення результатів забезпечило формування авторських висновків і визначення перспектив удосконалення процесу екологічної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення ефективного формування екологічної культури майбутніх учителів біології неможливе без урахування нормативно-правових засад, які регламентують екологічну освіту у системі вищої школи. Правові засади екологічної освіти у ЗВО України базуються на низці важливих національних документів, що визначають цілі, засади, зміст та організаційні засади екологічної підготовки майбутніх педагогів.

Одним з основних документів у цьому аспекті є Закон України «Про вищу освіту», в якому наголошується, що державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципі сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя [1]. Важливе значення має Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, яка визначає одним із найважливіших завдань формування у молоді культури відповідального ставлення до навколишнього середовища та розуміння взаємозв'язку між екологічною освітою, охороною природи та суспільним благополуччям [2]. Особливу роль у нормативному забезпеченні екологічної освіти відіграють стандарти вищої освіти в Україні, в яких екологічна компетентність все частіше визначається як обов'язкова навчальна мета професійної підготовки майбутніх вчителів природничих спеціальностей.

Відповідно до Закону України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики

© Гринь О. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

України на період до 2030 року», освіта розглядається як ключовий чинник для забезпечення сталого розвитку, що дозволяє закласти методологічні основи та впровадити безперервну екологічну підготовку. Пріоритетним завданням є активний розвиток всеохоплюючої екологічної просвіти та виховання молодого покоління через підтримку позааудиторної діяльності, а також участь профільних громадських організацій [3].

Однак, незважаючи на наявність нормативно-правової бази, слід зазначити низку проблем: фрагментарне впровадження екологічного компонента в освітні програми, недостатня кількість екологічно орієнтованих курсів у неспеціалізованих спеціальностях, а також невідповідність теоретичного та практичного змісту екологічної освіти.

Таким чином, правова база для екологічної освіти у ЗВО України є достатньо розвиненою, проте її впровадження на практиці потребує подальшого вдосконалення, інтеграції міждисциплінарних підходів, оновлення змісту освіти та сприяння формуванню сталого екологічного мислення у майбутніх фахівців, зокрема у майбутніх вчителів біології.

Одним з найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти є розвиток екологічної культури майбутніх вчителів біології як важливої складової їхньої професійної підготовки. Викладання біології в умовах екологічної кризи та глобальних викликів має бути не лише джерелом наукових знань, а й платформою для формування екологічної культури учнів, шанобливого ставлення до природи, вміння приймати екологічно обґрунтовані рішення та вживати заходів з охорони навколишнього середовища.

Інтеграція екологічних компонентів у професійну підготовку майбутніх вчителів біології передбачає їх включення в усі складові освітнього процесу – теоретичну і практичну. Насамперед, йдеться про збагачення змісту предметів біоекологічного циклу (ботаніка, зоологія, анатомія, загальна екологія, валеологія) актуальною екологічною інформацією, що стосується сучасних екологічних проблем, шляхів їх вирішення, принципів сталого розвитку та відповідального ставлення до природи. Відтак ЗВО включають до освітніх програм для майбутніх вчителів біології такі предмети, як: «Екологічна освіта в закладах загальної середньої освіти», «Методика викладання екології», «Біоетика», «Основи екологічного моніторингу», «Екологічна безпека» тощо [4].

Це дозволяє отримати комплексне уявлення про екологічну ситуацію в світі та Україні, шляхи екологічної освіти, а також про роль вчителя у формуванні екологічної свідомості учнів. Особливу увагу необхідно приділяти формуванню міждисциплінарних зв'язків: екологічні теми інтегруються в гуманітарні, соціально-економічні, правові та психологічні дисципліни. Наприклад, майбутні вчителі біології в рамках вивчення педагогіки та психології вивчають особливості формування екологічної свідомості, методи виховання етичного ставлення учнів до природи та роль емоційної та ціннісної складових у сприйнятті навколишнього середовища.

Інтеграція екологічного змісту відбувається також за допомогою практичних занять, під час яких студенти мають можливість безпосередньо спостерігати за об'єктами природи, проводити дослідження в природному середовищі та брати участь у заходах з охорони природи. Такі заходи сприяють розвитку екологічно-етичної мотивації, критичного мислення та планування екологічних заходів у майбутній професійній діяльності [4].

Не менш важливою є роль виховного компонента – участь студентів у діяльності екологічних клубів, волонтерських проектах, акціях («Чисте довкілля», «Посади дерево», «Зелений клас»), участь у науково-практичних конференціях, семінарах та конкурсах екологічного спрямування. Такі заходи підсилюють практичний аспект професійної підготовки та сприяють формуванню активної громадянської позиції.

Таким чином, успішна інтеграція екологічних компонентів у підготовку вчителів біології є необхідною умовою професійної підготовки до екологічної освіти учнів. Вона не тільки передає знання та навички, а й формує внутрішню потребу жити в гармонії з природою, що є важливим критерієм високої екологічної культури вчителів.

У сучасному світі екологічна освіта все більше розглядається як основа для досягнення цілей сталого розвитку. У цьому контексті глобальні та національні стратегії слугують важливим орієнтиром для ЗВО і визначають напрямки освітньої політики, підходи до навчання та завдання у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців. Глобальні виклики, такі як зміна клімату, вичерпання природних ресурсів, втрата біорізноманіття та руйнування навколишнього середовища, змусили міжнародне співтовариство переглянути роль освіти для забезпечення сталого майбутнього [5].

Найважливішим документом на глобальному рівні є Програма сталого розвитку до 2030 року, яка містить 17 цілей сталого розвитку. Зокрема, ціль 4 «Якісна освіта», а точніше ціль 4.7, прямо вказує на необхідність до 2030 року забезпечити набуття учнями знань і навичок, необхідних для сталого розвитку, зокрема через екологічну освіту. Також важливою є ціль 13 «Боротьба зі зміною клімату», в якій основна увага приділяється підвищенню екологічної свідомості громадян, зокрема через систему освіти [6].

Одним з найважливіших стратегічних документів у сфері екологічної освіти є Глобальна програма дій з освіти для сталого розвитку (UNESCO Global Action Programme, 2014–2019), яка спричинила зміну парадигми освіти – від передавання знань до активної участі студентів у вирішенні реальних екологічних проблем. З 2020 року вона продовжується в рамках ініціативи «ESD for 2030» (Освіта для сталого розвитку до 2030 року), яка підкреслює необхідність трансформації систем освіти через включення екологічних, соціальних та економічних компонентів сталого розвитку на всіх рівнях освіти [7].

У рамках впровадження міжнародних стандартів Україна активно розробляє та реалізує національні стратегії, що інтегрують принципи сталого розвитку в екологічну політику та систему освіти. Так, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки спрямована на розробку компетентнісного підходу в освіті, що містить екологічну свідомість, критичне мислення, відповідальне споживання та громадянську активність. У документі наголошується на важливості переосмислення ролі вчителя як суб'єкта змін, особливо в контексті формування екологічної культури учнів [2].

Особливе значення має підготовка майбутніх вчителів біології, оскільки вони відіграють роль посередників між науковими знаннями про навколишнє середовище та суспільством. Саме ці фахівці повинні бути здатні передавати не тільки академічні знання, а й цінності, екологічне мислення та навички для сталого способу життя. Це вимагає оновлення навчальних програм у педагогічних ЗВО відповідно до сучасних викликів та стратегій.

Ще одним пріоритетним напрямком реалізації стратегії сталого розвитку є проєктна робота ЗВО у

співпраці з міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Erasmus+. У рамках цих ініціатив українські університети беруть участь у програмах з озеленення ЗВО, створення зелених кампусів, розробки міждисциплінарних курсів з екологічних тем та інтеграції екологічних дисциплін у програми підготовки майбутніх педагогів [8].

Таким чином, вплив глобальних та національних стратегій сталого розвитку на екологічну освіту у ЗВО України є багатогранним. З одного боку, ці стратегії забезпечують ідеологічну та ціннісну основу для реформування освітніх програм, з іншого – сприяють впровадженню інноваційних методів навчання, розвитку міждисциплінарних зв'язків та підготовці нового покоління викладачів, які є компетентними, відповідальними та відкритими до змін.

На думку М. Хроленко [9], формування екологічної культури майбутнього вчителя біології передбачає системну інтеграцію екологічної складової у зміст професійної підготовки. Такий підхід ґрунтується на необхідності поєднання знань із біології, екології, педагогіки, психології, методики навчання для формування цілісного світогляду, екологічної відповідальності та практичних умінь.

Проаналізувавши навчальні плани і освітні програми деяких українських ЗВО, які готують майбутніх учителів біології, зроблено висновок, що екологічна проблематика представлена неоднорідно – від окремих нормативних дисциплін до фрагментарних тем у межах інших курсів. Рівень екологічної складової в освітньому процесі майбутніх учителів біології часто залежить від ініціативності викладачів, ресурсного забезпечення ЗВО та рівня міждисциплінарної інтеграції.

Важливою умовою ефективного формування екологічної культури майбутніх учителів біології є перехід від фрагментарного підходу до системного, в якому екологічна освіта пронизує всі етапи фахової підготовки. Ефективне викладання екологічних дисциплін у ЗВО вимагає застосування різноманітних методів навчання, які не тільки передають студентам знання, а й сприяють формуванню екологічного мислення, відповідального ставлення до природи та вміння практично вирішувати екологічні проблеми.

Так, О. Брюховецька вважає, що лекції залишаються основною формою організації освітнього процесу, що забезпечує систематичне засвоєння теоретичних знань. Однак сучасна лекція з екологічних тем повинна бути не тільки інформативною, а й інтерактивною. Використання мультимедійних засобів, відеороликів про екологічні катастрофи, презентацій та статистичних даних сприяє кращому розумінню студентами масштабів та наслідків екологічних змін. Проблемно-орієнтовані лекції, лекційні дискусії та лекції з елементами мікродослідження сприяють розвитку критичного мислення та дозволяють поєднати екологічні знання з міждисциплінарними підходами [10].

Досліджуючи потенціал практичних занять у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, дослідники акцентують на їх здатності поглиблювати та закріплювати матеріал лекцій, моделювати ситуації, пов'язані з професійною діяльністю [11]. Обговорення конкретних прикладів, аналіз екологічних ситуацій, робота з законодавчими актами та реальними прикладами дають студентам можливість набути навичок і умінь застосовувати теоретичні знання у своїй професійній діяльності. Наприклад, вивчення питань антропогенного впливу може супроводжуватися аналізом регіональних екологічних проблем та розробкою пропозицій щодо їх вирішення.

Значущу роль у формуванні екологічної культури майбутніх вчителів біології відіграє польова практика. Спостереження за станом екосистем, відбір проб ґрунту та води, дослідження флори та фауни, а також участь у природоохоронних заходах дають студентам можливість усвідомити цінність навколишнього середовища не тільки на рівні знань, а й через емоційний та практичний досвід. Польові дослідження прищеплюють майбутнім вчителям біології відповідальність за охорону природи, екологічну етику та готовність до заходів з охорони навколишнього середовища [12].

Проєктна робота як метод навчання є особливо актуальним для розвитку екологічної культури. Вона передбачає самостійне або групове вирішення реальних проблем. Тематика проєктів може охоплювати моніторинг місцевого забруднення навколишнього середовища, розробку шкільних програм з охорони довкілля, створення інформаційних та освітніх матеріалів, а також організацію екологічних виставок та акцій. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, творчості, комунікативних навичок та вміння працювати в команді. В рамках проєктної роботи студенти можуть співпрацювати з місцевими громадами, екологічними організаціями та освітніми закладами, що сприяє розвитку їх соціальної відповідальності та розуміння практичного значення своєї професійної діяльності.

Особлива увага в сучасному освітньому процесі приділяється цифровим технологіям – інтерактивним платформам, віртуальним лабораторіям, онлайн-курсам з екології (зокрема Coursera, EdX, Prometheus), мобільним додаткам для визначення рівня забруднення навколишнього середовища, картографування природних об'єктів тощо. Їх інтеграція в освітній процес сприяє підвищенню мотивації студентів і формує нові освітні практики, орієнтовані на індивідуальні шляхи навчання.

Отже, ефективне формування екологічної культури майбутніх вчителів біології вимагає комплексного використання традиційних і сучасних форм і методів навчання. Основна увага повинна приділятися інтегрованим, проблемно-орієнтованим і практичним підходам, які активізують студентів, допомагають їм усвідомити реальні екологічні контексти та сприяють формуванню відповідального ставлення до навколишнього середовища.

У сучасній освітній парадигмі формування екологічної культури студентів вимагає системного, інтегрованого підходу, що поєднує знання з різних галузей науки. Саме міждисциплінарність дозволяє не тільки передати студентам знання про навколишнє середовище, а й сприяти розвитку критичного мислення, системного бачення екологічних проблем та відповідального ставлення до природи.

Міждисциплінарний підхід означає синтез знань з біології, хімії, географії, соціології, педагогіки, психології, права, економіки та інших дисциплін для цілісного розуміння екологічних процесів. Це має велике значення, зокрема, для підготовки майбутніх вчителів біології, оскільки вони повинні не тільки володіти фаховими знаннями, а й розуміти, як природні явища пов'язані з соціальною поведінкою людини, її економічною діяльністю та культурними традиціями.

Наприклад, вивчення кліматичних змін передбачає аналіз біологічних основ парникового ефекту, географічних наслідків, соціально-економічних ризиків, правових норм (екологічне право), а також психолого-педагогічних стратегій інформування громадськості. Упровадження міждисциплінарного під-

ходу сприяє переходу від фахової екологічної компетентності до ціннісно-орієнтованої свідомості, за якої студенти не тільки знають, як функціонує природа, але й усвідомлюють свою відповідальність за її збереження. Така освітня практика формує мисленнєву модель діяльності майбутнього педагога, який є не тільки джерелом знань, а й транслятором екологічних цінностей в учнівському середовищі.

Слід підкреслити, що успішне впровадження міждисциплінарного підходу можливе лише за умови відповідної дидактичної бази, гнучкої структури освітніх програм та підтримки з боку адміністрації університету. Важливими є також академічна свобода викладачів, інтерактивні методи навчання та участь студентів в освітніх рішеннях.

Отож, міждисциплінарний підхід є важливим засобом формування екологічної культури майбутніх вчителів біології, забезпечує глибше розуміння екологічних проблем, сприяє розвитку критичного мислення, екологічного способу життя та професійної мобільності. Його реалізація дозволяє підготувати нове покоління фахівців – викладачів, які не тільки викладають біологію, але й формують у молоді екологічно відповідальну поведінку.

Позааудиторна діяльність у ЗВО є важливою складовою екологічної підготовки майбутніх вчителів біології. Вона забезпечує практичне застосування набутих теоретичних знань, сприяє формуванню відповідального ставлення до природи, спонукає студентів до активного способу життя та сприяє розвитку ключових компетентностей, зокрема екологічних, соціальних та громадянських.

Особливу роль у позааудиторній роботі відіграють екологічні акції. До поширених форм належать: прибирання в рамках озеленення території ЗВО та міського простору, участь у Всесвітньому дні охорони навколишнього середовища, Міжнародному дні Землі, сортування та переробка сміття тощо. Завдяки таким ініціативам студенти вчаться працювати в команді, планувати заходи, спілкуватися з громадою та проявляти лідерські якості. Ці акції сприяють формуванню екологічно відповідальної громадянської позиції [13].

Все більшого значення набуває екологічний волонтерський рух як нова форма соціальної активності студентів. Волонтерські ініціативи спрямовані на захист природних заповідників, участь у посадці дерев, догляд за флорою і фауною, а також проведення екологічних освітніх заходів у школах, дитячих садках та громадах. Така діяльність не тільки розширює кругозір, але й сприяє формуванню у студентів особистої відповідальності за збереження навколишнього середовища та розвиває внутрішню потребу жити в гармонії з природою.

Висновки. Аналіз шляхів формування екологічної культури майбутніх вчителів біології у ЗВО України засвідчує різноманітність підходів, формі і методів реалізації цього процесу. Зокрема, в освітні програми включено предмети і практики, які охоплюють екологічні компоненти та забезпечують базові знання з екології, навички еколого орієнтованої діяльності. Екологічні складова простежується в організації позааудиторної діяльності та волонтерських ініціативах. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів використовуються різноманітні традиційні форми та методи навчання – лекції, семінари, практичні заняття, дискусії, екскурсії та навчально-польові практики, які сприяють формуванню екологічної культури студентів. Водночас інноваційні підходи (інтерактивні технології, проєктна діяльність, міждисциплінарні модулі) застосовуються епізодично та не завжди системно, що зумовлює потребу у більш цілеспрямованій інтеграції інноваційних освітніх технологій у процес екологічної підготовки майбутніх педагогів. Враховуючи зазначене, доцільність та ефективність впровадження інноваційних технологій у процес формування екологічної культури майбутніх учителів біології постає як актуальна та перспективна тема для подальших наукових досліджень.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту». №1556-VII, 01.06.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 03.08.2025).
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-р (дата звернення: 03.08.2025).
3. Закон України «Про основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2030 року». №2697-VIII. 28.02.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text (дата звернення: 03.08.2025).
4. Гринь О.В. Формування екологічної культури майбутніх учителів біології: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип.1(58). С.18–23.
5. Повідайчик О.С., Гринь О.В. Концепція сталого розвитку як основа неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип.1(54). С.154–157.
6. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. URL: https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives (дата звернення: 03.09.2025).
7. UNESCO. Global Action Programme on Education for Sustainable Development: information folder. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270 (дата звернення: 03.09.2025).
8. Національний офіс Erasmus+ в Україні. Проєкт «Стратегії зелених кампусів: досвід ЄС для українських університетів». 2020. URL: https://erasmusplus.org.ua/en/projects/green-campus-strategies-eu-experience-for-ukrainian-universities-2/ (дата звернення: 22.07.2025).
9. Хроленко М. Концепція формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. *Перспективи та інновації науки.* 2022. №3(8). С.281–292.
10. Брюховецька О.В. Інноваційний формат університетської лекції в сучасному освітньому процесі. *Післядипломна освіта в Україні.* 2012. №2(21). С.50–61.
11. Золотухіна С., Пташний О. Практичні заняття як форма контролю навчальних досягнень студентів (історичний аспект).

Новий колегіум. 2018. №3. С.32–37.
12. Непша О.І. Навчальна практика як умова формування екологічної культури майбутніх учителів географії. *Педагогічні науки*. 2021. №94. С.122–128.
13. Чернуха Н.М., Іслам А.В. Екологічна культура студентів та передумови її формування в освітньому середовищі технічного вищого навчального закладу. *Intellectual archive*. 2015. №4(6). С.120–128.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Law of Ukraine «On Higher Education»]. №1556-VII. 01.06.2014. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
2. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-p [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady (stratehiia) derzhavnoi ekolohichnoi polityky Ukrainy na period do 2030 roku». №2697-VIII. 28.02.2019. [Law of Ukraine «On the Main Principles (Strategy) of State Environmental Policy of Ukraine for the Period up to 2030»]. №2697-VIII. 28.02.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text [in Ukrainian].
4. Hryn, O.V. (2023). Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv biolohii: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid [Formation of ecological culture of future biology teachers: domestic and foreign experience]. *Innovative Pedagogy*, *58*(1), 8–23 [in Ukrainian].
5. Povidaychyk, O.S., & Hryn, O.V. (2024). Kontseptsiia staloho rozvytku yak osnova neperevnoi ekolohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [The concept of sustainable development as a basis for continuous ecological training of future teachers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series* «*Pedagogy. Social Work*», *1(54),* 54–157 [in Ukrainian].
6. Education for sustainable development goals: learning objectives URL: https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives.
7. UNESCO. Global action programme on education for sustainable development. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270.
8. Natsionalnyi ofis Erasmus+ v Ukraini. Proiekt «Stratehii zelenykh kampusiv: dosvid YeS dlia ukrainskykh universytetiv» [National Erasmus+ Office in Ukraine. Project «Green Campus Strategies: EU Experience for Ukrainian Universities»]. 2020. URL: https://erasmusplus.org.ua/en/projects/green-campus-strategies-eu-experience-for-ukrainian-universities-2/ [in Ukrainian].
9. Khrolenko, M. (2022). Kontseptsiia formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky [The concept of formation of ecological competence of future biology teachers in the process of professional training]. *Perspectives and Innovations in Science*, *3(8)*, 281–292 [in Ukrainian].
10. Briukhovetska, O.V. (2012) Innovatsiinyi format universytetskoii lektsii v suchasnomu osvitnomu protsesi [Innovative format of university lecture in the modern educational process]. *Postgraduate Education in Ukraine*, *2(21)*, 50–61 [in Ukrainian].
11. Zolotukhina, S., & Ptashnyi, O. (2018). Praktychni zaniattia yak forma kontroliu navchalnykh dosiahnen studentiv (istorychnyi aspekt) [Practical classes as a form of control of students' learning achievements (historical aspect)]. *New Collegium*, *3*, 32–37 [in Ukrainian].
12. Nepsha, O.I. (2021). Navchalna praktyka yak umova formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv heohrafii [Educational practice as a condition for formation of ecological culture of future geography teachers]. *Pedagogical Sciences, 94*, 122–128 [in Ukrainian].
13. Chernukha, N.M., & Islam, A.V. (2015). Ekolohichna kultura studentiv ta peredumovy yii formuvannia v osvitnomu seredovyshchi tekhnichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Ecological culture of students and preconditions for its formation in the educational environment of a technical higher education institution]. *Intellectual Archive*, *4(6)*, 120–128 [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 10.09.2025 Прийнято: 12.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Hryn Olga
PhD Student
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

WAYS OF FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the process of forming the ecological culture of future biology teachers in higher education institutions in Ukraine within the context of sustainable development and contemporary challenges in the educational field. Environmental education for students of natural sciences is an integral component of preparing specialists capable of ecological thinking, making responsible decisions, and acting in the interest of environmental protection. The aim of the article is to analyze the ways of forming the ecological culture of future biology teachers in higher education institutions and to identify the factors that influence the effectiveness of this process. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature; systematization and comparison; generalization of results.. The generalization of the results ensured the formation of the author's conclusions and the determination of prospects for improving the process of ecological education in higher education institutions. The study analyzed the ways of forming ecological culture among future biology teachers in higher education institutions, including the study of ecology-focused courses, integration of ecological components into various academic disciplines, practical training, extracurricular activities, volunteer work, and environmental initiatives. The role of an interdisciplinary approach in this process is emphasized, which involves combining socio-economic, legal, pedagogical, and psychological aspects to form a holistic understanding of ecological processes. Traditional forms of learning – lectures, seminars, practical classes, discussions, and excursions – effectively consolidate theoretical knowledge and develops practical skills; however, the use of innovative technologies (interactive methods, project-based learning, interdisciplinary modules) remains fragmentary and not always systematic.

Key words: ecological culture, future biology teachers, higher education institutions, innovative technologies, sustainable development.

УДК 364-78:364-43(477+436)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.57-61

Демиденко Тетяна Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра освітнього менеджменту, арт менеджменту і соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
demydenkota@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4864-1512

Мартовицька Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
nv.martovytska@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-7258-3458

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА АВСТРІЇ

Анотація. Волонтерство у соціальній сфері є однією з провідних практико-орієнтованих моделей соціальної роботи, що забезпечує підтримку вразливих груп населення, сприяє розвитку громадянської активності. В умовах війни в Україні волонтери та волонтерські організації демонструють оперативність, гнучкість, мобільність у наданні допомоги у порівнянні з державним сектором. Проте потребують удосконалення шляхи взаємодії волонтерства з державними структурами. Дослідження особливостей волонтерської діяльності в інших європейських країнах, зокрема в Австрії, дозволяє осмислити досвід волонтерського руху для формування моделей партнерства між державою та неформальними інститутами громадянського суспільства. Мета статті – здійснити порівняльний аналіз волонтерських практик України та Австрії для визначення можливостей адаптації австрійського досвіду у вітчизняних умовах. Методи наукового пошуку: аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури, нормативно-правових документів з метою вивчення специфіки волонтерства в Австрії, тенденцій його розвитку. Адаптація австрійського досвіду сприятиме інституціоналізації українського волонтерського руху, підвищенню ефективності надання соціальних послуг і зміцненню громадянського суспільства.

Ключові слова: волонтерство, соціальна робота, громадянське суспільство, Україна, Австрія, інституціоналізація

Вступ. Волонтерство є однією з ключових складових сучасної соціальної роботи, оскільки забезпечує залучення громадян до вирішення соціальних проблем та сприяє розвитку їх соціальної активності, розбудові громадянського суспільства.

В Україні волонтерський рух за останнє десятиліття набув особливої актуальності у зв'язку з воєнними діями та гуманітарними кризами (пандемія COVID 19), коли добровільна допомога стала ефективним інструментом підтримки учасників бойових дій, ветеранів та ветеранок, членів їх сімей, осіб з інвалідністю, людей похилого віку, внутрішньо переміщених осіб, організацій соціальної сфери.

Однією з актуальних проблем волонтерського руху в Україні залишається відсутність/недостатність координації дій між окремими волонтерськими організаціями. Разом із тим, Україні бракує довгострокової стратегії партнерства волонтерства як соціального інституту та держави, фрагментарність їх взаємодії та відсутність системної підтримки з боку держави обмежує потенціал волонтерських ініціатив. Зазначені проблеми та суперечності потребують удосконалення і пошуку шляхів ефективної взаємодії волонтерства як інституту громадянського суспільства з державними структурами. Отже, вивчення волонтерських практик та особливостей інтеграції добровільної діяльності у соціальну сферу європейських країн, зокрема Австрії, сприятиме засвоєнню та адаптації досвіду волонтерства в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема волонтерства в Україні активно вивчається у контексті соціальної роботи. Волонтерство як соціальний ресурс громадянського суспільства досліджено у працях О.Панькової, О.Касперович та О.Іщенко [1], Ю.Маційовський та Я.Лук'янчук [2] характеризують волонтерство як неформальний інститут, обґрунтовують його явні та латентні функції і дисфункції, взаємодію із формальними соціальними інститутами у кризових умовах. Проблемам самоорганізації громадянського суспільства, інституціалізації волонтерської діяльності присвячені праці А.Матійчика [3] та ін. Розвиток волонтерства під час російсько-української війни висвітлено у працях З.Жерельнікової [4], І.Шапошникової та Ю.Вірта [5].

Наукові дослідження [2; 4] свідчать про зростання волонтерської активності в Україні. Так, у 2022 році Україна увійшла у десятку країн з найвищим рівнем благодійності, у 2023 році – посіла друге місце у рейтингу серед 142 країн світу [6]. За даними Т. Павлюк, О. Демченко зросла кількість організацій, які співпрацюють з волонтерами: з 58 – у 2015 році до 1661 – у 2023 році. Збільшилась кількість волонтерів-фізичних осіб, як зареєстрованих у Державному реєстрі волонтерів, так і незареєстрованих надавачів добровільної допомоги. Дослідники Т. Павлюк та О. Демченко [6] виділяють наступні тенденції розвитку волонтерської діяльності в Україні: збільшення кількості волонтерів-фізичних осіб та волонтерських організацій; підвищення результативності волонтерської діяльності; активізація їх співпраці з державними медичними, соціальними структурами, зростання довіри до волонтерів з боку громадян.

Поширення волонтерського руху в Україні виявило низку проблем, потребу в удосконаленні норма-

© Демиденко Т. М., Мартовицька Н. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

тивно-правової бази його регулювання.

Так у Концепції Державної цільової соціальної програми з розвитку волонтерської діяльності на період до 2030 року аналізуються проблеми волонтерської діяльності в Україні та шляхи їх подолання [7], відмічається, що в Україні мають запроваджуватися «європейські підходи до підтримки та мотивації волонтерів шляхом: сприяння страхуванню волонтерів організаціями та установами, що залучають до своєї діяльності волонтерів, зокрема, шляхом удосконалення законодавства, залучення міжнародного донорського фінансування для страхування волонтерів», «посилення підтримки волонтерської діяльності на рівні територіальних громад із залученням центрів життєстійкості», «сприяння самоорганізації та структуруванню волонтерського руху в територіальних громадах, зокрема, створення осередків загальнонаціональних мережевих організацій, які залучають волонтерів до своєї діяльності» тощо.

З огляду на вищезазначене, дослідження волонтерської діяльності в Австрії сприятиме вдосконаленню української системи волонтерства, зокрема в аспектах інституціоналізації та залучення молоді.

Мета статті – здійснити аналіз волонтерських практик України та Австрії для визначення можливостей адаптації австрійського досвіду у вітчизняних умовах. Основними завданнями є: визначити сучасний стан волонтерства в обох країнах, охарактеризувати сфери діяльності та правове регулювання, здійснити аналіз організації та залучення волонтерів в Австрії. Для досягнення мети застосовано **методи наукового пошуку**: аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури, нормативно-правових документів, статистичних даних з метою вивчення специфіки волонтерства в Австрії, тенденцій його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Волонтерство у соціальній роботі виступає важливим інструментом підтримки вразливих груп населення, забезпечує додаткові ресурси для соціальних служб, сприяє реалізації державних і громадських програм, розвиває професійні компетенції волонтерів як майбутніх фахівців соціальної сфери.

Закон України «Про волонтерську діяльність» визначає волонтерську діяльність як добровільну, соціально спрямовану, неприбуткову діяльність, що здійснюється фізичними особами шляхом надання волонтерської допомоги. Це форма благодійної діяльності, яка не включає безоплатне виконання робіт або надання послуг, що здійснюються на основі сімейних, дружніх чи сусідських відносин [8]. У статті 14 Закону України «Про соціальні послуги» [9] зазначено, щодо надання соціальних послуг можуть залучатися волонтери.

В австрійському законодавстві поняття «волонтерська діяльність» визначено в § 2 Федерального закону про сприяння волонтерській діяльності (Bundesgesetz zur Förderung von freiwilligem Engagement (Freiwilligengesetz – FreiwG)) [10]: як «добровільна діяльність в межах організації; без матеріальної винагороди; з метою сприяння загальному благу або з переважно соціальних мотивів; без наміру отримання прибутку, без трудових відносин або в рамках професійної освіти чи навчання».

Законом України «Про волонтерську діяльність» [8] визначені напрями волонтерства у соціальній сфері: підтримка «малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, які потребують соціальної реабілітації, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; здійснення догляду за хворими, особами з інвалідністю, одинокими, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги; надання волонтерської допомоги громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації техногенного чи природного характеру, дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції».

Як зазначає З. Жерельнікова [4] на основі аналізу даних дослідження «Благодійність у часи війни», проведеного Zagoriy Foundation та дослідницькою агенцією «Соціоінформ», повномасштабна війна сприяла сплеску волонтерства та благодійності в Україні: 86% українців «стали благодійниками, а 33% долучилися до волонтерства».

Дослідники [2; 4] та ін. визначають волонтерство однією з вагомих причин стійкості України під час війни. Серед поширених форм волонтерства від початку війни З. Жерельнікова виділяє: фінансову підтримку ЗСУ, ВПО та інших вразливих категорій населення, матеріальну допомогу (передача спорядження, одягу, їжі, засобів гігієни, безкоштовне надання послуг тощо), фізичне волонтерство (завантаження/розвантаження вантажів, транспортування, плетіння камуфляжних сіток), інформаційне та кіберволонтерство.

Більшість дослідників феномену волонтерства підкреслюють, що «Волонтери та благодійни фонди вирішують багато проблем швидше й ефективніше, ніж держава. Отже, важливо зберегти ці навички та структури й у мирний час – адже проблем під час відбудови буде не менше, ніж під час війни, а можливості держави їх вирішувати певний час залишатимуться обмеженими» [4].

В Україні та Австрії діє низка волонтерських програм, спрямованих на підтримку постраждалих від російсько-української війни громадян, надання їм гуманітарної допомоги, сприяння соціальній інтеграції.

Таким чином, волонтерство в Україні та Австрії має спільні принципи добровільності та соціальної спрямованості, але відрізняється за історичним контекстом, рівнем організації та системністю. В Україні волонтерський рух формувався на основі високого потенціалу громадянської активності у відповідь на кризові ситуації переважно після 2014 року під впливом Революції гідності, початку воєнних дій та внутрішнього переміщення населення. Його пік спостерігався у 2022–2025 роках. Важливими рисами волонтерства в Україні є гнучкість організаційних форм та швидка адаптація до мінливих умов. Волонтерство займає важливе місце у соціальному секторі Австрії, його традиції сягають десятиліть. Волонтерство характеризується стабільністю та системною державною підтримкою різних сфер соціальної роботи.

За даними Федерального міністерства соціальних справ, охорони здоров'я, догляду та захисту прав споживачів (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, Federal Ministry of Social Affairs, Health, Care and Consumer Protection) [11] у країні близько 49,4% (3,7 млн.) населення віком від 15 років – волонтери, з них – 1,9 мільйони громадян здійснюють волонтерську діяльність в організаціях та асоціаціях. Середній внесок кожного волонтера складає 6,9 годин на тиждень. В останнє десятиліття у країні спостерігається тенденція зростання неформального волонтерства: з 30 % осіб у 2016 році до 37 % осіб у 2022 році. Щодо формального волонтерства, то найбільша частка волонтерів залучена до спортивних клубів і асоціацій –

513 000 осіб, у сфері мистецтва і культури – близько 370 800 осіб, у діяльності екстрених служб та ліквідації наслідків стихійних лих – 366 400 осіб, у релігійних організаціях – 355 100 осіб. Від 296 900 осіб є волонтерами у соціальній сфері, охороні здоров'я, політичної роботи та адвокації, охорони довкілля, 128 000 осіб залучені до підтримки біженців.

В Австрії діє Австрійська рада волонтерів (Austrian Voluntary Council), діяльність якої регламентується Федеральним Законом про сприяння волонтерській діяльності. Австрійська рада волонтерів, співпрацюючи з Федеральним міністерством соціальних справ, охорони здоров'я, догляду та захисту прав споживачів кожні п'ять років звітує про поточний стан та розвиток волонтерської роботи в Австрії [12].

Федеральний Закон про сприяння волонтерській діяльності «регулює рамки для офіційної волонтерської діяльності в інтересах широкої громадськості з метою підтримки такої діяльності та сприяння участі [10]. Це має на меті зміцнити згуртованість між соціальними групами, поколіннями та культурами, а також суспільну та соціальну відповідальність». Він регулює соціальний, екологічний, миротворчий та інші види «добровільних років» – особливі форми волонтерської діяльності.

Для нашого дослідження становить інтерес Добровільний соціальний рік, який триває від 6 до 12 місяців і передбачає створення умов для особистісного розвитку та отримання або розвиток учасниками під час волонтерської роботи навичок професій соціальної сфери, досвіду соціальної роботи. Серед сфер діяльності добровольців, які працюють у підтримуючих організаціях (близько 900 по всій країні) соціальна допомога людям з інвалідністю, догляд за людьми похилого віку, наркозалежними, біженцями та переміщеними особами, безпритульними, людьми, що постраждали від домашнього насильства, дітьми; соціальна робота з дітьми та молоддю.

Інформацію про нові волонтерські ініціативи та організації Австрії, що залучають волонтерів, можна отримати на офіційних порталах: веб-порталі Volunteerweb, «Волонтер – я беру участь», Центрі послуг волонтерської роботи в Австрії, Центрах волонтерства ARGE Австрія (об'єднанні кількох центрів волонтерства та консультаційних центрів волонтерів з усієї Австрії), Центрах послуг та компетенцій з волонтерства.

Волонтерські центри ARGE Австрія [13] – це неформальний пул австрійських волонтерських центрів з експертним статусом в Австрійській раді волонтерів. Цілями координуючого об'єднання є представництво інтересів волонтерів на політичному рівні, відображення суспільних подій та їх актуальності для волонтерів, створення мереж, узгодження зв'язків з громадськістю, пошук інновацій для покращення волонтерства.

У волонтерських центрах Австрії координують взаємодію організацій, яким потрібні волонтери та зацікавлених у волонтерській роботі громадян: інформують, консультують про можливі посади, проводять навчання, направляють волонтерів лише до тих організацій, які відповідають критеріям якості роботи з волонтерами, отримують та пересилають запити від організацій, пропонують участь у власних волонтерських проєктах, лобіюють волонтерську роботу. Центри підтримують зв'язки з організаціями-спонсорами або управляються муніципалітетом чи приватною асоціацією, проте незважаючи на організаційну приналежність, прагнуть діяти як нейтральні інформаційні центри.

На місцевому рівні активно діють центри GEMA – платформи для самоорганізованих груп та громадсько-орієнтованих ініціатив, які загалом працюють над сприянням розвитку активної спільноти в межах громади чи регіону. Центри GEMA лобіюють волонтерську роботу та просувають її в регіональних ЗМІ. Вони організовують заходи в школах, громадах та організаціях і сприяють нетворкінгу з волонтерськими центрами [14].

Волонтерські організації Австрії активно працюють з молоддю, інформуючи і залучаючи її до доброчинної діяльності. Цікавою масовою формою роботи з широкими верствами населення, особливо учнівською та студентською молоддю, з метою ознайомлення їх про волонтерську роботу у громадянському суспільстві, стали традиційні ярмарки волонтерів. На таких тематичних ярмарках міжнародні та австрійські благодійні організації представляють результати своєї роботи, запрошують долучитися до волонтерських проєктів та ініціатив. За словами Майкла Уока, керуючого директора Асоціації волонтерських ярмарок Австрії, «Волонтери – це соціальні працівники нашого суспільства». У містах і селищах проводяться тижні волонтерства, до яких активно долучається учнівська і працююча молодь, працює волонтерське радіо [15].

Таким чином, застосування масових форм роботи з населенням (з акцентом на молодь) сприяє підтримці його високого рівня волонтерської активності, солідарності, згуртуванню навколо розв'язання соціальних проблем, загалом побудові громадянського суспільства сталого розвитку.

Серед організацій Австрії, що надають соціальну допомогу та активно залучають до співпраці волонтерів – Народна служба Австрії (Volkshilfe), що пропонує соціальні послуги незахищеним групам населення. Міжнародна організація Caritas також працює в соціальному секторі Австрії, підтримуючи хосписи, центри соціального консультування, людей з інвалідністю, людей похилого віку тощо. Крім штатних працівників в організації діють близько 46 000 волонтерів. Соціальні послуги надаються і національним товариством Австрійського Червоного Хреста, яке складається з дев'яти регіональних асоціацій, що мають власну правосуб'єктність і фінансовий суверенітет. Організація налічує 79 713 добровільних співробітників.

Цікавим для України є досвід Австрії у сфері цивільного захисту населення, де волонтери та професійні служби працюють разом. Австрія – одна з країн з найпотужнішою волонтерською мережею, демонструє високу ефективність у реагуванні на надзвичайні ситуації. Волонтерські пожежні служби створюються на рівні муніципалітетів у кожному селищі, місцеві пожежні команди об'єднуються в пожежні асоціації земель і є основою національної безпеки країни. Добровольцями-пожежниками в Австрії є 338 000 осіб, саме такий чисельний склад і підтримання їх цілодобової оперативної готовності є перевагою системи цивільного захисту, яка спрацьовує на рівні муніципалітетів, земель та країни в цілому [16; 17].

В Австрії діє Агенство цивільного захисту (Osterreichische Katastrophenschutz-Organisation), – організація, створена у 2019 році за пропозицією Дітера Зігеля, яка є унікальним альянсом Австрійського Червоного Хреста, Федеральної асоціації пожежної охорони Австрії, Центру компетенцій Safe Austria. Ця організація об'єднує близько 500 000 волонтерів з різних установ та є прикладом організації сталого партнерства державних структур і волонтер-

ських об'єднань [18].

Отже, досвід Австрії демонструє гнучку систему взаємодії формальних та неформальних інститутів; практики створення, навчання та підтримки волонтерських мереж, багатоканального оповіщення, тренування сумісності служб, приклади взаємодопомоги, налагодження горизонтальних зв'язків – співпраці між громадами у волонтерській роботі та оптимального використання ресурсів [17].

Висновки. Таким чином, цікавим для українських волонтерів є досвід Австрії у створенні самоорганізованих груп на рівні громади; неформальних об'єднань волонтерів та волонтерських організацій, які представляють інтереси волонтерської спільноти, координують взаємодію потенційних волонтерів та організацій, що потребують волонтерської допомоги, окреслюють перспективи майбутньої діяльності, налагоджують співпрацю з громадськістю, іншими неформальними та формальними інститутами суспільства; альянсів державних установ та волонтерських об'єднань на рівні муніципалітетів, земель та держави в цілому. Австрійські волонтерські програми охоплюють різні сфери соціальної роботи, забезпечують сталість впливу та інтегрують волонтерів у державні та громадські структури. Такий підхід може слугувати моделлю для України, допомагаючи формалізувати волонтерські ініціативи, підвищити якість соціальних послуг і зміцнити соціальну згуртованість у громадах. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні практик молодіжного волонтерства у громадянському суспільстві та їх впливу на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Панькова О. В., Касперович О. В., Іщенко О. Ю. Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи. Український соціум. 2016. № 2. С.25–40. DOI: https://doi.org/10.15407/socium2016.02.025
2. Мацієвський Ю., Лук'янчук Я. Волонтерство та псевдоволонтерство в Україні: новий погляд крізь призму неформальних інститутів. *Політичні дослідження.* 2024. №1(7). С.19–41. DOI: https://doi.org/10.53317/2786-4774-2024-1-2.
3. Матійчик А.В. Волонтерська діяльність як детермінанта розвитку громадянського суспільства. *Грані*. 2016. №8(136). С.100–107. DOI: doi.org/10.15421/171658
4. Жерельнікова З. «Все для фронту»: благодійність та волонтерство українців з початку повномасштабної війни. *ВоксУкраїна*, 30 серпня 2022. URL: https://voxukraine.org/vse-dlya-frontu-blagodijnist-ta-volonterstvo-ukrayintsiv-z-pochatku-povnomasshtabnoyi-vijny
5. Шапошникова І.В., Вірт Ю.М. Роль інституту волонтерства у соціальній роботі під час повномасштабного вторгнення росії на територію України. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 2024. №12. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-12-02-03
6. Павлюк Т., Демченко О. Оцінка розвитку волонтерської діяльності в Україні. *Інвестиції: Практика і досвід*. 2024. №7. С.130–137. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.7.130.
7. Концепція Державної цільової соціальної програми з розвитку волонтерської діяльності на період до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/715-2025-%D1%80?find=1&text#Text
8. Про волонтерську діяльність. Закон України від 19.04.2011 №3236-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3236-17
9. Про соціальні послуги. Закон України від 17.01.2019 №2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19
10. Bundesgesetz zur Förderung von freiwilligem Engagement (Freiwilligengesetz – FreiwG). 2012. №17. URL: https://www.freiwilligenweb.at/wp-content/uploads/2020/05/Bundesgesetz-zur-F%C3%B6rderung-von-freiwilligem-Engagement-Freiwilligengesetz-%E2%80%93-FreiwG.pdf
11. Federal Ministry of Social Affairs, Health, Care and Consumer Protection. *Volunteering in Austria.*Vienna: BMSGPK, 2023.
12. Freiwilliges Engagement. URL: https://www.sozialministerium.gv.at/Themen/Soziales/Soziale-Themen/Freiwilliges-Engagement.html
13. ARGE Freiwilligenzentren Österreich. URL: https://www.europeanvolunteercentre.org/argefreiwilligenzentren%C3%B6sterreich
14. Zentren zur Vermittlung von freiwilligem Engagement. URL: https://www.freiwilligenweb.at/nuetzliches/freiwilligenzentren/
15. Freiwilligenmesse. URL: https://www.freiwilligenmesse.at
16. Волонтери, а не професійні пожежники. URL: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1793503830789129&set=a.140881556051373
17. Силенко М. Кращі практики цивільного захисту ЄС: дорожня карта для українських громад. URL: https://decentralization.ua/news/19898
18. Дослідження волонтерства в Австрії: навантаження на волонтерів значно зросло через пандемію. URL: https://www.rosenbauer.com/en/company/investor-relations/financial-news/2022/07/study-on-volunteering-in-austria-strain-on-volunteers-significantly-higher-due-to-pandemic

References

1. Pankova, O.V., Kasperovych, O.Iu., & Ishchenko, O.V. (2016). Rozvytok volonterskoi diialnosti v Ukraini yak proiav aktyvizatsii sotsialnykh resursiv hromadianskoho suspilstva: spetsyfika, problemy ta perspektyvy [The development of volunteering in Ukraine as a manifestation of the activation of social resources of civil society: specifics, problems and prospects]. *Ukrainskyi Sotsium*, *2*(57), 25–40. DOI: https://doi.org/10.15407/socium2016.02.025 [in Ukrainian].
2. Matsievskyi, Y., & Lukianchuk, Y. (2024). Volonterstvo ta psevdovolonterstvo v Ukraini: novyi pohliad kriz pryzmu neformal′nykh instytutiv [Volunteering and pseudo-volunteering in Ukraine: A new perspective through the lens of informal institutions]. *Political Studies, 1(7),* 19–41. DOI: https://doi.org/10.53317/2786-4774-2024-1-2 [in Ukrainian].
3. Matijchyk, A.V. (2016). Volonters′ka diial′nist′ iak determinanta rozvytku hromadians′koho suspil′stva [Volunteer activity as a determinant of civil society development]. *Grani, 8(136),* 100–107. DOI: https://doi.org/10.15421/171658
4. Zherelnikova, Z. (2022). «Vse dlya frontu»: blahodiynist' ta volonterstvo ukrayintsiv z pochatku povnomasshtabnoyi viyny [Everything for the front: Charity and volunteering of Ukrainians since the beginning of the full-scale war]. *VoxUkraine*.

URL: https://voxukraine.org/vse-dlya-frontu-blagodijnist-ta-volonterstvo-ukrayintsiv-z-pochatku-povnomasshtabnoyi-vijny [in Ukrainian].
5. Shaposhnykova, I.V., & Virt, Y.M. (2024). Rol′ instytutu volonterstva u sotsial′nii roboti pid chas povnomasshtabnoho vtorhnennia Rosii na terytoriiu Ukrainy [The role of the institution of volunteering in social work during the full-scale invasion of Russia on the territory of Ukraine]. *Problems of Modern Transformations. Series: Law, Public Administration and Management*, *12.* https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-12-02-03
6. Pavliuk, T., & Demchenko, O. (2024). Otsinka rozvytku volonters′koi diial′nosti v Ukraini [Assessment of the development of volunteering in Ukraine]. *Investments: Practice and Experience. 7,* 130–137. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.7.130 [in Ukrainian].
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *Kontseptsiya Derzhavnoyi tsil'ovoyi sotsial'noyi prohramy z rozvytku volonters'koyi diyal'nosti na period do 2030 roku* [Concept of the State Targeted Social Program for the Development of Volunteering until 2030]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/715-2025-%D1%80?find=1&text#Text [in Ukrainian].
8. Ukraine. (2011). Pro volonters′ku diial′nist′ [On volunteering]. *Law of Ukraine of April 19, 2011, No.3236-VI*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3236-17 [in Ukrainian].
9. Ukraine. (2019). Pro sotsial′ni posluhy [On social services]. *Law of Ukraine of January 17, 2019, No.2671-VIII*.. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 [in Ukrainian].
10. Austria. (2012). *Federal Act on the Promotion of Volunteering (FreiwG)*. Federal Law Gazette I, No.17. URL: https://www.freiwilligenweb.at/wp-content/uploads/2020/05/Bundesgesetz-zur-F%C3%B6rderung-von-freiwilligem-Engagement-Freiwilligengesetz-%E2%80%93-FreiwG.pdf
11. Federal Ministry of Social Affairs, Health, Care and Consumer Protection. (2023). *Volunteering in Austria*.Vienna: BMSGPK.
12. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (n.d.). Freiwilliges Engagement. URL: https://www.sozialministerium.gv.at/Themen/Soziales/Soziale-Themen/Freiwilliges-Engagement.html
13. ARGE Freiwilligenzentren Österreich. URL: https://www.europeanvolunteercentre.org/argefreiwilligenzentren%C3%B6sterreich
14. Zentren zur Vermittlung von freiwilligem Engagement. URL: https://www.freiwilligenweb.at/nuetzliches/freiwilligenzentren/
15. Freiwilligenmesse. (n.d.). *Freiwilligenmesse*. URL: https://www.freiwilligenmesse.at
16. Volontery, a ne profesiyni pozhezhnyky [Civilian volunteers, not professional firefighters]. (n.d.). Facebook. URL: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1793503830789129&set=a.140881556051373 [in Ukrainian].
17. Silenko, M. (2025, August 14). *Krashchi praktyky tsyvil'noho zakhystu YeS: dorozhnia karta dlia ukrains'kykh hromad* [Best practices of EU civil protection: A roadmap for Ukrainian communities]. URL: https://decentralization.ua/news/19898 [in Ukrainian].
18. Rosenbauer. (2022). *Doslidzhennia volonterstva v Avstrii: navantazhennia na volonteriv znachno zroslo cherez pandemiiu* [Study on volunteering in Austria: Strain on volunteers significantly higher due to pandemic]. URL: https://www.rosenbauer.com/en/company/investor-relations/financial-news/2022/07/study-on-volunteering-in-austria-strain-on-volunteers-significantly-higher-due-to-pandemic [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 13.09.2025 Прийнято: 19.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Demydenko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational Management, Art-Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

Martovytska Nataliia
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy , Cherkasy, Ukraine

VOLUNTEERING AS A PRACTICE-ORIENTED MODEL OF SOCIAL WORK: THE UKRAINIAN AND AUSTRIAN EXPERIENCE

Abstract. Volunteering in the social sphere represents a key practice-oriented model of social work, providing support to vulnerable groups and strengthening civic engagement. In the context of the war in Ukraine, volunteer organisations have demonstrated notable efficiency, adaptability, and mobility in comparison with state institutions. Current trends include the expansion of both individual and organisational initiatives, growing public trust, enhanced effectiveness of volunteer activities, and increasing cooperation with government structures. Despite these achievements, Ukrainian volunteering faces significant challenges. These include insufficient coordination among organisations, the absence of a long-term strategy for partnership with the state, the short-term character of cooperation, and the lack of systematic institutional support. Such limitations reduce the sustainability and potential impact of volunteer initiatives, while mechanisms of state–volunteer collaboration remain underdeveloped. The study of European experiences, particularly the Austrian model, offers valuable insights into the institutionalisation of volunteering and the creation of sustainable state–civil society partnerships. The article aims to conduct a comparative analysis of Ukrainian and Austrian practices, employing methods of analysis, comparison, and generalisation of scholarly literature, regulatory documents, statistical data, and official portals of volunteer organisations. Austria's experience is of particular relevance for Ukraine in terms of youth engagement, the establishment of community-based self-organised groups, the development of informal associations, and the formation of alliances between state institutions and volunteer organisations at multiple levels. Adapting these practices could strengthen the institutional foundations of the Ukrainian volunteer movement, improve the efficiency of social service provision, and contribute to the consolidation of civil society.

Keywords: volunteering, model of social work, social work, civil society, Ukraine, Austria, institutionalisation

УДК 364-048.74+316.6-021.414:352
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.62-66

Джуган Руслана Іванівна
кандидат соціологічних наук, доцент
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ruslana.sopko@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-5999-7752

Джуган Володимир Васильович
кандидат юридичних наук, доцент
доцент кафедри конституційного права та порівняльного правознавства
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
volodymyr.dzhugan@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-7896-836X

Самотовка Роман Ігорович
аспірант кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м.Ужгород, Україна
roman.samotovka@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0001-0995-7701

СОЦІАЛЬНІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ВЕТЕРАН(ОК)ІВ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

Анотація. Актуальність статті зумовлена потребою вдосконалення системи соціального забезпечення ветеранів та ветеран(ок)ів у контексті воєнного стану й післявоєнної реінтеграції. Повернення до мирного життя супроводжується низкою соціальних викликів, які вимагають ефективних і адаптивних механізмів підтримки. Попри зростання кількості досліджень у сфері соціальної роботи, питання організації соціальних послуг для ветеранів у територіальних громадах України, зокрема на прикладі Закарпаття, залишаються недостатньо узагальненими. Метою статті є комплексний аналіз проблем і перспектив надання соціальних послуг ветеранам у громадах, з акцентом на кадровий потенціал, практики муніципального управління та локальні ініціативи. У процесі дослідження застосовано загальнонаукові методи: аналіз – для виявлення структури нормативно-правової бази й організаційних моделей надання послуг; узагальнення – для формування системного бачення функціонування соціальних служб у громадах. Стаття ґрунтується на контент-аналізі наукових джерел, нормативних актів, а також практик, реалізованих в Ужгородській міській громаді.

Ключові слова: ветеран(к)и, громада, децентралізація, соціальна робота, соціальні послуги.

Вступ. Питання соціального забезпечення ветеранів війни та військової служби в умовах тривалого воєнного конфлікту в Україні набуває особливої актуальності, особливо в контексті розвитку спроможності територіальних громад надавати соціальні послуги відповідно до стандартів, потреб і прав отримувачів. Ветеран(к)и, як специфічна категорія населення, стикаються з низкою проблем у соціальній сфері – від адаптації до мирного життя до доступу до якісних соціальних послуг, реінтеграції у громаду, збереження гідного рівня життя та відновлення соціального статусу.

На тлі децентралізації публічного управління, впровадження соціальної політики в громадах передбачає посилення ролі органів місцевого самоврядування, а також розвиток кадрового потенціалу фахівців соціальної роботи. У Закарпатській області, як і в інших регіонах, поступово формується інфраструктура ветеранських сервісів, що включає комунальні установи, підрозділи Управління ветеранської політики при обласній військовій адміністрації та ветеранські хаби як ініціативи самих ветеранів і громадських організацій. Проте рівень охоплення, якість та доступність соціальних послуг суттєво варіюються між громадами.

Сучасна наукова література з соціальної роботи містить напрацювання, присвячені як загальним теоретико-методологічним аспектам соціальних послуг, так і спеціалізованим підходам до роботи з вразливими категоріями населення, зокрема, ветеранами. Водночас бракує комплексного аналізу реалізації ветеранської політики на рівні громад, особливо з огляду на кадровий потенціал, взаємодію суб'єктів надання послуг та інноваційні форми підтримки, які формуються у відповідь на виклики війни.

Метою статті є аналіз проблем і перспектив надання соціальних послуг ветеранам у громадах Закарпаття з фокусом на місцеву інфраструктуру, кадрове забезпечення, інституційні моделі та організаційні практики. **Методи дослідження**: аналіз нормативно-правової бази, узагальнення теоретичних джерел і практичного досвіду, контент-аналіз фахових публікацій, а також емпіричний огляд реалізації соціальних послуг на прикладі Ужгородської міської громади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наукова література з соціальної роботи в Україні зосереджена на розвитку ефективних соціальних послуг для військовослужбовців, ветеранів та інших вразливих категорій населення. Вона поєднує теоретичні основи, практичні моделі та інноваційні підходи, що дозволяє комплексно розглядати проблематику підтримки ветеранів. Фундаментальні концепції та методики соціальної роботи в територіальних громадах представлені у навчальних посібниках таких авторів, як С.Белавін, С.Мітіна, О.Орловська [1], С.Мітіна [2], М.Пірен [3], Т.Семигіна [4], Г.Слозанська [5]. Ці праці окреслюють основні підходи до організації соціальних послуг, акцентуючи увагу на особливостях роботи з ветеранами.

Державну політику та організаційні механізми соціального захисту учасників бойових дій розглядають Є.Гордієнко [6] та методичні розробки В.Горбунової та ін. [7]. Вони підкреслюють важли-

© Джуган Р. І., Джуган В. В.,Самотовка Р. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

вість психосоціальної підтримки і соціального супроводу ветеранів і їх сімей, що є ключовими компонентами комплексної допомоги.

Р.Власенко [8] досліджує застосування теорії змін у стратегічному плануванні об'єднаних територіальних громад, що актуально для модернізації соціальних послуг в умовах соціально-політичної нестабільності.

Практичні аспекти роботи з вразливими групами висвітлює Ю.Горемикіна [9], а проблема професійного вигорання соціальних працівників, що впливає на якість надання послуг, проаналізована у дослідженні С.Миколюка [10].

Соціальна підтримка ветеранів і їхніх сімей розглядається в працях Т.Захаріної [11], А.Івакіної [12] та Г.Слозанської та ін. [13]. Вони досліджують механізми соціалізації та інтеграції ветеранів у мирне життя, що є важливим для успішної реінтеграції.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду у сфері соціального захисту представлений у роботі Р.Шевченка [14], що сприяє адаптації передових практик до вітчизняних умов.

Практичні інструменти для фахівців соціальної роботи щодо організації комплексної підтримки військових, ветеранів та осіб з особливими потребами містять рекомендації Ю.Бриндікова та ін. [15].

Таким чином, сучасні наукові розробки і методичні рекомендації формують цілісний підхід до розвитку соціальних послуг для ветеранів в Україні, спрямований на підвищення якості життя і соціальної інтеграції цієї категорії населення.

Виклад основного матеріалу. Ветерани війни стикаються з багатьма комплексними соціальними викликами, що значно ускладнюють їхню адаптацію та повноцінну реінтеграцію у життя місцевих громад. Серед основних проблем, які потребують комплексного і системного вирішення, варто виокремити зниження рівня соціальних зв'язків і ризик соціальної ізоляції, труднощі з працевлаштуванням, обмежений доступ до якісних соціальних послуг, недостатню психологічну підтримку, а також проблеми з житловим забезпеченням і медичною допомогою. Ці виклики набувають особливої гостроти у регіоні Закарпаття через його географічні, демографічні, культурні та економічні особливості. Гірський рельєф, територіальна розпорошеність населених пунктів, мультикультурний склад населення та специфічні економічні умови створюють додаткові складнощі для організації якісної та доступної соціальної підтримки ветеранів.

Нормативно-правова база України виступає фундаментальним підґрунтям для формування системи соціального захисту ветеранів. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» визначає основні права ветеранів, встановлює пільги, гарантії та механізми їх реалізації, а також спрямований на забезпечення соціальної підтримки цієї категорії громадян. Закон «Про соціальні послуги» [16] задає загальні стандарти надання допомоги, окреслює відповідальних суб'єктів та категорії отримувачів соціальних послуг, серед яких є ветерани війни. Важливу роль відіграє також Закон України «Про місцеве самоврядування», що делегує територіальним громадам повноваження та відповідальність за організацію соціальних послуг із урахуванням локальних потреб і ресурсів. Активна децентралізація відкриває нові можливості для громад формувати власні адаптовані моделі підтримки ветеранів, особливо з урахуванням особливостей гірських і сільських територій, де традиційні формати соціальних послуг менш доступні. Постанова КМ України № 1123 від 2019 року регламентує порядок і умови надання соціальних послуг, включаючи консультації, соціальне обслуговування вдома, кризову допомогу та соціальну адаптацію, що є основою роботи центрів надання соціальних послуг на місцях.

На державному рівні роль у формуванні, координації та контролі системи соціального захисту ветеранів виконують Міністерство соціальної політики України та Міністерство у справах ветеранів. Міністерство соціальної політики забезпечує нормативно-правову підтримку, методологічний супровід та контроль якості надання соціальних послуг, в той час як Міністерство у справах ветеранів розробляє і реалізує цільові програми комплексної підтримки, що включають реабілітацію, психологічну допомогу, професійну адаптацію і соціальну інтеграцію ветеранів. Така взаємодія державних органів є ключовою для побудови ефективної, комплексної системи підтримки.

Практична організація соціальних послуг у громадах Закарпаття, зокрема на прикладі Ужгородської міської громади, демонструє наявний потенціал і водночас суттєві виклики. Ужгородська міська рада створила мережу центрів соціальних послуг, які пропонують ветеранам психологічну підтримку, юридичний супровід, допомогу у працевлаштуванні, реабілітацію та заходи соціалізації. Проте ветерани часто стикаються з бюрократичними перепонами під час оформлення допомоги, недостатньою поінформованістю про доступні сервіси та низьким рівнем координації між різними інституціями. Значним ресурсом для зниження соціальної ізоляції є ветеранські простори і хаби – мультифункціональні центри, що забезпечують навчання, соціалізацію, психологічну підтримку і навіть сприяють започаткуванню бізнес-ініціатив ветеранів. Однак їхній розвиток суттєво ускладнюється через брак стабільного фінансування і нестачу кваліфікованого персоналу.

Оптимізація ресурсів та підвищення якості соціальних послуг є одними з ключових завдань для покращення підтримки ветеранів у громадах. Впровадження сучасних цифрових технологій, таких як електронні кабінети ветеранів, інтегровані бази даних, онлайн-консультації, дає можливість підвищити доступність, персоналізувати послуги і знизити адміністративне навантаження. Водночас цифрова нерівність і недостатній рівень цифрової грамотності серед значної частини ветеранів створюють додаткові бар'єри, що потребують комплексного підходу до навчання і адаптації цифрових сервісів.

Кадровий потенціал соціальних служб є критично важливим чинником ефективності соціальної підтримки ветеранів. Незважаючи на професіоналізм окремих фахівців, у громадах Закарпаття існує гострий дефіцит спеціалізованих фахівців соціальної роботи із необхідними знаннями та навичками для роботи з ветеранською категорією. Впровадження локальних моделей кейс-менеджменту, які передбачають індивідуальний супровід ветеранів, демонструє перспективи підвищення якості і адресності наданих послуг. Для реалізації таких моделей необхідно розширювати програми професійної підготовки, тренінги з психології, юридичних аспектів і соціальної роботи.

Активне залучення самих ветеранів до процесів формування і вдосконалення соціальних послуг через консультаційні ради, ветеранські об'єднання і платформи громадської участі є важливою складовою, яка підвищує релевантність і ефективність програм. Така участь сприяє соціальній згуртованості, мотивації отримувачів послуг і формуванню відчут-

тя спільноти.

Нерівномірність розвитку інфраструктури соціальних послуг між міськими і сільськими територіями Закарпаття вимагає запровадження мобільних форм надання допомоги, підтримки локальних ініціатив та адаптації послуг до мультикультурного середовища, кліматичних умов і транспортних особливостей регіону. Важливою перешкодою є обмеженість бюджетних ресурсів, особливо у малих громадах, що призводить до фрагментарності послуг та нерівномірності їх покриття. Водночас успішна практика залучення грантових коштів і міжнародної підтримки дозволяє розширювати спектр доступних соціальних послуг та впроваджувати інноваційні проєкти.

Інформаційна робота та просвітницькі кампанії відіграють значну роль у підвищенні обізнаності ветеранів щодо їхніх прав і можливостей отримання допомоги. Використання сучасних цифрових платформ, соціальних мереж і медіа дозволяє ефективно налагоджувати комунікацію між владою, соціальними службами та ветеранами, стимулюючи їх активну участь у програмах підтримки.

Координація діяльності між органами місцевого самоврядування, соціальними службами, медичними закладами, центрами зайнятості, ветеранськими організаціями та громадськими активістами створює фундамент для формування цілісної та інтегрованої системи соціального захисту. Партнерські відносини сприяють оптимізації використання ресурсів, підвищенню якості послуг і врахуванню всіх аспектів життя ветеранів — від соціальної адаптації і психологічної підтримки до працевлаштування та розвитку власних ініціатив.

У сфері ветеранської політики в Закарпатській області можна виокремити три ключові напрямки, які взаємодіють між собою і разом формують систему підтримки ветеранів.

Перший напрямок – це Управління ветеранської політики при Закарпатській обласній військовій адміністрації (ОВА), що виконує роль координаційного органу, який формує регіональну політику, забезпечує реалізацію державних програм, контролює дотримання прав ветеранів та сприяє розвитку мережі соціальних послуг на території області. Управління відповідає за комунікацію між центральною владою, місцевими органами самоврядування і ветеранськими організаціями, а також координує проєкти, спрямовані на психологічну, соціальну та професійну підтримку ветеранів.

Другий напрямок – це комунальні заклади «ВДОМА», які функціонують у всіх районах Закарпаття і надають комплексні соціальні послуги безпосередньо на місцях проживання ветеранів. Ці заклади забезпечують психологічну допомогу, соціальне обслуговування, консультації, підтримку у працевлаштуванні та реабілітації. Наявність таких закладів у кожному районі сприяє рівномірному покриттю території соціальними послугами і доступності допомоги для ветеранів, враховуючи територіальні та інфраструктурні особливості регіону.

Третій напрямок – створені ветеранські хаби, які виступають як мультифункціональні платформи для соціалізації ветеранів, їх психологічної підтримки, навчання, розвитку навичок і започаткування власних ініціатив, зокрема підприємницьких. Ветеранські хаби відіграють важливу роль у формуванні почуття спільноти, зменшенні соціальної ізоляції і стимулюванні активної громадської позиції. Вони зазвичай працюють у містах і більших громадах, створюючи осередки підтримки з фахівцями різного профілю.

За наявними даними, хоча точна кількість ветеранів у Закарпатській області варіюється, приблизно близько 15–18 тисяч осіб належать до цієї категорії, які потребують соціальної підтримки. Рівень охоплення соціальними послугами поступово зростає, однак виклики, пов’язані з нерівномірністю розвитку інфраструктури, бюрократичними перепонами та недостатньою інформованістю, залишаються актуальними. Для вдосконалення ветеранської політики у Закарпатській області доцільно посилити координацію між трьома напрямками через створення спільних робочих груп, регулярних консультацій і інформаційних обмінів з метою уникнення дублювань і підвищення ефективності. Важливим є також розширення мережі ветеранських хабів, особливо у сільських і гірських територіях, де відсутність фізичних центрів підтримки є серйозною перешкодою для доступу ветеранів до якісних послуг. Для таких районів можливе впровадження мобільних хабів або використання існуючих громадських просторів. Підвищення рівня інформованості ветеранів про їхні права та доступні послуги має здійснюватися шляхом регулярного інформування через цифрові платформи, соціальні мережі, місцеві засоби масової інформації, а також створення «єдиного вікна» для отримання інформації. Зміцнення кадрового потенціалу соціальних служб через розширення програм професійного розвитку, зокрема з фокусом на специфіку роботи з ветеранами, психологічну підтримку, кейс-менеджмент і цифрову грамотність, є ключовим завданням. Впровадження та розвиток цифрових інструментів, таких як електронні кабінети ветеранів, інтегровані бази даних і онлайн-сервіси, сприятимуть спрощенню доступу до послуг, персоналізації підтримки і зниженню адміністративного навантаження. Особливо важливо активне залучення самих ветеранів до прийняття рішень і управління соціальними програмами через консультаційні ради та платформи громадської участі, що підвищує релевантність і ефективність таких програм. Не менш важливим є пошук партнерств із міжнародними організаціями, донорськими фондами та бізнесом для розширення фінансування соціальних ініціатив, особливо у віддалених громадах Закарпаття. Лише за умови системного, комплексного підходу, який враховує унікальні регіональні особливості, можна створити стійку, ефективну і адаптивну систему соціального захисту ветеранів, що сприятиме їх соціальній адаптації, покращенню якості життя та зміцненню місцевих громад.

Висновки. Система соціальних послуг для ветеранів у громадах Закарпаття перебуває на етапі активного формування та модернізації в умовах воєнних викликів і децентралізації. Законодавча база України створює основу для розвитку інфраструктури підтримки, однак ефективність реалізації залежить від кадрового потенціалу, інституційної спроможності та ресурсів територіальних громад. Досвід громад Закарпаття демонструє, що найбільш дієвими моделями є поєднання діяльності управлінь ветеранської політики, комунальних закладів соціальних послуг та ветеранських хабів. Водночас зберігаються проблеми, пов’язані з бюрократичними процедурами, нестачею фахівців, низьким рівнем інформованості ветеранів та нерівномірністю розвитку інфраструктури у сільських і гірських районах. Ключовими умовами удосконалення соціальної підтримки ветеранів є: розвиток кадрового потенціалу соціальних служб з урахуванням специфіки роботи з ветеранами; впровадження цифрових інструментів; розширення мережі ветеранських хабів, у тому числі мобіль-

них форм підтримки у віддалених громадах; налагодження системної координації між органами влади, громадами, ветеранськими організаціями та міжнародними партнерами; залучення самих ветеранів до процесів прийняття рішень, що підвищує ефективність і релевантність програм. Перспективи подальшого розвитку полягають у розробці цілісної регіональної моделі ветеранської політики, яка враховуватиме географічні, соціокультурні та економічні особливості Закарпаття.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Белавін С.П., Мітіна С.В., Орловська О.А. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: навчальний посібник. Херсон: Олді, 2021. 436 с.
2. Мітіна С.В. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: навчальний посібник / за ред. С.В.Мітіної. Київ: Гельветика, 2020. 436 с.
3. Пірен М.І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорія та практика. Чернівці: Чернів. нац.ун-т ім. Ю.Федьковича, 2019. 327 с.
4. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
5. Слозанська Г.І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія. Тернопіль: ТНПУ імені В.Гнатюка, 2018. 382 с.
6. Гордієнко Є. Механізми реалізації державної політики соціального захисту учасників бойових дій в Україні: дис. докт. філософії з публічного управління та адміністрування. Харків, 2021. 217 с.
7. Горбунова В., Савиченко О., Тичина І., Портницька Н. Методичний посібник для соціальних працівників: Посилення спроможності соціальних працівників здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей з питань психічного здоров'я. IREX: Програма реінтеграції ветеранів, 2022. 61 с.
8. Власенко Р.Г. Застосування теорії змін у стратегічному плануванні в об'єднаних територіальних громадах: практичний посібник: Київ: Програма розвитку ООН в Україні, 2020. 92 с.
9. Горемикіна Ю.В. Інноваційні практики соціальної роботи з вразливими групами населення в Україні. Соціальні інновації. Демографія і соціальна економіка. 2020. № 3 (41). С.91–113.
10. Миколюк С. Професійне вигорання соціальних працівників в умовах війни. Ввічливість. Humanitas. 2022. № 6. С.31–36.
11. Захаріна Т. Напрями соціальної роботи з ветеранами гібридної війни. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. № 1 (52). С.55–59.
12. Івакіна А.С. Соціальна робота з ветеранами бойових дій в сучасній Україні: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Івано-Франківськ: ХДУ, 2022. 42 с.
13. Слозанська Г., Горішна Н., Бибик Д., Криницька І. Соціальна підтримка ветеранів/ветеранок російсько-української війни та їх сімей у воєнний та повоєнний час. Social Work and Education. 2023. № 10 (1). С.47–62.
14. Шевченко Р.П. Інноваційні підходи до організації соціального захисту ветеранів війни: міжнародний досвід. Інвестиції: практика та досвід. 2024. № 3. С.184–188.
15. Методичні рекомендації щодо соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, їх соціального захисту / Бриндіков Ю., Дуля А., Караман О., Островська Н., Трубавіна І., Чередниченко О.; за ред. О.Караман, І.Трубавіної. Полтава; Кривий Ріг: КДПУ, 2024. 101 с.
16. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

References

1. Belavin, S.P., Mitina, S.V., & Orlovska, O.A. (2021). *Sotsialna robota z riznymy katehoriiamy kliientiv* [Social work with different categories of clients]. Oldi. [in Ukrainian].
2. Mitina, S.V. (2020). *Sotsialna robota z riznymy katehoriiamy kliientiv* [Social work with different categories of clients]. Helvetyka. [in Ukrainian].
3. Piren, M.I. (2019). *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: Teoriia ta praktyka* [Social work in the local community: theory and practice]. Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. [in Ukrainian].
4. Semyhina, T. (2020). *Suchasna sotsialna robota* [Current social work]. Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. [in Ukrainian].
5. Slozanska, H.I. (2018). *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: Teorii, modeli ta metody* [Social work in the local community: theories, models, and methods]. TNPU imeni V.Hnatiuka. [in Ukrainian].
6. Hordiienko, Ye. (2021). *Mekhanizmy realizatsii derzhavnoi polityky sotsialnoho zakhystu uchasnykiv boiovykh dii v Ukraini* [Mechanisms for implementing state policy on social protection for combatants in Ukraine]. (Unpublished PhD dissertation). Kharkiv. [in Ukrainian].
7. Horbunova, V., Savychenko, O., Tychyna, I., & Portnytska, N. (2022). *Metodychnyi posibnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv: Posylennia spromozhnosti sotsialnykh pratsivnykiv zdiisniuvaty psykhosotsialnu pidtrymku veteraniv ta yikh simei z pytan psykhichnoho zdorovia* [Methodological guide for social workers: Strengthening the capacity of social workers to provide psychosocial support to veterans and their families on mental health issues]. IREX. [in Ukrainian].
8. Vlasenko, R.H. (2020). *Zastosuvannia teorii zmin u stratehichnomu planuvanni v obiednanykh terytorialnykh hromadakh* [Applying change theory in strategic planning in amalgamated territorial communities]. UN Development Programme in Ukraine. [in Ukrainian].
9. Horemykina, Yu.V. (2020). Innovatsiini praktyky sotsialnoi roboty z vrazlyvymy hrupamy naselennia v Ukraini [Innovative practices in social work with vulnerable groups in Ukraine]. *Sotsialni innovatsii. Demohrafiia i sotsialna ekonomika, 3* (41), 91–113. [in Ukrainian].
10. Mykoliuk, S. (2022). Profesiine vyhorannia sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh viiny [Professional burnout among social workers in wartime conditions]. *Vvichlyvist. Humanitas, 6,* 31–36. [in Ukrainian].
11. Zakharina, T. (2023). Napriamy sotsialnoi roboty z veteranamy hibrydnoi viiny [Areas of social work with veterans of hybrid warfare]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (52), 55–59. [in Ukrainian].
12. Ivakina, A.S. (2022). *Sotsialna robota z veteranamy boiovykh dii v suchasnii Ukraini* [Social work with combat veterans in modern Ukraine]. Unpublished Master's thesis. Ivano-Frankivsk, KhDU. [in Ukrainian].

13. Slozanska, H., Horishna, N., Bybyk, D., & Krynytska, I. (2023). Sotsialna pidtrymka veteraniv/veteranok rosiisko-ukrainskoi viiny ta yikh simei u voiennyi ta povoiennyi chas [Social support for veterans of the Russian-Ukrainian war and their families during wartime and post-war periods]. *Social Work and Education, 10* (1), 47–62. [in Ukrainian].
14. Shevchenko, R.P. (2024). Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii sotsialnoho zakhystu veteraniv viiny: Mizhnarodnyi dosvid [Innovative approaches to organizing social protection for war veterans: international experience]. *Investytsii: Praktyka ta dosvid, 3*, 184–188. [in Ukrainian].
15. Bryndikov, Yu.L., Dulia, A.V., Karaman, O.L., Ostrovska, N.O., Trubavina, I.M., & Cherednychenko, O.Yu. (2024). *Metodychni rekomendatsii shchodo sotsialnoi roboty z viiskovosluzhbovtsiamy ta chlenamy yikh simei, yikh sotsialnoho zakhystu* [Methodological recommendations on social work with military personnel and their families, and their social protection]. KDPU. [in Ukrainian].
16. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrayiny [Law of Ukraine «On Social Services»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 30.08.2025 Прийнято: 04.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

Dzhuhan Volodymyr
Candidate of Legal Sciences, Associate Professor
Department of Constitutional Law and Comparative Jurisprudence
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

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

SOCIAL SERVICES FOR VETERANS IN TERROTORIAL COMMUNITIES (HROMADAS)

Abstract. The article examines the current state and prospects for the development of social services for veterans in the territorial communities of Transcarpathia. In the context of military challenges and decentralization processes, the issue of integrating veterans into public life is becoming particularly relevant. The current regulatory framework of Ukraine is analyzed, in particular the Laws of Ukraine «On the Status of War Veterans, Guarantees of Their Social Protection», «On Social Services», «On Local Self-Government in Ukraine», as well as subordinate acts regulating the activities of local self-government bodies and social protection institutions. Particular attention is paid to the practices of the Uzhhorod city community and other local initiatives that demonstrate the possibilities for effective interaction between social protection departments, veteran hubs, and civil society organizations. Key problems in the development of the support system were identified: a shortage of qualified personnel, limited financial and material resources, low awareness among the target group, and uneven access to services in rural and mountain communities. It was concluded that improving the effectiveness of social services for veterans is possible by combining institutional reforms with the development of human resources, the introduction of digital tools, the creation of mobile forms of support, and the establishment of partnerships between communities, veteran organizations, and international donors. Prospects for further development lie in the development of a regional model of veteran policy that will take into account the specifics of Transcarpathia and contribute to the sustainable functioning of the system of social integration of veterans.

Keywords: veterans, decentralization, community, social work, social services.

УДК 373.2.09-048.78:005.6(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.67-72

Добош Олена Михайлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
o_dobosh@meta.ua
http://orcid.org/0000-0002-4598-8791

Пинзеник Олена Мафтеївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
olena.pinzenik@gmail.com ,
http://orcid.org/0000-0001-7224-941X

УПРАВЛІНСЬКА ЕФЕКТИВНІСТЬ І МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ: НОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми удосконалення освітнього процесу закладу дошкільної освіти шляхом взаємозв'язку управлінської ефективності та методичної майстерності. Актуальність теми зумовлена необхідністю оптимізації процесу внутрішнього забезпечення якості дошкільної освіти. Управлінська діяльність, що зумовлює ефективність надання освітніх послуг, вимагає удосконалених підходів до організації освітнього процесу і методичної роботи зокрема. У сучасній науковій літературі проблема обгрунтування важливості взаємозв'язку управління та методичної роботи висвітлена не у повному обсязі, не вистачає повного комплексного аналізу особливостей впливу якості управлінських процесів на ефективність методичної майстерності і навпаки. Мета статті: аналіз специфіки управлінської та методичної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти, висвітленні напрямів удосконалення процесу надання освітніх послуг шляхом поєднання управлінської ефективності та методичної майстерності. У процесі дослідження використано аналіз і синтез наукової педагогічної літератури з проблеми управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти та методичної роботи з метою виявлення та уточнення ключових понять проблеми, що розглядається; порівняння та узагальнення різних підходів до організації управлінської та методичної діяльності. Здійснено аналіз науково-методичної літератури, визначено поняття управлінської ефективності та методичної майстерності Результати свідчать про необхідність удосконалення процесу взаємозв'язку визначених понять. Отримані результати можуть бути використані у подальших дослідженнях удосконалення освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: якість освітнього процесу, управлінська ефективність, методична майстерність.

Вступ. Сучасний етап розвитку людського суспільства характеризується переходом на постіндустріальний характер суспільних відносин. Це зумовлює не тільки істотну інтенсифікацію більшості процесів, які знаходять відображення у всіх сферах життя, але й непередбачуваний характер їх розвитку. Незаперечним є факт, що такі умови викликають і потребу змін вимог суспільства, зокрема і до освіти.

Наявні особливості функціювання ринку освітніх послуг змушують дослідників та практиків, які займаються проблемами управлінської діяльності, переглядати існуючі підходи до менеджменту дошкільної освіти та його методичного супроводу. Успішна реалізація оновлення освітнього процесу передбачає використання низки інноваційних підходів. Одним із пріоритетних напрямів перетворень у сфері дошкільної освіти є перехід від стратегічної моделі управління до ефективної. Саме це забезпечує конкурентоспроможність та затребуваність закладу дошкільної освіти у якісному наданні освітніх послуг.

У свою чергу якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язане з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком [1, с.73]. Тому управлінська ефективність взаємопов'язана з методичною майстерністю та педагогічною діяльністю закладу освіти.

Внутрішнє забезпечення якості дошкільної освіти, що вимагає удосконалених підходів до освітнього процесу, характеризується виникненням нових проблеми. У сучасній науковій літературі проблема обґрунтування важливості взаємозв'язку управління та методичної роботи висвітлена не у повному обсязі, не вистачає повного комплексного аналізу особливостей впливу якості управлінських процесів на ефективність методичної майстерності і навпаки. Уваги теоретиків та практиків потребує і питання методичного забезпечення запровадження внутрішньої системи оцінки якості освіти на рівні доцільних управлінських процесів.

Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях І.Жерносєк [2], В.Павленко [3]. Зміст, форми, особливості організації методичної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти розкрито у працях Г.Бєлєнької [4], А.Богуш [5], О.Долинної [6], О.Кононко [7], К.Крутій [1], Л.Швайки [8].

Історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, зміст, форми, методи, планування освітнього процесу вивчали Л.Артемова [9], В.Бондар [10].

Однак питання взаємовпливу та взаємозв'язку управлінських та методичних процесів лише частково досліджувалися у вітчизняній дошкільній педагогіці.

Таким чином, дослідження питання щодо удосконалення освітнього процесу закладу дошкільної освіти шляхом оптимізації зв'язку управлінської та методичної діяльності, що відповідає вимогам сучасності, зумовлює актуальність наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про-

© Добош О. М., Пинзеник О. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

блема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти систематично досліджується, уточняються поняття, теоретики та практики урізноманітнюють підходи до її вирішення. Це пов'язано із оновленням освіти в цілому, прийнятті нових законодавчих документів, у тому числі у галузі дошкільної освіти. Це засвідчують дослідження Г.Корінної [11], К.Шовш, О.Біди та О.Маргітич [12].

У дослідженнях також висвітлюється специфіка фахової підготовки, готовності здобувачів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін [13]; використання інновацій педагогічного менеджменту в діяльності закладу дошкільної освіти [14] тощо.

Значну частину досліджень присвячено специфіці організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти, зокрема, Т.Шанскова висвітлює питання впливу методичної роботи на удосконалення професійного розвитку педагогів [15], а Т.Шинкар розглядає методичну роботу закладів дошкільної освіти у світлі нормативно-правових аспектів [16].

Мета статті – проаналізувати специфіку управлінської та методичної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти та висвітлити напрями удосконалення процесу надання освітніх послуг шляхом поєднання управлінської ефективності та методичної майстерності.

Методи дослідження: аналіз і синтез наукової педагогічної літератури з проблеми управління освітнім процесом закладу дошкільної освіти та методичної роботи з метою виявлення та уточнення ключових понять проблеми, що розглядається; порівняння та узагальнення різних підходів до організації управлінської та методичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема управління в системі освіти вважалася ключовою на всіх етапах її розвитку. Саме від процесу управління, як вважають численні дослідження теоретиків та практиків дошкільної освіти, залежить рівень якості надання освітніх послуг, що зумовлює прогрес у розвитку суспільства в цілому. Формування управлінського потенціалу передбачає активізацію пошукової діяльності, проєктуванню та прогнозуванню успішної освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Проте, має місце факт часткової непідготовленості майбутніх освітян до активної управлінської діяльності. Це пов'язано з порівняно низьким рівнем їх світоглядної, моральної, політичної, правової, виробничої, економічної, управлінської культури [17]. Тож необхідність підготовки висококопрофесійних керівників, здатних здійснювати управлінську діяльність в галузі дошкільної освіти у тісному взаємозв'язку з методичними орієнтирами з метою удосконалення освітнього процесу актуалізується нині в значущу проблему.

Поняття управлінської діяльності керівника закладу освіти є багатогранним та інтегральним, і включає у себе управлінську компетентність, управлінську культуру, освітній менеджмент. У багатьох дослідженнях [17; 22] стверджується, що саме проблема управлінської діяльності в освіті є складною та багатовимірною. У першу чергу на процес її формування та застосування в освітньому процесі впливають нормативні та змістові зміни, які у свою чергу зумовлені глобалізаційними та державотворчими процесами.

Визначення поняття управлінської компетентності досі викликає суперечки у наукових розвідках і потребує уточнення та коригування. Причиною цього явища є те, що управлінська діяльність – це складний процес, що вимагає певних еталонів професіоналізму відповідно до сфери діяльності. Переважна більшість науковців включає до визначення поняття сукупність знань про відповідну галузь, наявність здібностей, що є передумовою формування фахових умінь та навичок. Необхідною умовою конкретизації поняття управлінської компетентності є інтегрування професійних якостей особистості та оволодіння компетентностями управлінської діяльності, а також стратегією управління. Відтак стратегічна компетентність управлінця на думку науковців та практиків освіти є найбільш ефективною у процесі надання освітніх послуг.

Відповідно до закону України «Про дошкільну освіту» саме стратегічна компетентність управлінця є важливою умовою забезпечення ефективної діяльності закладу освіти. У статті 11 закону вказано: «Заклад дошкільної освіти планує свою діяльність та формує стратегію розвитку закладу; формує освітню програму закладу; забезпечує добір і розстановку кадрів; відповідно до установчих документів утворює, реорганізує та ліквідує структурні підрозділи (відділення, групи)» [18]. У статті 18 наголошується, що «Основними завданнями органів управління системою дошкільної освіти є: прогнозування, забезпечення розвитку дошкільної освіти та мережі закладів дошкільної освіти незалежно від типів і форми власності відповідно до освітніх запитів населення; ліцензування освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти відповідно до законодавства» [18].

Одним із нормативних документів, що визначає сутність стратегічної компетентності керівника закладу дошкільної освіти є Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», в якому чітко визначено «образ керівника закладу дошкільної освіти через перелік трудових функцій та опис компетентностей, якими він має володіти, аби стати успішним менеджером в умовах сучасних реалій» [19, с. 7].

Професійним стандартом «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти визначено перелік професійних компетентностей за трудовою дією або групою трудових дій, що входять до них. Трудова функція «Управління закладом дошкільної освіти» передбачає організаційно-методичну компетентність керівника, що виражається у здатності забезпечувати організацію освітнього процесу у закладі дошкільної освіти з урахуванням запитів його учасників; здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу, а також здатність до методичної підтримки супроводу педагогічного персоналу закладу дошкільної освіти [20].

Таким чином, організаційно-методична компетентність директора закладу дошкільної освіти тісно пов'язана з методичним супроводом освітнього процесу і з підтримкою педагогічного персоналу, що супроводжує надання якісних освітніх послуг. За твердженням О.Лебідь, сучасний керівник закладу дошкільної освіти – це не лише адміністратор, фахівець управлінського профілю, а й особистість із стратегічним мисленням, здатна здійснювати прогнозування і планування діяльності освітньої установи, прагне до розширення й поглиблення професійних знань та вмінь з теорії стратегічного управління, а також володіє методами й технологіями розробки та реалізації стратегії розвитку [21, с.132].

Управлінська діяльність – це процес безперервних взаємопов'язаних дій, які забезпечують успіх функціонування певної організації. Сукупність цих дій, які називаються управлінськими функціями,

і складає сутність процесу управління [22, с.45]. Ефективність управління – це показник якості управлінських процесів, який визначається через порівняння результатів процесу управління та витрат на їх досягнення (економічних, фізичних, методичних).

Отже, аналіз результатів теоретичних та практичних досліджень уможливлює сформувати визначення поняття «управлінська ефективність керівника закладу дошкільної освіти». На нашу думку – це сукупність компетентностей, що визначаються здатністю керівника забезпечувати результативність і якість функціонування закладу дошкільної освіти шляхом раціонального методичного супроводу організації освітнього процесу, ефективного використання ресурсів, мотивації педагогічного колективу та створення безпечного та сприятливого освітнього середовища для всебічного розвитку дітей, що зумовлює забезпечення якості освіти.

У свою чергу якість дошкільної освіти як багатоаспектне поняття визначається критеріями, що включають оцінку поставленої керівником мети та визначення завдань освітньої діяльності та створення умов для їх успішного розв'язання, ефективності та доцільності методичного забезпечення освітнього процесу.

Дослідження сутності та змісту методичної діяльності закладу дошкільної освіти дає змогу чітко визначити алгоритм її організації. Так, Т. Шинкар визначає поняття методичної роботи як спеціально організовану діяльність колективу фахівців системи безперервної освіти, що ґрунтується на досягненнях науки та передового досвіду й зорієнтована на особистісно-професійний розвиток педагога, досягнення оптимальних результатів освіти, виховання та розвиток особистості дитини [23, с.167].

Як бачимо, саме досягнення науки та використання передового педагогічного досвіду є підґрунтям методичної діяльності, що і визначає її завдання.

Мету та завдання методичної роботи в закладі дошкільної освіти визначено А.Богуш: використання інноваційних та інтерактивних методів у роботі з дітьми; застосування інформаційно-комунікативних технологій як у підвищенні своєї кваліфікації, так і в роботі з дітьми; організація і впровадження обміну досвіду роботи вихователів різних вікових груп; вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду; підвищення рівня креативності вихователів [5, с.13].

Разом з тим, Т. Шинкар стверджує, що методична робота є багатоаспектним поняттям і передбачає виконання багатьох важливих завдань у закладі дошкільної освіти: систематичне вивчення стану освітнього процесу, професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти; консультування та допомога педагогам щодо планування освітнього процесу з дітьми; організація співпраці з батьками; моделювання змісту, форм та методів освітнього процесу; підвищення педагогічної майстерності та вдосконалення професійної компетентності педагогів; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури та надання рекомендацій щодо її впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти тощо [16, с.253].

Саме сукупність мети, завдань та змісту методичної роботи є основою для визначення методичної майстерності. На нашу думку, методична майстерність – це здатність керівника закладу дошкільної освіти ефективно й творчо застосовувати знання педагогічної теорії, методичні уміння та навички, використовуючи різноманітні педагогічні прийоми для досягнення високого рівня освітнього процесу. Вона є важливою складовою педагогічної майстерності, яка забезпечує професійну самоорганізацію та високу якість надання освітніх послуг об'єктам дошкільної освіти. На відміну від методичної роботи методична майстерність визначається індивідуальним рівнем професійної діяльності керівника, його особистісними надбаннями, що виявляються у його вміннях, навичках, компетентностях.

У процесі здійснення керівництва методичною роботою використовуються різноманітні форми методичної роботи, метою яких є забезпечення ефективних результатів та досягненні високих показників якості дошкільної освіти. Останнім часом у практику методичної роботи закладів дошкільної освіти широко упроваджуються нетрадиційні форм методичної роботи в закладах дошкільної освіти. За допомогою турнірів, методичних брейнстормів, тренінгів педагогічної майстерності розвивається творчий потенціал педагогів, актуалізується можливість обміну досвідом, формування та розвитку фахових компетентностей та впровадженню інноваційних підходів у практику освітньої діяльності. Планування та організація управлінцем інноваційних форм роботи сприятиме підвищенню мотивації педагогічних працівників, налагодженню партнерських взаємовідносин у педагогічному колективі, а також значному підвищенню якості освітнього процесу.

Практика показує, що поєднання ефективного управління та методичної підтримки сприяє досягненню високих результатів. Так, у закладах дошкільної освіти широко упроваджується проєктна діяльність, цифрові інструменти для педагогів, методичні кейси для вихователів (розробки занять, відеоуроки, дидактичні ігри). Ефективність таких підходів підтверджується результатами моніторингів якості освіти, підвищенням рівня задоволеності батьків і професійної активності педагогів.

З огляду на вказане, цінними є твердження Н.Мачинської [24, с.175] про те, що ефективність організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти залежить від багатьох аспектів, зокрема: організаційно-методичних; нормативно-правових; теоретико-практичних. Дослідницею виокремлено наступні:

1. Ґрунтовне вивчення та чітке використання нормативних документів (миттєве реагування на прийняття новітніх нормативних актів), які врегульовують організацію та діяльність методичної служби в закладі дошкільної освіти.

2. Вивчення новітніх джерел науково-теоретичного супроводу методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

3. Аналіз результатів кращого педагогічного досвіду та пошук шляхів можливої імплементації такого досвіду у практику роботи конкретного ЗДО.

4. Створення розгалуженої мережі системи підвищення кваліфікації для вихователів та вихователів-методистів ЗДО, з урахуванням особливих умов організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

5. Формування лідерських якостей у керівників методичної служби ЗДО.

6. Налагодження тісної співпраці на засадах педагогіки партнерства з різними структурами, які забезпечують ефективну організацію системи дошкільної освіти, а також з батьками та громадськими організаціями.

Висновки. Отже, управлінська ефективність і

методична майстерність становлять ключові складові модернізації дошкільної освіти в Україні. Саме взаємозв'язок впливу управлінських процесів на методичний супровід освітньої діяльності закладу освіти забезпечує системність та ефективність освітніх послуг, оптимізує процес формування та удосконалення фахових компетентностей педагогів. Ефективне управління закладом дошкільної освіти сприятиме створенню умов для партнерської взаємодії учасників освітнього процесу, упровадження інноваційних методів та технологій, оптимізації кадрового потенціалу. Водночас методична майстерність вихователів дітей дошкільного віку є запорукою творчої організації освітньої діяльності та формування ключових компетентностей дитини. Нові орієнтири розвитку системи управління та методичного супроводу освітнього процесу закладу дошкільної освіти полягають в упровадженні інноваційного управління, цифровізації освітнього процесу, інтеграції сучасних освітніх технологій, розвитку партнерської взаємодії та безперервного професійного зростання педагогів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду організації управлінських і методичних систем у закладах дошкільної освіти та адаптацію найкращих практик до українських умов.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Крутій К. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС», 2006. 73 с.
2. Жерносєк І.П. Організація науково-методичної роботи в школі: навч.-метод. посібник. Харків: Основа, 2006. 128 с.
3. Павленко В.В. Організація навчально-виховного процесу в Острозькій академії (XVI – початок XVII століття). *Морально-етичні засади формування особистості:* монографія / за ред. проф. М.В.Левківського. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. С.243–265.
4. Бєлєнька Г. Вплив ідеї Нової української школи на зміст діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 12. С.7–14.
5. Богуш А. Методична робота в закладах дошкільної освіти: навч. посібник. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. 200 с..
6. Долинна О. Методична робота в системі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2008. №8. С.6–10.
7. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О.Л.Кононко, З.П.Плохій, А.М.Гончаренко та ін.; під ред. О.Л.Кононко. Київ: Світич, 2009. С.6.
8. Швайка Л.А. Методична робота в ДНЗ. Харків: Основа, 2017. 304 с.
9. Артемова Л.В. Педагогічна думка в другій половині XVIII–XIX ст. Історія педагогіки України: підручник. Київ: Либідь, 2006. 360 с.
10. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць / за заг. ред. Г.В.Бєлєнької, В.І.Бондар, І.М.Шоробури. Хмельницький: ФОП Мельник А.А., 2020. 496 с.
11. Корінна Г.О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 70 (1). С.93–97.
12. Шовш К.С., Біда О.А., Маргітич А.І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип.207. С.376–380.
13. Загородня Л. Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін. *Педагогічний дискурс.* 2019. Вип.26. С.69–76.
14. Карнаухова А., Кононенко О. Використання інновацій педагогічного менеджменту в діяльності закладу дошкільної освіти. *Innovative scientific research: theory, methodology, practice: The 1st International scientific and practical conference, September 03–06, 2024.* Boston, USA: International Science Group, 2024. 162 p..
15. Шанскова Т. І. Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у процесі методичної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах.* Запоріжжя. 2020. Вип. 70, Т. 4. С.45–50.
16. Шинкар Т. Ю. Методична робота в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип.4(28). С.252–257.
17. Пономаренко Т. О. Формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в умовах формальної освітньої діяльності. *Розвиток професіонала і професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі.* 2019. С.100-102.
18. Про дошкільну освіту: Закон України № 4059-IX від 19.11.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення 07.09.2025).
19. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: Наказ Мінекономіки України №620-21 від 28 вересня 2021 р. 24 с.
20. Косенчук О., Стягунова О. Імплементація професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». *Дошкільне виховання.* 2023. С.7–9.
21. Лебідь О В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. … д-ра пед. н.: спец.: 13.00.04. Університет імені Альфреда Нобеля, ЛНУ ім.Т.Шевченка. 2018. 697 с.
22. Шулдик А. В. Ефективність управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2015. 225 с.
23. Шинкар Т. Ю. Керівництво методичною роботою в дитячих садках України у 30-х роках XX століття. *Загальна педагогіка та історія педагогіки.* 2020. Вип.27. С.45-48.
24. Мачинська Н. Організаційні засади методичної роботи в закладі дошкільної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2023. Вип.38. С.171–180.

References

1. Krutii, K. (2006). *Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Monitoring as a modern tool for quality management in preschool education institutions]. LIPS. [in Ukrainian].
2. Zhernosek, I.P. (2006). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkoli* [Organization of scientific and methodological work in school]. Osnova. [in Ukrainian].
3. Pavlenko, V.V. (2008). Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v Ostrozkii akademii (XVI – pochatok XVII stolittia) [Organization of the educational process in the Ostroh Academy (16th – early 17th century)]. In M.V.Levkivskyi (Ed.), *Moral and ethical foundations of personality formation* (pp.243–265). Zhytomyr: Publishing House of Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukrainian].
4. Bielenka, H. (2018). Vplyv idei Novoi ukrainskoi shkoly na zmist diialnosti pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity [The influence of the New Ukrainian School concept on the activities of preschool educators]. *Educational Space of Ukraine*, 12, 7–14. [in Ukrainian].
5. Bohush, A. (2022). *Metodychna robota v zakladakh doshkilnoi osvity* [Methodical work in preschool education institutions]. Bukayev Vadym Viktorovych [in Ukrainian].
6. Dolynna, O. (2008). Metodychna robota v systemi doshkilnoi osvity [Methodical work in the preschool education system]. *Preschool Education*, *8*, 6–10.
7. Kononko, O.L., Plokhii, Z.P., Honcharenko, A.M., et al. (2009). *Metodychni aspekty realizatsii Bazovoi prohramy rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ia u Sviti»* [Methodological aspects of implementing the Basic Program for Child Development "I in the World"]. Svitich. [in Ukrainian].
8. Shvaika, L.A. (2017). *Metodychna robota v DNZ* [Methodical work in preschool institutions]. Osnova. [in Ukrainian].
9. Artemova, L.V. (2006). *Pedahohichna dumka v druhii polovyni XVIII–XIX st. Istoriia pedahohiky Ukrainy* [Pedagogical thought in the second half of the 18th–19th centuries. History of Pedagogy in Ukraine]. Lybid. [in Ukrainian].
10. Bielenka, H.V., Bondar, V.I., & Shorobura, I.M. (Eds.). (2020). *Doshkilna osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly* [Preschool education in the context of the New Ukrainian School ideas]. Melnyk A.A. [in Ukrainian].
11. Korinna, H.O. (2016). Suchasni doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Modern research on the professional training of future preschool education specialists]. *Scientific Papers of Kherson State University. Pedagogical Sciences*, *70*(1), 93–97. [in Ukrainian].
12. Shovsh, K.S., Bida, O.A., & Marhitych, A.I. (2022). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Features of professional training of future preschool education specialists]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences, 207,* 376–380. [in Ukrainian].
13. Zahorodnia, L. (2019). Formuvannia hotovnosti mahistriv do zabezpechennia upravlinnia yakistiu osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity pid chas vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of master's students' readiness to ensure quality management of the educational process in preschool institutions during professional training]. *Pedagogical Discourse*, *26*, 69–76.
14. Karnaukhova, A., & Kononenko, O. (2024). Vykorystannia innovatsii pedahohichnoho menedzhmentu v diialnosti zakladu doshkilnoi osvity [Use of innovative pedagogical management in preschool institutions]. In *Innovative scientific research: Theory, methodology, practice: The 1st International scientific and practical conference* (p.162). International Science Group. [in Ukrainian].
15. Shanskova, T.I. (2020). Profesiinyi rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi metodychnoi roboty [Professional development of preschool educators through methodical work]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, *70*(4), 45–50. [in Ukrainian].
16. Shynkar, T.Yu. (2020). Metodychna robota v zakladakh doshkilnoi osvity: normatyvno-pravovi aspekty [Methodical work in preschool institutions: Regulatory and legal aspects]. *Topical Issues of the Humanities: Interuniversity Collection of Scientific Papers of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, *4*(28), 252–257. [in Ukrainian].
17. Ponomarenko, T.O. (2019). Formuvannia upravlinskoi kultury kerivnykiv doshkilnoi osvity v umovakh formalnoi osvitnoi diialnosti [Formation of managerial culture of preschool education leaders in formal educational activities]. In *Development of the professional and professionalism of the modern educator in the post-nonclassical paradigm* (pp.100–102). [in Ukrainian].
18. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy № 4059-IX [On Preschool Education: Law of Ukraine No. 4059-IX]. (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text.
19. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity»: Nakaz Minekonomiky Ukrainy №620-21 [On approval of the professional standard "Head (Director) of a preschool education institution": Order No. 620-21]. (2021). URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti.
20. Kosenchuk, O., & Stiahunova, O. (2023). Implementatsiia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity» [Implementation of the professional standard "Head (Director) of a preschool education institution"]. *Preschool Education*, 7–9. [in Ukrainian].
21. Lebid, O.V. (2018). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodological foundations of forming the readiness of future heads of general education institutions for strategic management in master's programs] (Unpublished Doctoral Dissertation). Alfred Nobel University, T.Shevchenko Luhansk National University. [in Ukrainian].
22. Shuldik, A.V. (2015). *Efektyvnist upravlinskoi diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Effectiveness of managerial activities of heads of general education institutions]. PP Zhovtyi. [in Ukrainian].
23. Shynkar, T. Yu. (2020). Kerivnytstvo metodychnoiu robotoiu v dytiachykh sadkakh Ukrainy u 30-kh rokakh XX stolittia [Management of methodical work in Ukrainian kindergartens in the 1930s. *General Pedagogy and History of Pedagogy*, *27*, 45–48. [in Ukrainian].
24. Machynska, N. (2023). Orhanizatsiini zasady metodychnoi roboty v zakladi doshkilnoi osvity [Organizational principles of methodical work in preschool education institutions]. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, *38*, 171–180. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 14.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Dobosh Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Pynzenyk Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

MANAGEMENT EFFICIENCY AND METHODOLOGICAL SKILLS: NEW GUIDELINES FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is dedicated to researching the problem of improving the educational process in preschool educational institutions through the interconnection of managerial efficiency and methodological skills. The relevance of the topic has been determined by the necessity to optimize the process of internal quality assurance in preschool educational institutions. Management activities that determine the effectiveness of educational services require improved approaches to the organization of the educational process and methodological work in particular. In contemporary scientific literature, the problem of substantiating the importance of the interconnection between management and methodological work is not fully covered, and there is a lack of comprehensive analysis of the peculiarities of the influence of the quality of management processes on the effectiveness of methodological skills and vice versa. The article aims to analyze the specifics of management and methodological activities in preschool education institutions and to highlight areas for improvement in the provision of educational services by combining management efficiency and methodological skills. Research methods applied: analysis and synthesis of scientific pedagogical literature on the issue of managing the educational process in preschool educational institutions and methodological work to identify and clarify the key concepts of the issue under consideration; compare and generalize different approaches to the organization of managerial and methodological activities. The authors have analyzed scientific and methodological literature and defined the concept of managerial efficiency, which consists of a set of competencies determined by a manager's ability to ensure the effectiveness and quality of a preschool educational institution through rational methodological support for the organization of the educational process, effective use of resources, motivation of the teaching staff, and creation of a safe and supportive educational environment for the comprehensive development of children, which determines the quality of education. At the same time, methodological mastery is the ability of a preschool educational institution manager to effectively and creatively apply knowledge of pedagogical theory, methodological skills, and abilities, using a variety of pedagogical techniques to achieve a high level of educational process. It is an important component of pedagogical skills, which ensures professional self-organisation and high quality of educational services provided to preschool education institutions. The results obtained can be used in further research on improving the educational process in preschool educational institutions.

Keywords: quality of the educational process, managerial efficiency, methodological skills.

УДК 316.3:061.2(477.87):355.01
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.73-78

Жиленко Руслан В'ячеславович
кандидат історичних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ruslan.zhylenko@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2227-4534

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СЕРВІСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Анотація. Початок повномасштабної війни припав на завершальний етап реформи децентралізації в Україні. Нова система соціальних послуг, яка ще не була у повній мірі сформованою, зіткнулася з неймовірним навантаженням, спричиненим як загостренням існуючих соціальних проблем, так і появою нових, зумовлених війною потреб. Організації громадянського суспільства відіграли важливу роль у запобіганні гуманітарній катастрофі. Висувається багато пояснень цього явища: гнучкість недержавного сектору, його можливість швидко реагувати на потреби та залучати необхідні ресурси тощо. Проте найголовнішою причиною, на нашу думку, є те, що організації громадянського суспільства представляють саме суспільство і, відповідно є найбільш наближеними та чутливими до потреб населення. Представлено результати дослідження основних тенденцій розвитку сервісних організацій громадянського суспільства в західних регіонах Україні під час війни. Методи дослідження: якісний та кількісний аналіз проєктних заявок, описових та фінансових звітів організацій, які надавали соціальні послуги для ВПО під час війни. Це дозволило прослідкувати як еволюцію оцінки надавачами послуг гуманітарної ситуації в регіоні, так і їхню реакцію на ці трансформації у вигляді програмних та організаційних змін. Одержані результати дозволяють виділити три послідовні етапи, на яких в повній мірі проявилися основні тенденції в еволюції сервісних організацій регіону, а саме: поступовий перехід від надання гуманітарної допомоги до запровадження сталих соціальних послуг; переорієнтація від універсальної допомоги на спеціалізовані послуги для вузько визначеної категорії клієнтів; організаційне посилення надавачів послуг.

Ключові слова: ВПО, організації громадянського суспільства, соціальні послуги.

Вступ. Через цілий ряд факторів соціально-економічного, культурного і навіть географічного характеру, західні регіони України традиційно відрізнялися набором притаманних їм соціальних викликів та способів їх подолання. Серед останніх важливу роль відіграють організації громадянського суспільства, які надають різноманітні соціальні послуги для вразливих категорій населення. Ефективність їхньої роботи в значній мірі зумовлена глибокою інтеграцією в життя власних громад, чітким розумінням потреб населення та шляхів їх задоволення. З початком повномасштабної війни, в умовах незавершеної реформи децентралізації системи соціальних послуг, посилення вже існуючих соціальних проблем та появи нових масштабних викликів, роль сервісних організацій значно зросла. Водночас з появою нових вразливих груп населення виникла гостра потреба у адекватній оцінці операційного середовища та відповідної адаптації організаційної структури та набору послуг до нової реальності. В контексті західних регіонів України, чи не найбільш явно вона проявилася у сфері надання послуг для внутрішньо переміщених осіб. Отже, взаємозв'язок між розумінням потреб ВПО, вибором адекватних підходів до надання послуг та відповідними організаційними структурами має вирішальне значення у забезпеченні ефективних послуг для клієнтів.

Огляд останніх досліджень і публікацій. З початком повномасштабного вторгнення загалом збереглася тенденція, започаткована ще 2014 року, у вивченні проблем надання соціальних послуг ВПО неурядовими організаціями. Значна частина досліджень присвячена формуванню законодавчої бази та інституційної спроможності надавачів послуг [7; 8; 14; 18].

Інша група публікацій концентрує увагу на вивченні та обґрунтуванні необхідності запровадження вітчизняних і зарубіжних практик надання соціальних послуг для ВПО [3; 4; 12; 19]. Окремо слід відзначити цілий ряд досліджень, присвячених вивченню проблеми внутрішнього переміщення та послуг для ВПО на мікрорівні. Аналізуються випадки окремих надавачів послуг, або досвід використання специфічних підходів і методів [9; 10 ;15; 16; 17].

Відбувається і поступове накопичення емпіричних даних: вивчення потреб ВПО, публікації статистичних даних, особистих історій ВПО [1; 5; 6; 11; 13;20].

Незважаючи на доволі значну кількість публікацій, організації громадянського суспільства, у багатьох із них, згадуються у якості прикладів і, значно рідше, як повноцінний партнер, суб'єкт у наданні соціальних послуг населенню. За незначними винятками, у дослідженнях, присвячених організаціям громадянського суспільства, об'єктом вивчення виступають або послуги, які ними надаються, або ж організаційний розвиток самих організацій. Іншими словами, бракує досліджень, які б аналізували ці нерозривні аспекти діяльності надавачів послуг у комплексі, адже ефективність послуг безпосередньо залежить та визначається спроможністю організації їх надавати.

Метою статті є визначення основних тенденцій у розвитку сервісних організацій громадянського суспільства в Західній Україні під час війни. Завдання дослідження: 1.Прослідкувати зміни у сприйнятті сервісними організаціями гуманітарної ситуації в регіоні. 2. Виявити основні етапи в еволюції підходів до надання послуг для ВПО організаціями громадянського суспільства. 3. Окреслити основні процеси, пов'язані із організаційним розвитком надавачів соціальних послуг для ВПО.

Методи дослідження. Вибір методів дослідження зумовлений його метою та завданнями. Якісний аналіз документів використано для вивчення того як сервісні організації сприймали загальну гуманітарну

© Жиленко Р. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ситуацію в регіоні, визначали власні цільові групи, їхні та власні потреби, обирали та обґрунтовували підходи та методи надання соціальних послуг для клієнтів, оцінювали ефективність своєї роботи та ідентифікували виклики. З цією метою проаналізовано 41 проєктну заявку та 41 описовий звіт недержавних громадських організацій з чотирьох областей західного регіону України (Закарпатська, Львівська, Івано-Франківська та Чернівецька області), які навали послуги для ВПО у період з березня 2022 р. до червня 2025 р. Для вивчення динаміки згаданої вище оцінки ситуації, аналізу підлягали документи датовані різним періодами згаданого часового інтервалу, а саме: 11 пар (заявка та звіт) за 2022 р. і по 10 пар за 2023, 2024, 2025 рр. Кількісному аналізу підлягали бюджети проєктів згаданих організацій. Його метою було визначити відповідність запланованих витрат задекларованим у заявках оцінкам ситуації, пріоритетам, завданням та цільовим групам. Елементи кількісного аналізу використано також для визначення масштабу впливу проєктів на їхню цільову аудиторію. Крім цього, під час аналізу використано вторинні дані, які раніше були опубліковані у незалежній експертній оцінці результатів реалізації програми, в межах якої підтримувалися досліджувані ініціативи громадських організацій 2024 і 2025 років.

Слід зазначити, що дослідження спрямовано на визначення та аналіз загальних тенденцій в розвитку організацій громадянського суспільства, що надають послуги для ВПО. Таким чином дослідження не претендує на повну репрезентативність, тобто не відображає особливі випадки окремо взятих організацій. Крім цього, до аналізу свідомо не включалися організації, які працюють у сфері забезпечення права дитини на виховання у сім'ї. Це рішення зумовлено тим, що на розвиток даної сфери справляють сильний вплив додаткові фактори, менш притаманні для інших, а саме: визначальне значення законодавчих змін та політичних рішень та природна необхідність тісної співпраці з органами влади і місцевого самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проєктних заявок дозволяє виділити три основні етапи в еволюції соціальних послуг, які надаються організаціями громадянського суспільства регіону для ВПО з початку повномасштабного вторгнення. Кожен із цих періодів є, з одного боку, прямим відображенням динаміки гуманітарної ситуації, а, з іншої сторони, демонструє розвиток самих організацій, їхньої спроможності адекватно оцінювати та задовольняти потреби переміщених осіб.

З перших днів повномасштабного вторгнення західні регіони країни прийняли основні хвилі як внутрішньої міграції так і транзитний потік біженців, які прямували за кордон. Лише завдяки надзвичайним зусиллям громадянського суспільства, органів місцевого самоврядування, міжнародних донорських та гуманітарних організацій ситуацію вдалося стабілізувати протягом перших місяців міграційної кризи. Природно, що в цей період основні зусилля були спрямовані на задоволення базових потреб біженців, а саме: забезпечення тимчасовим прихистком, їжею, теплим одягом, першою медичною допомогою тощо. Проте вже на весні 2022 року стали очевидними нові виклики і тенденції, пов'язані з внутрішнім переміщенням в регіоні. Першим, напевно найбільш важливим і болючим, стало усвідомлення того, що спричинена війною гуманітарна криза є не тимчасовою надзвичайною ситуацією, а свого роду «новою реальністю». По-друге, незважаючи на виняткову важливість гуманітарної допомоги, формат її надання повинен змінитися із разових заходів на планомірну регулярну діяльності. По-третє, визнаючи тривалий характер гуманітарної кризи, необхідно поряд з гуманітарною допомогою запроваджувати на постійній основі соціальні послуги, спрямовані на «нормалізацію» життя переміщених осіб у приймаючих громадах.

На цьому етапі проєкти організацій громадянського суспільства переважно стосувалися забезпечення ВПО регулярною допомогою, запровадженням сталих соціальних та супутніх послуг для цієї категорії, а також професіоналізації самих організацій-надавачів послуг. Переважна більшість із них вказали «надання послуг» або «підтримку» різних груп ВПО як мету своєї діяльності. Доволі показовим є також той факт, що 9 із 11 організацій прямо чи опосередковано обрали дітей як свою основну цільову групу, хоча надавали послуги і іншим когортам поза межами проєктів. Незважаючи на подібність цільових груп, діяльність організацій громадянського суспільства суттєво різнилася своїми цілями, обраними підходами та набором послуг. В цьому контексті можна виокремити декілька груп проєктів: спрямовані на підтримку клієнтів (соціально-психологічна і юридична підтримка, забезпечення житлом тощо); зосереджені на наданні освітніх послуг для дітей дошкільного і шкільного віку; ті, що сприяють інтеграції ВПО до приймаючих громад (забезпечення доступу до сервісів у громаді, працевлаштування, культурна адаптація тощо). Проте навіть у межах однієї сфери, наприклад надання освітніх послуг, застосовувалися відмінні підходи: створення дитячого садочку, інформування батьків щодо освітніх послуг у громаді, психологічна допомога дітям, допомога учням у освітніх закладах, допомога учням за місцем їх тимчасового проживання тощо. На особливу увагу заслуговує той факт, що, незважаючи на масштаби проблеми внутрішнього переселення, організації громадянського суспільства не оминули своєю увагою і найбільш вразливі категорії ВПО, а саме: національні меншини та невеликі групи переселенців, що знайшли прихисток у віддалених сільських населених пунктах. Два із одинадцяти проєктів передбачали регулярні послуги для представників національних меншин, більшість - регулярні послуги педагогів, соціальних працівників і психологів за місцем тимчасового проживання клієнтів.

Ще однією особливістю цього етапу в еволюції організацій громадянського суспільства, що надають соціальні послуги для ВПО, є їхнє намагання поєднувати в своїй роботі різноманітну допомогу іноді досить відмінним цільовим групам. Наприклад, одна із організацій надавала притулок для ВПО, забезпечувала їх харчування, забезпечувала інформаційну, юридичну та психологічну підтримку, провадила освітні послуги для дітей, відправляла гуманітарну допомогу у прифронтові регіони та для поранених військових тощо. Така ситуація була і, до певної міри, залишається типовою для багатьох сервісних організацій.

В цей період виникає значна кількість нових організацій громадянського суспільства та неформальних ініціатив. Проте серед тих, хто першими почали запроваджувати послуги на постійній основі, явно переважали організації, які були створені до початку повномасштабного вторгнення і вже мали досвід планомірної роботи із клієнтами. Це відбувалося або за рахунок зміни цільової групи, або ж шляхом поширення вже існуючих послуг на нові категорії клієнтів.

Наступний період розпочався наприкінці 2023

року, коли, з одного боку, явно загострилися тенденції, що поступово формувалися протягом попередніх місяців, а, з іншого, з'явилися нові виклики для організацій громадянського суспільства у регіоні. Восени цього року вже не виникало сумнівів щодо тривалого характеру кризи внутрішнього переміщення та необхідності надання сталих послуг для цієї категорії населення. Водночас значна частина громадських ініціатив, які забезпечували левову частку допомоги цій категорії населення, поступово обмежували, або ж повністю згортали свою діяльність. Остання тенденція стала відображенням як об'єктивних умов, зменшення доступних ресурсів, так і, до певної міри, організаційної слабкості самих ініціатив. В цьому контексті можна виділити кілька факторів: низька організаційна спроможність; вигорання персоналу та волонтерів; скорочення ресурсної бази через низький рівень організаційних та управлінських навичок; відсутність або погане планування діяльності призводило до низької якості послуг, їх спорадичного характеру і, відповідно, незадоволення та розчарування клієнтів; брак професійного персоналу не дозволяв досягати відчутних, видимих результатів; неспроможність налагодити партнерські відносини з органами влади та місцевого самоврядування часто унеможливлювала задоволення потреб клієнтів; низький рівень фінансової та правової грамотності обмежував можливості для залучення ресурсів, призводив до конфліктних ситуацій з органами влади та мав негативний ефект для іміджу волонтерського руху загалом. Ще одним неочікуваним фактором цього періоду став прихід до регіону великих міжнародних гуманітарних організацій. Сам факт започаткованих ними масштабних проєктів і програм був, безумовно, позитивним явищем. Проте через відносно великий рівень заробітних плат, ці міжнародні ініціативи створили конкуренцію для організацій громадянського суспільства та органів місцевого самоврядування, посиливши брак професійних кадрів в недержавному та публічному секторах. Ще однією важливою тенденцією цього періоду стали певні зміни у якісному складі ВПО у регіоні. Восени частина біженців повернулася до відносно «безпечних» регіонів країни. Відповідно, залишалися переважно люди, яким взагалі не було куди повертатися, або, які не могли це зробити через складні життєві обставини. Іншими словами, значна частина ВПО тепер належала до найбільш вразливих груп населення, які оселилися в регіоні на тривалий період, або і назавжди. У цей період серед ВПО у регіоні зростає кількість сімей військовослужбовців. Безумовно, ця ситуація вимагала кардинальної зміни підходів та цілей соціальних послуг для даної категорії клієнтів.

Показовим у цьому контексті є той факт, що в цей період нові ініціативи щодо сталих послуг для ВПО втілювалися майже виключно досвідченими організаціями, які мали довоєнний досвід подібної діяльності, або тими групами волонтерів, які пішли шляхом інституалізації своєї роботи. Мова йде про формальну легалізацію, залучення професійних фахівців, планування діяльності тощо. Ще одним показником поступової інституалізації послуг для ВПО з боку неурядових організацій стала їх спеціалізація. Якщо, як вже зазначалося, у попередній період організації поєднували надання послуг для кількох груп клієнтів одночасно, то тепер проєкти переважно стосувалися однієї конкретної категорії ВПО, що проявилося у створенні таких спеціалізованих послуг як «Клуб сеньорів», паліативна допомога, психологічні групи підтримки, коворкінги тощо. З'являються проєкти вузькоспеціалізованих професійних організацій, наприклад спрямовані на надання психологічних послуг для поранених, ветеранів, членів родин військовослужбовців.

На цьому етапі було реалізовано 10 проєктів, які були спрямовані на надання послуг конкретним категоріям ВПО, а саме: діти, сім'ї/жінки з дітьми, люди похилого віку, молодь. За цілями ці ініціативи можна розділити на освітні (формальна і неформальна освіта дітей), інтеграційні (входження ВПО на ринок праці, адаптація до приймаючих громад тощо), підтримуючі (створення безпечних та гідних умов для проживання, навчання тощо), інформаційні (поширення серед ВПО інформації щодо наявних послуг, можливостей тощо). Незважаючи на різні цільові групи, можна відзначити і деякі спільні для всіх ініціатив риси. По-перше, в межах більшості проєктів, поряд з основними послугами, клієнтам надавалася консультативна допомога в сфері права, соціального забезпечення тощо. По-друге, переважна більшість проєктів включили в свою роботу елементи психологічної допомоги як для своїх клієнтів, так і для власного персоналу та волонтерів. По-третє, оскільки початок цього етапу припав на осінь 2023 року, всі ініціативи передбачали заходи з підготовки до зими, наприклад закупівлю обігрівачів, генераторів, проведення утеплення. Що стосується організаційного розвитку неурядових організацій, то основними тенденціями тут стали, з одного боку, поступова професіоналізація самих надавачів послуг (залучення фахівців, заходи щодо покращення умов праці тощо), що явно прослідковується у витратах організацій, з іншого боку – посилення співпраці з органами місцевого самоврядування, публічними соціальними службами та з іншими акторами.

Новий період у розвитку сервісних організацій регіону, на нашу думку, припадає на початок 2024 року. Він характеризується, з одного боку, появою масштабних проєктів ініційованих або підтримуваних великими міжнародними донорськими та гуманітарними організаціями, а, з іншого боку, різким скороченням ресурсів, доступних для місцевих організацій громадянського суспільства та волонтерських ініціатив, що відбилося на їх кількості та масштабі діяльності. Стали очевидними і суттєві розбіжності у баченні цілей проєктів. Якщо міжнародні організації все більше зосереджують свою увагу на довготривалих зусиллях, спрямованих на реконструкцію і післявоєнну відбудову, то діяльність місцевих ініціатив переважно стосується подолання повсякденних наслідків війни. Незважаючи на такі суперечливі тенденції, важливо відзначити істотне посилення міжсекторального співробітництва, в першу чергу між органами влади, місцевого самоврядування і недержавними організаціями, та розвиток партнерства між самими організаціями громадянського суспільства.

У контексті розвитку самих організацій, домінуючими стають тренди, започатковані ще у попередньому періоду, а саме: подальша спеціалізація послуг для конкретних категорій ВПО та поступова професіоналізація надавачів послуг. Перша тенденція знаходить своє відображення у більш чіткому визначенні цільових груп проєктів, поступовій розбудові фізичної інфраструктури під конкретних клієнтів, певному звуженні набору підходів і методів роботи, залученні вузькоспеціалізованих фахівців, збільшенні тривалості і систематичності надання послуг. Помітно, що зменшується навіть частота вживання загального терміну ВПО в проєктних заявках. Частіше, для позначення цільової групи, використовуються такі терміни як жінки, діти, сім'ї військових, ветерани, люди похилого віку. Це вказує

як на спеціалізацію послуг, так і на їх поширення на всю вразливу групу у громаді, а не тільки представників ВПО. Друга тенденція проявилася у зростанні проєктних витрат на залучення фахового персоналу, обладнання, професійну підготовку/ перепідготовку працівників та їх соціально-психологічну підтримку. Практично всі проєкти передбачають діяльність, що пов'язана з вдосконаленням внутрішніх процесів, стратегічне планування, залучення і розвиток персоналу, фандрайзинг тощо. На особливу увагу, як вже зазначалося, заслуговує робота спрямована на розвиток партнерства з іншими вітчизняними і зарубіжними організаціями, органами влади і місцевого самоврядування. У цьому контексті слід зазначити, що більшість проаналізованих організацій є членами консультативних, дорадчих об'єднань при органах влади або місцевого самоврядування або ж реалізують з ними спільні проєкти. Зрештою, свого роду домінуючою тенденцією цього періоду, стало визнання сервісними організаціям критичного значення психосоціальної підтримки та ментального здоров'я як для добробуту їхніх клієнтів, так і для самих надавачів послуг. Всі проаналізовані проєкти цього періоду включають даний компонент у свою діяльність.

Висновки. Результати дослідження дозволяють виділити три періоди у розвитку організацій громадянського суспільства, які надають послуги для ВПО у регіоні. Ці етапи у повній мірі відображають зміни, що відбулися в оцінці надавачами соціальних послуг загальної гуманітарної ситуації в регіоні, еволюцію підходів до надання послуг та трансформаційні процеси в самих організаціях громадянського суспільства. Перший період, весна 2022 р. – осінь 2023 р., характеризується поступовим переходом від надання гуманітарної допомоги до запровадження регулярних послуг для ВПО; спробами надавати комплексні (поєднувати різноманітні) послуги досить неоднорідним цільовим групам; домінуванням серед надавачів послуг досвідчених організацій. На другому етапі, осінь 2023 р. – весна 2024 р., посилюється тенденція до запровадження сталих послуг; відбувається звуження цільових груп та спеціалізація підходів до роботи з ними; значна увага приділяється організаційному розвитку надавачів послуг (формалізація волонтерських ініціатив та професіоналізація вже існуючих організацій). Третій етап, який триває з весни 2024 р., вказує на подальшу спеціалізацію соціальних послуг для ВПО, що проявляється у наданні вузькоспеціалізованих послуг чітко визначеним категоріям клієнтів. Крім безпосередньої роботи з цільовими групами, надавачі послуг приділяють не меншу увагу своєму організаційному розвитку. Узагальнюючи наведені вище аргументи, можна виділити основні тенденції у розвитку сервісних організацій громадянського суспільства регіону з початку повномасштабного вторгнення, а саме: поступове, але невпинне запровадження сталих соціальних послуг; спеціалізація, як за цільовими групами, так і за підходами, соціальних послуг; професіоналізація організацій-надавачів послуг. З великою долею ймовірності можна припустити, що ці тенденції збережуться і в майбутньому. Разом з тим, слід зазначити, що протягом останнього періоду все більшого значення набувають такі тренди як посилення партнерства у сфері надання соціальних послуг між організаціями громадянського суспільства та публічними соціальними службами, а також поступове запровадження заходів з підтримки ментального здоров'я у практику надавачів послуг, незалежно від їх спеціалізації та форми власності. Вважаємо, що результати даного дослідження мають практичне значення і можуть бути використані як надавачами соціальних послуг у плануванні власної діяльності, зокрема організаційного розвитку, так і для розробки освітніх програм з професійної підготовки, підвищення кваліфікації персоналу організацій громадянського суспільства. Подальше вивчення та узагальнення досвіду сервісних неурядових організацій дозволить більш ефективно ідентифікувати та задовольняти потреби вразливих груп населення.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Active group. Проблеми і потреби внутрішньо переміщених осіб. Квітень 2022 р. URL: https://activegroup.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/220412-%D0%92%D0%9F%D0%9E-65.pdf
2. Basnet N., Wouters A., Kusurkar R. Timeline Mapping as a Methodological Approach to Study Transitions in Health Professions Education. International Journal of Qualitative Methods. 2023. No.22. URL: https://doi.org/10.1177/16094069221148868
3. Бірюкова, М., Рущенко, І., Ляшенко, Н., Григор'єва, С. Біженці і внутрішньо-переміщені особи російсько-української війни: соціальні характеристики й практики. Науково-теоретичний альманах Грані. 2022. No.25(6). С.143–156.
4. Галіахметов І. Змістова характеристика прав внутрішньо переміщених осіб та хост-територіальних громад. Аналітично-порівняльне правознавство, 2022. №.4. С.63–68.
5. East Europe Foundation (2023). A Brief Report Study of Challenges of the Ukrainian Civil Society Sector in a Time of War. Kyiv, URL: https://eef.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Brief-report_Study-of-the-Ukrainian-CSOs_ENG-version.pdf
6. Жиленко Р.В., Афанасьєв Д.М. Локальний вимір потреб внутрішньо переміщених осіб: приклад Ужгородської територіальної громади. Науковий вісник Ужгородського університету : Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип.2(51). С.54–57.
7. Zhylenko R. Refugees in Their Own Country: Internally Displaced Persons in Ukraine. Migration and Refugees: Global Patterns and Local Contexts. New York, 2019. P.77–96.
8. Капінус О.Я. Державна політика щодо внутрішньо переміщених осіб: види та методи реалізації. Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління. 2021. №.4(16). С.143–160.
9. Кердивар В.В. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту. Харків: Панов А.М., 2021. 143 с.
10. Кердивар В. Психологічні особливості агресивності у внутрішньо переміщених осіб зі східних областей України. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2021. №2(2). С.18–25.
11. Кобзін Д., Левкіна Г., Луньова О., Черноусов А., Щербань С. Методичний посібник з оцінювання потреб ВПО у громадах. Харків, Харківський інститут соціальних досліджень (ХІСД), 2020. 246 с.

12.Кузьмич Т. Соціальна адаптація внутрішньо переміщених сімей з дітьми. Традиції та нові наукові стратегії у центральній та східній Європі. Львів: Апріорі, 2020. С.126–134.
13.Логвинова М.О. Регіональні особливості розміщення внутрішньо переміщених осіб в Україні у місцях компактного проживання. Державна політика у сфері трудової міграції: правові, економічні, демографічні, освітні аспекти: матеріали міждисциплінарного круглого столу з нагоди Міжнародного дня мігранта (м.Київ, 18 грудня 2019 р.) / за ред. І.С.Сахарук, А.М.Магомедової. Київ: ФОП Маслаков, 2020. С.71–76.
14.Механізм забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб: національний та міжнародний аспекти/ С.Булеца та ін. Ужгород: РІК-У, 2017. 468 с.
15.Николаєва В., Широка А. Досвід реалізації програм щодо надання соціальних послуг впо громадськими організаціями в Україні. Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. 2025. № 1(13). С.53–66.
16.Олійник І.В., Янченко О.С. Проблема психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2018. №2(16). С.114–122.
17.Степаненко Л.В. Особливості взаємозв'язку адаптивних властивостей та механізмів психологічного захисту у переселенців. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 червня 2021 р, 2021. С.206-210.
18.Степанова Е.Р. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб. Актуальні проблеми та перспективи розвитку соціально-трудових відносин в умовах змін: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції (м.Полтава, 9–10 вересня 2022 року) / за заг. ред. Т.А.Костишиної, Л.В.Степанової. Полтава: ПУЕТ, 2022. С.93–96.
19.Швець І.Б., Следь О.М., Біленська М.М. Інтеграція внутрішньо переміщених осіб до приймаючих громад у контексті сучасних соціокультурних викликів. Регіональна економіка. 2021. №.4. С.14-21.
20.United Nations. Ukraine. Залученість внутрішньо переміщених осіб. Інформаційна довідка, 2021. 6 с. URL: https://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2021/06/2021_Inclusion-of-IDPs_ukr.pdf

References

1. Active group (2022). *Problemy i potreby vnutrishno peremishchenykh osib. Kviten 2022* [Problems and needs of internally displaced people. April 2022]. URL: https://activegroup.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/220412-%D0%92%D0%9F%D0%9E-65.pdf [in Ukrainian]
2. Basnet, N., Wouters, A., & Kusurkar, R. (2023). Timeline Mapping as a Methodological Approach to Study Transitions in Health Professions Education. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. URL: https://doi.org/10.1177/16094069221148868
3. Biriukova, M., Rushchenko, I., Liashchenko, N., & Hryhoreva, S. (2022). Bizentsi i vnutrishno peremishcheni osoby rosiisko-ukrainskoi viiny: sotsialni kharakterystyky i praktyky [Refugees and internally displaced people of Russian-Ukrainian war: social features and practices]. *Scientific and Theoretical Almanac Hrani*, *25*(6), 143–156. [in Ukrainian]
4. Haliakhmetova, I. (2022). Zmistova kharakterystyka prav vnutrishno peremishchenykh osib ta khost-terytorialnykh hromad [Substantive characteristics of the rights of internally displaced people and hosting territorial communities]. *Analytical and Comparative Law, 4*, 63–68. [in Ukrainian]
5. East Europe Foundation (2023). *A Brief Report Study of Challenges of the Ukrainian Civil Society Sector in a Time of War*. URL: https://eef.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Brief-report_Study-of-the-Ukrainian-CSOs_ENG-version.pdf
6. Zhylenko, R., & Afanasiev, D. (2022). Lokalnyi vymir potreb vnutrishno peremishchenyh osib: pryklad Uzhhorodskoii terytorialnoii hromady [Local dimension of the needs of internally displaced people: example of Uzhhorod territorial community]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2*(51), 54–57 [in Ukrainian]
7. Zhylenko R. (2019). Refugees in Their Own Country: Internally Displaced Persons in Ukraine. In *Migration and Refugees: Global Patterns and Local Contexts* (pp.77–96). Nova Publishers Inc.
8. Kapinus, O. (2021). Derzhavna polityka shchodo vnutrishchno peremishchenykh oseb: vydy ta metody realizatsii [Public policy towards internally displaced people: types and implementation methods]. *Expert: Paradigms of Legal Sciences*, *4*(16), 143–160. [in Ukrainian]
9. Kerdyvar, V. (2021). *Syndrom zhertvy u vnutrishno peremishchenykh osib iz zony lokalnoho voennoho konfliktu* [Victim syndrome of internally displaced people from a zone of local armed conflict]. Panov A.M. [in Ukrainian]
10. Kerdyvar, V. (2021). Psykholohichni osoblyvosti ahresyvnosti u vnutrishno peremishchenykh osib zi skhidnykh oblastei Ukrainy [Psychological features of aggressiveness of internally displaced people from eastern oblasts of Ukraine]. *Problems of Extreme and Crisis Psychology*, *2*(2), 18–25. [in Ukrainian]
11. Kobzin, D., Levkina, H., Lunova, O., Chernousov, A., & Shcherban, S. (2020). *Metodychnyi posibnyk z otsiniuvannia potreb VPO u hromadakh* [Methodical toolkit on needs assessment of IDPs in communities]. Kharkiv Institute of Social Studies. [in Ukrainian]
12. Kuzmych, T. (2020). Sotsialna adaptatsia vnutrishno peremishchenykh simei z ditmy [Social adaptation of internally displaced families with children]. In *Traditions and New Scientific Strategies in Central and Eastern Europe* (pp.126-134). Apriori. [in Ukrainian]
13. Lohvinova, M. (2020). Rehionalni osoblyvosti rozmishchennia vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini u mistsiakh kompaktnoho prozhyvannia [Regional features of settlement of internally displaced people in Ukraine in the areas of compact residence]. *Proceedings of Interdisciplinary Round Table – Public Policy in the Field of Labor Migration: Legal, Economic, Demographic, Educational Aspects*. FOP Maslakv. [in Ukrainian]
14. Buletsa, S., Lazur, Ya., & Lendel, M. (2017). *Mekhanizm zabezpechennia prav vnutrishnio peremishchenykh osib: natsionalnyi i mizhnarodnyi aspekty* [Mechanism of rights provision for internally displaced people: national and international aspects]. RIK-U. [in Ukrainian]
15. Nykolaeva, V., Shyroka, A. (2025). Dosvid realizatsii prohram schodo nadannia sotsialnykh posluh VPO hromadskymy orhanizatsiiamy v Ukraini [An experience of provision of social services for IDPs by civic organizations in Ukraine]. *Herald of Pryazovskyi State Technological University. Series: Social-Humanitarian Sciences and Public Administration*, *1*(13), 53–66. [in Ukrainian]
16. Oliinyk, I., & Yanchenko, O. (2018). Problema psykholoho-pedahohichnoho suprovodu studentiv z chysla vnutrishno peremishchenykh osib [Problem of psychological and educational support of internally displaced students]. *Herald of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology", 2*(16), 114–122. [in Ukrainian]
17. Stepanenko, L. (2021). Osoblyvosti vzaemozviazku adaptyvnykh vlastyvostei ta mekhanizmiv psykholohichnoho zakhysty u pereselentsiv [Peculiarities of relation between settlers' adaptive features and mechanisms of psychological resilience]. In *Psychological and Educational Coordinates of Personal Development: collection of scientific papers of the 2nd International scientific and practical conference, 3-4 June, 2021* (pp.206-210). [in Ukrainian]
18. Stepanova, E. Sotsialnyi zakhyst vnutrishno peremishchenykh osib [Sosial protection of internally displaced people]. In *Topical problems and Development Prospects of Social and Labor Relations under Conditions of War: papers of the 8th International Scientific and Practical Conference (Poltava, 9-10 September 2022)* (pp.93-96). PUET. [in Ukrainian]

19. Shvets, I., Sled, O., & Bilenka, M. (2021). Intehratsiia vnutrishno peremishchenykh osib do pryimaiuchykh hromad u konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh vyklykiv [Integration of internally displaced people into the hosting communities in a context of modern sociocultural challenges]. *Regional Economy, 4*, 14-21. [in Ukrainian]
20. United Nations. Ukraine (2021). Zaluchenist vnutrishno peremishchenykh osib. Informatsiina dovidka [Inclusion of internally displaced people. Country profile], URL: https://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2021/06/2021_Inclusion-of-IDPs_ukr.pdf [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 03.09.2025 Прийнято: 06.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Zhylenko Ruslan
Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THE TRENDS IN DEVELOPMENT OF SERVICE-ORIENTED CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS IN WESTERN UKRAINE DURING THE WAR

Abstract. The beginning of full-scale war fell on the final stage of decentralization reform in Ukraine. New system of social services, which had not been fully implemented, experienced tremendous overload caused both by aggravation of existed social problems and introduction of the new, war related, needs. In this situation civil society organizations have played a crucial role in prevention of humanitarian catastrophe. Flexibility of non-governmental sector, its capacity to meet the needs fast, and raise needed resources are among the suggestions to explain this phenomenon. However, in our view, the key reason is that the civil society organizations are deeply enrooted in the society which makes them capable duly represent latter and remain sensible to the needs of people. This article presents the results of the study of the main trends in development of service-oriented civil society organizations in western regions of Ukraine since beginning of the full-scale war. Qualitative and quantitative analyses of project applications, narrative and financial reports of the organizations which provided social service for IDPs during the war as well as of secondary data presented in independent evaluation of the projects' results were mainly employed as the research methods. 41 projects implemented in a time period of spring 2022 – summer 2025 were analyzed. Received data enabled to trace both evolution in service providers' vision of changing humanitarian situation in the region and their reaction to these transformations in a form of programmatic and organizational developments. The research findings suggest three distinctive and consecutive stages, at which the main trends in development of service-oriented CSOs of the region evolved. These are gradual shift from humanitarian aid to provision of sustainable social services; transition from universal help to specialized services for specific categories of clients; organizational strengthening of service providers.

Key words: IDP, civil society organizations, social services.

УДК 37.013.42
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.79-84

Іванова Ірина Борисівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри психології, соціальної роботи і педагогіки
Відкритий міжнародний Університет розвитку людини «Україна»
м.Київ, Україна
irboriv@gmail.com
http://orcid.org/0009-0002-8735-1796

ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Анотація. Термінологія є відображенням сутності і змісту наукового знання, особливостей теорії і практики соціальної роботи. Мета статті: обґрунтування важливості узагальнення та систематизації термінології в теорії і практиці соціальної роботи в рамках українського законодавства та державних стандартів соціальних послуг. Застосовано методи теоретичного пізнання (гіпотетико-дедуктивний, сходження від абстрактного до конкретного, загальнологічні методи і прийоми дослідження – аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція), статистичні методи, методи обробки даних. Визначено такі особливості використання термінології в соціальній роботі в Україні і на основі зарубіжного досвіду: науковість; використання іншомовної, особливо англомовної термінології, неологізмів; ототожнення понять; застосування абревіатур, професійних жаргонів; гуманізація і нормативність термінології. Нормативний характер термінології в соціальній роботі в Україні досліджується на основі узагальнення і систематизації понять, які визначаються в законодавчих актах і державних стандартах надання соціальних послуг. Терміни згруповано в основні теми: дитинство, здоров'я, інвалідність, команда фахівців, консультування, насильство, об'єкти соціальної роботи, план (програма, акт), послуги, потреби, реабілітація, складні життєві обставини, соціальна допомога, соціальна робота, соціальний захист, суб'єкти соціальної роботи і соціального захисту, супервізія, якість соціальної послуги. Використання нормативної термінології упорядковує «мову» соціальної роботи, створює захист від суб'єктивності трактувань, є основою для усвідомлення і розуміння запиту держави і суспільства на соціальну роботу з різними верствами населення.

Ключові слова: термінологія, теорія і практика соціальної роботи, особливості термінології, нормативність термінології.

Вступ. Термінологія є відображенням сутності і змісту наукового знання, особливостей теорії і професійної діяльності фахівця. В соціальній роботі особливості термінології визначаються особливостями розвитку теорії і практики соціальної роботи. Термінологія є основою комунікації науковців у сфері соціальної роботи, соціальних працівників і фахівців із соціальної роботи, працівників організацій соціальної сфери з клієнтами, отримувачами соціальних послуг. Проблеми використання термінології обговорюються в наукових колах, серед практиків соціальної роботи, клієнтів організацій соціальної сфери, в середовищі громадськості і громадських організацій, на веб-сайтах, у соціальних мережах тощо. Найбільшу увагу викликають питання мовленнєвої стигматизації клієнтів, використання професійних жаргонів серед соціальних працівників, особливостей професійного і ділового спілкування. Професійне спілкування науковців і практиків соціальної роботи часто є незрозумілим для отримувачів послуг, викликає спротив і необхідність пояснення. Потребують уваги практико орієнтовані підходи до використання термінології, яка є основою українського законодавства і державних стандартів надання соціальних послуг.

Наявність термінології в законодавчих і нормативно-правових актах із соціального захисту і соціальної роботи викликає необхідність проведення дослідження особливостей термінології в теорії і практиці соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження особливостей формування і використання термінології в соціальній роботі зосереджені в основному на історичних та етичних аспектах еволюції окремих понять, науковості термінології, її відповідності змісту соціальної роботи.

Так, у дослідженні Luguet W., Tomczak S. [4] вивчається еволюція терміну «соціальна робота» в історичному контексті від діяльності сестер милосердя у XIX ст., церковної соціальної роботи, соціального служіння, благодійності, філантропії, діяльності сетльментів до соціальної роботи з випадками, цілеспрямованих зусиль професійних соціальних працівників для покращення життя людини в громаді і суспільстві, благополуччя соціального середовища, в якому проживає.

Вітчизняні науковці Приймак О., Масюк О., Бойко Г. [10] досліджують етимологію і професіоналізацію терміну «соціальна робота».

Окремі дослідження присвячені особливостям використання термінів «молодь», «молодіжна соціальна робота», «толерантність», «вразливі групи населення». Термін «молодіжна соціальна робота» визначається Левченко Н. [8] як спрямована на особистісний та професійний розвиток з опануванням необхідних компетентностей; участь молоді в громадському житті, залучення до планування та прийняття рішень на місцевому, регіональному, національному рівні.

Особливості використання терміну «вразливі групи населення», «вразливість» [2] в тому, що професія соціального працівника до останнього часу не мала достатньо критичного підходу до мови вразливості, пропорційного масштабам її використання та значущості її соціальних наслідків, що пов'язано із визначенням клієнтів як експертів у власному житті і досвіді.

Канюк О., Іваничко І. [7] досліджують різні наукові підходи до використання терміну «толерантність», які демонструють множинність підходів до визначення явища (філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні); схарактеризовано різні види толерантності.

Звертають на себе увагу дослідження, присвячені особливостям використання термінології по відношенню до окремих верств населення, зокрема людей старшого віку та осіб з психічними порушен-

© Іванова І. Б.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

нями. У працях вітчизняних дослідників Джуган В., Джуган Р. [6] поняття «люди похилого віку» вивчається, як категорія соціальної роботи; аналізуються зміст, сутність, правові, соціологічні, психологічні, соціально-педагогічні підходи до її тлумачення і використання.

Дослідження термінології в соціальній роботі пояснюється її тісним зв'язком з українським термінознавством, зокрема термінологією соціальної педагогіки, менеджменту, юриспруденції, соціології, психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо особливостей використання термінології в теорії і практиці соціальної роботи свідчить про необхідність привернення уваги до проблеми використання термінології в контексті практико орієнтованої соціальної роботи, основою якої є її нормативність, заснованість на законодавстві і нормативно-правових актах.

Мета статті: обґрунтування важливості узагальнення та систематизації термінології в теорії і практиці соціальної роботи, у тому числі в рамках українського законодавства та державних стандартів соціальних послуг.

Методи дослідження: в ході дослідження застосовувались методи теоретичного пізнання (гіпотетико-дедуктивний, сходження від абстрактного до конкретного, загальнологічні методи і прийоми дослідження – узагальнення, аналіз, синтез, індукція, дедукція), статистичні методи, методи обробки даних.

Виклад основного матеріалу. Протягом розвитку соціальної роботи як професійної діяльності, її теорії і практики термінологія у сфері соціальної роботи активно досліджується, визначається, характеризується, пояснюється в дисертаційних працях, монографіях, наукових статтях, навчальних посібниках і підручниках. Виходять з друку енциклопедії, термінологічні словники. Серед зарубіжних енциклопедій найбільш відомі:

– Encyclopedia of Social Work (3 Vols.) 19-th ed. by R.L.Edwards & J.G.Hopps – найповніше американське видання у сфері соціальної роботи, три томи містять майже 3000 сторінок інформації практично з кожного аспекту соціальної роботи;

– Encyclopedia of Social Work Оксфордського університету – постійно оновляється і включає близько 800+ статей;

– International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences – 26-томний збірник, який включає 4000 статей;

– International Encyclopedia of the Social Science – складається із 17 томів, охоплює основи соціальних наук і соціальної політики.

Широко використовуються, як довідники і універсальні словники термінів такі англомовні видання: The Social Work Dictionary (6th, ed.), Robert L.Barker; A Dictionary of Social Work: The Definitive A to Z of Social Work and Social Care, John Pierson & Martin Thomas; A Dictionary of Social Work and Social Care (Oxford Quick Reference), John Harris.

В Україні першу Енциклопедію для фахівців соціальної роботи видано у 2012 році (за заг. ред. І.Д.Звєрєвої), в якій систематизовано терміни із соціальної роботи та соціальної педагогіки. З 1994 року в Україні здійснюється розробка словників і енциклопедичних словників із соціальної роботи: Соціальна робота / соціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник (ред. І.Д.Звєрєва); Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи (укл.І.В.Козубовська, І.І.Мигович); Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник (ред. С.В.Толстоухова); Соціальна політика і соціальна робота: понятійно-термінологічний словник (ГоловатийМ.Ф., ПанасюкМ.Б.); Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник-довідник (ред.В.М.Піча); Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник» (укладачі Піча В.М., Гайдук Н.М.).

Однією із особливостей розвитку термінології у сфері соціальної роботи є її міждисциплінарність, інтегративність, тісний зв'язок із суміжними галузями професійної діяльності, такими як: мовознавство, педагогіка, психологія, соціологія, юриспруденція, менеджмент. Соціальна робота запозичує соціологічні, психологічні, педагогічні, правові методи, їх зміст, назву, особливості використання.

Значна кількість термінів у сфері соціальної роботи має англомовне походження, відображає особливості зарубіжної практики соціальної роботи. Запозичені англомовні терміни набувають статусу неологізмів, адаптуються до українських умов соціального захисту і соціальної роботи, або використовуються тільки в наукових дослідженнях. До них відносяться: кейс-менеджмент, супервізія, інклюзивність, гейткіпінг, медіація, резилієнтність та ін.

Характерною особливістю є ототожнення понять «метод», «інструмент», «техніка», «технологія», «послуга». Так, консультування є соціальною послугою, прикладною технологією соціальної роботи і методом соціальної роботи.

Загально визнаною практикою у професійному спілкуванні є використання абревіатур – ЦСС (центр соціальних служб), ТЦСО (територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг), СЖО (складні життєві обставини), ООП (особливі освітні потреби), ВПО (внутрішньо переміщені особи), ГО (громадська організація), МДК (мультидисциплінарна команда), НУО (неурядова організація) та ін. Застосування абревіатур заощаджує обсяг інформації, час, однак може бути незрозумілим для клієнтів соціальних служб, утруднювати взаємодію з ними.

Як і в кожній професійній діяльності в соціальній роботі використовуються професійні жаргони, абревіатури, або зрозумілі тільки для фахівців слова, лексика, стиль спілкування, що може полегшувати, прискорювати комунікацію між ними, але створювати для клієнтів проблеми в усвідомленні і розумінні своєї ситуації, того, що відбувається навколо тих обставин, в яких вони перебувають. Мова соціальної роботи може створювати бар'єри між дітьми, сім'ями і системою. В зарубіжній практиці соціальної роботи клієнти активно виступають за використання простої, зрозумілої для них мови. У клієнтів, як представників певних соціальних груп, субкультур, також формується своя культура вживання жаргонів, які можуть бути зрозумілими тільки «для своїх». У безпосередньому спілкуванні з отримувачами послуг, проведенні оцінки потреб, під час ведення випадку необхідно пояснювати їм певні терміни, або замінювати їх іншими словами.

Важливою рисою сучасної термінології є процес її гуманізації від «медикалізації» (діагноз, лікування, вада, аномалія) до відображення в термінології емпатійного, етичного ставлення до клієнта (дослідження, діагноз складних життєвих обставин, допомога і підтримка, людина з інвалідністю, порушення у розвитку тощо). Видатний американський вчений, фахівець у сфері соціальної роботи Werner W.Boehm у своїй статті «Terminology of Social Casework: an attempt at theoretical clarification» [5] ставить питання

про дослідження словникового запасу соціальної роботи з випадками, аналізує особливості використання термінології в рамках психосоціального підходу. Він називає терміни скороченими позначеннями абстракцій або узагальнень, іншими словами – концепціями. Психосоціальна діагностика пояснюється як оцінка впливу широкого спектру факторів соціальної сфери на психічну рівновагу клієнта і як оцінка впливу психічних факторів на соціальну економіку клієнта.

Сьогодні спостерігається еволюція у використанні терміну «пацієнт» до «клієнт», «користувач послуг», «отримувач соціальних послуг», як спроба відійти від медичної моделі соціальної роботи. В кожній культурі терміни «користувач послуг», «клієнт» викликають власні асоціації. Так, з'являються пропозиції замінити їх на більш гуманні терміни: «люди, яких ми підтримуємо», «людина, яку я підтримую», що узгоджується із підходами, орієнтованими на людину. Однак у професійному спілкуванні соціальні працівники і фахівці із соціальної роботи віддають перевагу терміну «клієнт», як найбільш стислому, ємкому, що має свої конотації, які узгоджуються з етосом соціальної роботи, відображає партнерство, де соціальний працівник надає досвід і підтримку, але клієнт зберігає контроль над власним життям і рішеннями, він професійний, шанобливий та визнає автономію особи (зі слів Tilly Baden, досвідченої менеджерки з питань допомоги дорослим, письменниці та ведучої підкастів, сайт «Social Work News», sept.4,2024).

Культурологічні особливості характеризують сприйнятливість культури народу до розуміння і усвідомлення сутності соціальної роботи, її соціальності, індивідуалістичного чи колективного характеру, орієнтації на соціальний зміст професійної діяльності соціальних працівників. Колективна культура Ubuntu є зрозумілою і природною для африканського континенту, відображає особливості світогляду і навколишнього середовища африканських народів. В традиції української свідомості колективність пов'язана із громадою, гуртом, толокою, західної – сетльментами, спільнотами, ком'юніті. У соціального працівника, виходця певної культури, більше досвіду комунікації та обізнаності в тонкощах соціальної взаємодії її представників в різних життєвих обставинах.

Етичні аспекти термінологічного апарату у соціальній роботі визначаються Кодексами етики Міжнародної федерації соціальних працівників «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти (1994), Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи (2005). В останньому документі – Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи (2018), характеризується зміст гідності, прав людини, соціальної справедливості, права на самовизначення, участі, конфіденційності, ставлення до людей як цілісних осіб, етичного використання технологій і соціальних мереж, професійної доброчесності.

Етика соціальної роботи впливає на гуманізацію термінології, що пов'язана з різними верствами населення. Так, базовим принципом практики соціальної роботи з людьми похилого віку є повага, яка передує всім формам і напрямкам соціальної допомоги і соціального обслуговування. Одним із її проявів є мова, особливості спілкування соціальних працівників. За даними міжнародних досліджень [1] зазначається, що «такі терміни, як «за пагорбом», «срібне цунамі», «цунамі старіння», «сіра хвиля», які викликають страх та негативний відтінок катастрофи, необхідно замінити більш нейтрально описаними термінами «демографічні зміни» або «старіння населення».

За результатами досліджень середовище, сприятливе для людей похилого віку, може бути забезпеченим лише за допомогою дружньої термінології. Це стосується зміни внутрішніх упереджень соціальних працівників на позитивне сприйняття і ставлення до своїх підопічних, політичних рішень органів влади, обговорень питань старості серед громадськості і у засобах масової інформації.

Гуманізація термінології проявляється і в назвах посад працівників організацій соціальної сфери. Наприклад, соціальні працівники, які здійснюють нагляд і догляд за людьми похилого віку і людьми з інвалідністю, в країнах Європи мають посади доглядальниць, помічників з особистого догляду, помічників з домашнього догляду, помічників клієнта.

Історичні особливості відображають стан наукової розробки тієї чи іншої проблеми в соціальній роботі на певному етапі розвитку суспільства і соціальної роботи як професійної діяльності. Особливо чутливою до соціальних змін у суспільстві, наукової і громадської думки виявилась термінологія у сфері соціальної роботи з людьми з інвалідністю. За період незалежності української держави спостерігається динаміка у настроях суспільства від використання терміну «інвалід» до термінів – «неповносправна людина», «людина з обмеженими функціональними можливостями», «людина з обмеженими можливостями», «людина з обмеженням життєдіяльності», «особа з особливими потребами», «особа з особливими освітніми потребами», «особа з інвалідністю», «інклюзивна людина» та ін. Можна припустити, що кожне покоління буде репрезентувати в термінології своє ставлення до обмежень життєдіяльності людини, стану фізичного, психічного і соціального здоров'я. Так, термін «інвалід» старше покоління сприймає більш «толерантно», ніж сучасне. Однак навіть загальноприйняте нормативне сьогодні «особа з інвалідністю» окремі студенти з особливими освітніми потребами не сприймають і позиціонують себе як інклюзивних студентів та інклюзивних клієнтів соціальних служб.

Гуманізація термінології відображає партисипативні процеси в соціальній роботі, активну включеність отримувачів соціальних послуг до процесів прийняття рішень, що стосуються їхнього життя, на основі принципу «соціальна робота разом з людиною» а не для людини.

Особливості нормативного і нормативно-правового характеру термінології соціальної роботи відображаються в законодавстві і нормативно-правових актах. З метою систематизації термінів, що застосовуються в правових документах [9], були відібрані 15 основних законів і 16 державних стандартів надання соціальних послуг. В ході обробки даних терміни розташовано в алфавітному порядку за тематичними групами: дитинство, здоров'я, інвалідність, команда фахівців, консультування, насильство, об'єкти соціальної роботи, план (програма, акт), послуги (соціальні), потреби, реабілітація, складні життєві обставини, соціальна допомога, соціальна робота, соціальний захист, суб'єкти соціальної роботи і соціального захисту, супервізія, якість соціальної роботи.

Дослідження виявило три групи термінів: терміни, які визначаються і в законодавстві і державних стандартах надання соціальних послуг (об'єкти соціальних послуг, суб'єкти соціальних послуг, послуги соціальні, потреби, якість соціальної послуги); терміни, які визначаються тільки в законодавстві (дитинство, здоров'я, інвалідність, насильство, реабілітація, складні життєві обставини, соціальна до-

помога, соціальна робота, соціальний захист, супервізія); терміни, які визначаються тільки в державних стандартах надання соціальних послуг (команда, консультування, план, програма).

Група термінів за темою «дитинство» складається з термінології, що визначає різні категорії дітей, які потребують уваги з боку організацій соціальної сфери, типи сімей, інститути утримання і виховання дітей, умови проживання і напрями соціального захисту, допомоги і підтримки. Найбільшу кількість становлять терміни, що відображають різні аспекти сирітства: статусу дитини, форм влаштування, усиновлення, встановлення опіки і піклування, передачі до прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу, закладів для дітей сиріт, соціального житла, наставництва, соціального супроводу. 64% термінів із обраних законодавчих актів становлять діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування.

Серед термінів з теми «здоров'я» акцентовано увагу на визначенні понять здоров'я, а також життєдіяльності, обмеження життєдіяльності, електронної системи охорони здоров'я, охорони здоров'я, медичної допомоги, інформації, обслуговування, реабілітації. Всі терміни є дотичними до соціальної роботи.

У групі термінів «інвалідність» визначено поняття, що стосуються міри втрати здоров'я людини, ідентифікації осіб з інвалідністю, термінології, що відображає особливості їхньої взаємодії із соціальним середовищем (розумного пристосування, універсального дизайну, дискримінації за ознакою інвалідності).

В кожному державному стандарті надання соціальних послуг визначено поняття «мультидисциплінарна команда», яка являє собою функціонально виокремлену групу фахівців, об'єднаних спільною метою та завданнями щодо надання соціальної послуги і складається із назви соціальної послуги і фахівців, які входять до її складу, в основному таких з них, як: фахівець із соціальної роботи, соціальний працівник, соціальний робітник, психолог, юрисконсульт, реабілітолог, медичний працівник, сестра медична із лікувальної фізкультури та ін.

Особливу групу термінів становлять терміни з теми «Консультування»: консультування вуличне, групове, дистанційне, індивідуальне, інформаційно-мотиваційне, в стаціонарних умовах, за принципом «рівний-рівному», орієнтоване на виконання завдання, короткотермінове, кризове, разове, середньотривале, сімейне, соціально-психологічне, тривале.

З проблеми «насильство» у розглянутих законодавчих актах визначено терміни, які характеризують: ідентифікацію проблеми насильства, постраждалих осіб і кривдників, заходів і програм запобігання і протидії.

Об'єктами соціальної роботи є отримувачі соціальних послуг – особи або сім'ї, які належать до вразливих груп населення та або перебувають у складних життєвих обставинах, яким надаються соціальні послуги. В кожному державному стандарті надання соціальної послуги визначено термін «отримувач соціальної послуги» із зазначенням відповідних категорій населення, які її потребують.

Ведення випадку у соціальній роботі зумовлює ведення професійної документації (плану, програми, договору, акту оцінки тощо), що є обов'язковою частиною кожного державного стандарту надання соціальної послуги. У досліджених державних стандартах визначаються поняття: індивідуальний план надання соціальної послуги, профілактична програма, згода на застосування посередництва (медіації), медіаційна угода (угода про примирення), особова справа, план соціального супроводу та ін.

В Україні типи соціальних послуг представлені як в законодавстві, так і в усіх державних стандартах надання соціальних послуг з акцентом на діях, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання цих обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб, або сімей, які їх потребують.

В ході ведення випадку визначається оцінка потреб осіб або сімей, тому в центрі уваги – потреби отримувачів соціальних послуг. В цій групі термінів у законодавстві і державних стандартах використано такі з них: визначення потреб населення, оцінювання потреб особи або сім'ї у соціальних послугах, соціальне замовлення, оцінювання індивідуальних потреб, оцінка кризової ситуації, оцінка потреб.

Дотичними до проблеми інвалідності є процеси реабілітації. Термінологія ідентифікує процеси та види реабілітації, соціальної допомоги, психолого-педагогічного супроводу тощо.

Сутністю практики соціальної роботи є соціальна підтримка осіб або сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, тому зроблено акцент на визначенні терміну «складні життєві обставини», який включає чинники, що зумовлюють їх, однак не дається визначення поняття «особа, яка перебуває у складних життєвих обставинах».

Важливою групою термінів є ті, що стосуються соціальної допомоги, зокрема державної допомоги сім'ям з дітьми і державної соціальної допомоги особам з інвалідністю.

В українському законодавстві не визначається поняття «соціальна робота», визначено терміни «соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю», «фахівець із соціальної роботи» і «менеджмент із соціальної роботи». Для порівняння, в Законі Литовської Республіки «Про соціальні послуги» (від 19.01.2006), який розроблено відповідно до Законодавства Європейського Союзу, стаття 26 «Соціальна робота» включає в себе визначення поняття «соціальна робота», в ній розкривається зміст рівнів соціальної роботи (мікро-, мезо-, макро-), напрямів реалізації соціальної роботи (соціальний захист, охорона здоров'я, освіта, правопорядок, зайнятість, національна оборона), принципів соціальної роботи (чесність, співпраця, забезпечення професіоналізму), прав, обов'язків соціальних працівників.

Проблема соціального захисту населення, висвітлює особливості, що відображені у термінології, такі як: соціальний захист людей похилого віку, ветеранів праці; соціальний захист дітей; соціальний захист у сфері працевлаштування.

Суб'єкти соціальної роботи і соціального захисту становлять велику групу термінів, що складаються із визначень суб'єктів соціальної роботи із сім'єю, дітьми та молоддю; суб'єктів соціального захисту дітей; служб в органах місцевого самоврядування; надавачів соціальних послуг.

Супервізія – один із важливих методів професійної підтримки соціальних працівників, які надають соціальні послуги. У державних стандартах надання соціальних послуг не зустрічається визначення цього терміну.

Одна із важливих великих груп термінів стосується якості соціальних послуг, має місце в законодавстві і в кожному із державних стандартів надання соціальних послуг. Основні з них: оцінка якості соціальних послуг, показники якості соціальних послуг, моніторинг та оцінка якості надання соціальної послуги.

Використання нормативної термінології, визна-

ченої в законодавчих та нормативно-правових актах, демонструє пріоритети державної політики щодо соціальної роботи, змісту діяльності організацій соціальної сфери, фахівців соціальної роботи, соціальних працівників і соціальних робітників; упорядковує «мову» соціальної роботи, створює захист від суб'єктивності визначень і трактувань, є основою для усвідомлення і розуміння запиту держави і суспільства на соціальну роботу з різними верствами населення.

Висновки. Використання термінології в теорії і практиці соціальної роботи досліджується в історичному, етичному, педагогічному, психологічному контексті. Визначено особливості використання термінології в соціальній роботі в Україні і на основі зарубіжного досвіду: науковість; використання іншомовної, особливо англомовної термінології, неологізмів; ототожнення понять; застосування абревіатур, професійних жаргонів; гуманізація і нормативність. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на вивченні мовних, історичних, культурологічних, етичних, педагогічних, соціологічних, психологічних, правових факторів формування і використання термінології в соціальній роботі, процесів професійної комунікації фахівців із соціальної роботи із соціальними працівниками, соціальними робітниками, отримувачами соціальних послуг, громадськістю і громадськими організаціями.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Peisah C., Mendonca Lima C., Avalon L., Neneriee D., De Leo D., Hwang Tzung-Lend, Ikeda M., Leste D., Leon T., Wang H. An international consensus statement on the benefits of reframing aging and mental health conditions in a culturally inclusive and respectful manner. *International Psychogeriatrics.* 2023. Vol.35. No.1. P.13–16. doi: 10.1017/S104161022200
2. Bakker Bn. Rethinking Vulnerability: Language, Power and Social Work. *Social Justice, Practice and Theory*. 2021. Vol.4, Number 1. P.35–49
3. Sung Kyu-taik, Dunkle R.E. How Social Workers Demonstrate Respect for Elderly Clients. *Journal Gerontol Soc Work*. 2009. Vol.52, No.3. P.250–260. doi: 10.1080/01634370802609247
4. Wade L., Monroe Tomczak S. The Origin and Evolution of the term «Social Work». *Journal of Sociology & Social Welfare*. 2022. Vol.49: Iss.2, Article 4. DOI: https://doi.org/10.15453/0191-5096.4599
5. Boehm W. The Terminology of Social Casework: An Attempt At Theoretical Clarification. URL: https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/terminology-social-casework-attempt-theoretical-clarification-2/
6. Джуган В., Джуган Р., Дефініція поняття «люди похилого віку», як категорії соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Випуск 1(50). 2022. С.77–80.
7. Канюк О., Іваничко І. Деякі наукові підходи до розуміння терміну «толерантність». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Випуск 2(51). С.58–61.
8. Левченко Н. «Молодь» та «Молодіжна робота»: смислове наповнення понять. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2021/ Випуск 2(49). С.85–91.
9. Нормативно-правове забезпечення соціальної роботи: термінологічний словник: навч.-метод. посібник / упорядник І.Б.Іванова / за заг. редакцією І. В.Маслянікової. Київ. Університет «Україна». 2023. 51 с.
10. Приймак О., Масюк О., Бойко Г. Семантика та етимологія поняття «соціальна робота». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2025. Випуск 1(56). С.182–188.

References

1. Peisah, C., Mendonca Lima, C., Avalon L., Neneriee, D., De Leo, D., Hwang, Tzung-Lend, Ikeda, M., Leste, D., Leon, T., & Wang, H. (2022). An international consensus statement on the benefits of reframing aging and mental health conditions in a culturally inclusive and respectful manner. *International Psychogeriatrics, 35*(1), 13–16. doi:10.1017/S104161022200
2. Bakker, B. (2021). Rethinking Vulnerability: Language, Power and Social Work. *Social Justice, Practice and Theory, 4*(1), 35–49.
3. Sung Kyu-taik, & Dunkle R.E. (2009). How Social Workers Demonstrate Respect for Elderly Clients. *Journal Gerontol Soc Work, 52*(3), 250–260. doi: 10.1080/01634370802609247
4. Wade L., & Monroe Tomczak S. (2022). The Origin and Evolution of the term «Social Work», *The Journal of Sociology & Social Welfare, 49*(2), Article 4. DOI: https://doi.org/10.15453/0191-5096.4599
5. Boehm, W. (1954). The Terminology of Social Casework: An Attempt At Theoretical Clarification. URL: https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/terminology-social-casework-attempt-theoretical-clarification-2/
6. Dzhuhan, V., & Dzhuhan R. (2022). Definitsiia poniattia «liudy pokhyloho viku», yak katehorii sotsialnoi roboty [Definition of the concept of «Elderly people» as categories of Social Work]. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series Pedagogy. Social Work, 1*(50), 77–80. [in Ukrainian].
7. Kaniuk, O., & Ivanychko, I. (2022). Deiaki naukovi pidkhody do rozuminnia terminu «tolerantnist» [Scientific approaches to the understanding of the term «tolerance»]. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series Pedagogy. Social Work, 2*(51), 58–61. [in Ukrainian].
8. Levchenko, N. (2021). «Molod» ta «Molodizhna robota»: smyslove napovnennia poniat [«Youth» and «youth work»: meaning of concepts]. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series Pedagogy. Social Work., 2*(49), 85–91. [in Ukrainian].
9. Ivanova, I.B. (Ed.). (2023). Normatyvno-pravove zabezpechennia sotsialnoi roboty: terminolohichnyi slovnyk [Regulatory and legal support for Social Work]. Uni¬versytet «Ukraina». [in Ukrainian].
10. Pryimak, O., Masiuk, O., & Boik, O.H. (2025). Semantyka ta etymolohiia poniattia «sotsialna robota» [Semantics and etymology of the concept «Social Work»]. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series Pedagogy. Social Work, 1*(56), 182–188. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 11.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Ivanova Iryna
Candidat of Pedagogical Sciences. Ph.D. Associate Professor
Department of Psychology, Social Work and Pedagogy, University «Ukraine»
Kyiv, Ukraine

FEATURES OF TERMINOLOGY IN SOCIAL WORK

Abstract. Terminology is a reflects of the essence and content of scientific knowledge, the features of the theory and practice of Social Work. The purpose of the article: to substantiate the importance of generalizing and systematizing terminology in the theory and practice of Social Work within the framework of Ukrainian legislation and state standards of social services. In the process of research, methods of theoretical cognition were used (hypothetical-deductive, ascent from the abstract to the concrete, general logical methods and techniques of research – analysis, synthesis, generalization, induction, deduction), statistical methods, data processing methods. The following feature of the use terminology in Social Work in Ukraine and based on foreign experience were identified: scientificity; use of foreign, especially English-language terminology, neologisms; identification of concepts; use of abbreviations, professional jargon; humanization and normativity of terminology. The normative nature of terminology in Social Work in Ukraine is studied on the basis of generalization and systematization of concepts defined in legislative acts and state standards for the provision of social services. The terms are grouped into main topics: childhood, health, disability, team of specialists, counseling, violence, objects of Social Work, plan (program, act), services, needs, rehabilitation, difficult life circumstances, social assistance, Social Work, social protection, subjects of Social Work and social protection, supervision, quality of social service. The use normative terminology organizes the «language» of social work, creates protection against the subjectivity of interpretations, is the basis for awareness and understating of the state and society's demand for Social Work with different segments of the population.

Keywords: terminology, theory and practice of social work, features of terminology, normativity of terminology.

УДК 81'243+37.016:004.8
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.85-88

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 GPT ЯК ІНСТРУМЕНТУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У сучасному світі зростає потреба у формуванні високого рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Традиційні методики навчання не завжди забезпечують індивідуальний підхід до студентів, особливо у великих академічних групах. У цьому контексті використання генеративних моделей штучного інтелекту, таких як ChatGPT, стає перспективним напрямом індивідуалізації навчального процесу. Метою дослідження є аналіз можливостей застосування GPT для розвитку мовних і комунікативних навичок студентів, підвищення їхньої автономії та формування професійно орієнтованих мовних компетенцій. Щастосовано методи аналізу наукових джерел, систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу, порівняльного аналізу ефективності технології у навчальному процесі. Інтеграція GPT дозволяє створювати персоналізовані завдання, моделювати професійні комунікативні ситуації, тренувати академічне письмо та говоріння, підвищувати мотивацію та знижувати мовну тривожність студентів. Однак залишаються ще не повністю дослідженими питання загальної проблеми, такі як: адаптація для спеціалізованих професійних потреб; підвищення мотивації та автономії студента; взаємодія «викладач – GPT – студент» та інші. Таким чином, використання GPT як інструменту індивідуалізації навчання іноземної мови є ефективним кроком модернізації освіти та розвитку компетентностей сучасних фахівців.

Ключові слова: іноземна мова, індивідуалізація навчання, ChatGPT, комунікативна компетентність, професійні навички.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації, швидкого розвитку інформаційного суспільства та цифровізації освіти проблема формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Володіння іноземною мовою є не лише додатковою перевагою, а й необхідною умовою професійної мобільності, участі в міжнародних освітніх і професійних проєктах, доступу до світових інформаційних ресурсів та наукової інформації. Традиційні методики навчання іноземних мов, попри їхню ефективність, часто виявляються недостатньо гнучкими і не завжди враховують індивідуальні потреби студентів, особливо у великих академічних групах, де викладач фізично не може забезпечити персоналізований підхід до кожного здобувача. Саме тому питання індивідуалізації навчання стає ключовим напрямом модернізації освітнього процесу та інтеграції інноваційних технологій, які відкривають широкі можливості для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання індивідуалізації навчання та застосування GPT у мовній освіті досліджували як класики педагогіки (Л.Виготський, Б.Блум, К.Роджерс), так і сучасні зарубіжні й українські науковці (Holec, Warschauer, А.Мельник, С.Сисоєва та ін.) Експертка І.Бердичевська вказує, що чат-боти сприяють моделюванню комунікативних ситуацій, стимулюють мотивацію студентів і допомагають розвивати навички самостійного навчання [1]. Дослідниця О.Гаркуша звертає увагу на здатність GPT адаптувати навчальні завдання відповідно до рівня знань і професійних інтересів учнів [2]. У дослідженнях О.Гнатишева та О.Гаврилова наголошується на практичній цінності технології у вивченні лексики, засвоєнні граматики та вдосконаленні комунікативних навичок, а також її користі як асистента для викладача [3]. Н.Лєбошина, Ю.Черкашина та Е.Харатян у своїй статті демонструють роль ChatGPT у професійній підготовці, включаючи моделювання ситуацій, наближених до реальних умов роботи [4]. Н.Чаплінська додає, що GPT є прогресивним інструментом, який доповнює навчальний процес, водночас залишаючи ключову роль педагогам [5].

В цілому, результати досліджень свідчать про великий потенціал ChatGPT у розвитку мовних та комунікативних компетенцій, забезпеченні індивідуального підходу до освітніх потреб студентів.

Мета статті – дослідити можливості використання GPT як засобу для індивідуалізації навчання іноземних мов у підготовці майбутніх фахівців. Оцінити його потенціал у розвитку іншомовної комунікативної компетентності, сприянні автономності студентів, формуванні професійно орієнтованих мовних навичок та впровадженні інноваційних технологій у сучасний освітній процес.

Методи дослідження: методи аналізу наукових джерел, який передбачає бібліографічний пошук та аналіз наукових джерел; систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу, для виявлення спільного та відмінного у висновках дослідників; порівняльного аналізу ефективності технології у навчальному процесі для підтвердження практичної значущості GPT у навчання іноземних мов майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку інформа-

© Канюк О. Л., Кіш Н. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ційного суспільства особливої актуальності набуває проблема формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, адже володіння іноземною мовою є не лише додатковою перевагою, а й необхідною умовою професійної мобільності, участі в міжнародних освітніх і професійних проєктах, доступу до світових інформаційних ресурсів. Традиційні методики навчання іноземних мов, попри свою ефективність, часто виявляються недостатньо гнучкими й не завжди враховують індивідуальні потреби студентів. Це особливо відчутно у великих академічних групах, де викладач фізично не може забезпечити персоналізований підхід до кожного здобувача. Саме тому індивідуалізація навчання стає ключовим напрямом модернізації освітнього процесу, а новітні технології на основі штучного інтелекту відкривають широкі можливості для її реалізації. Поява нейромереж, доступних для широкого загалу, стала справжньою сенсацією; незважаючи на те, що перші прототипи почали розроблятись ще у середині XX століття, після досліджень В.Мак-Каллока та Д.Хебба, присвячених принципам роботи біологічних нейронів, лише у 2022 році кожен бажаючий отримав змогу протестувати можливості цієї технології [3, с.57].

Науковці та педагоги вважають, що індивідуалізація навчання базується на кількох ключових підходах (Рис.1.):

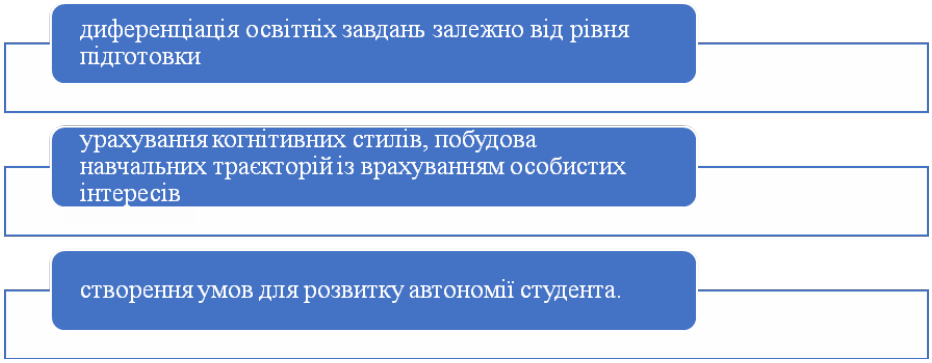


Рис.1. Ключові підходи індивідуалізації

Ідеї індивідуалізованого підходу сягають ще класичної педагогіки, однак сучасні цифрові інструменти дозволяють реалізувати їх набагато ефективніше. GPT як технологія генеративного штучного інтелекту забезпечує створення персоналізованих діалогів, навчальних сценаріїв, завдань різного рівня складності й навіть адаптованих тестів, що відповідають індивідуальним потребам кожного студента. У результаті освітній процес перетворюється з одноманітного засвоєння матеріалу на гнучку взаємодію, де студент стає активним учасником, а не пасивним споживачем інформації.

Використання чату GPT на уроках іноземної мови може бути цікавим та корисним способом введення студентів у світ штучного інтелекту та для покращення їхніх навичок мовлення, розуміння та вивчення мови, а отже і формування іншомовної комунікативної компетентності [1, с.145].

Практична цінність GPT для індивідуалізації навчання полягає насамперед у можливості інтерактивного спілкування іноземною мовою. Студенти можуть вести діалоги на будь-які теми – від побутових ситуацій до професійно орієнтованих кейсів. Наприклад, майбутній економіст може обговорювати з GPT фінансові звіти чи моделювати переговори з іноземними партнерами, юрист – розглядати приклади контрактів і судових справ, педагог – тренувати навички пояснення граматичних правил іноземною мовою. Така практика допомагає закріплювати лексику й граматику в контексті, наближеному до реальної професійної діяльності. Він сприяє розширенню словникового запасу за допомогою надання визначень слів, їх синонімів, антонімів та кон-текстів вживання [4, с.355].

Індивідуалізація за допомогою GPT реалізується також через створення адаптивних навчальних матеріалів. Модель може генерувати вправи на переклад, завдання на формування діалогів, тематичні тести, диктанти чи навіть рольові ігри, у яких студент виступає учасником міжкультурної комунікації. Наприклад, підготовка до співбесіди іноземною мовою може відбуватися у форматі симуляції, де GPT виступає роботодавцем і ставить питання, а студент тренується відповідати, отримуючи при цьому рекомендації щодо покращення мовлення. Завдяки цьому студент опановує не лише мовні навички, а й навички комунікативної поведінки, що безпосередньо впливає на професійну готовність.

Ще однією сферою використання GPT є навчання академічного письма. Майбутні фахівці часто стикаються з необхідністю створення есе, наукових статей, звітів або презентацій іноземною мовою. GPT може слугувати інструментом як для прикладів правильної побудови текстів, так і для редагування робіт студентів. Наприклад, студент пише коротке есе англійською мовою, а GPT не лише виправляє граматичні помилки, але й звертає увагу на логіку викладу, стилістичну доречність, уживання перехідних конструкцій, що формує більш комплексне розуміння академічних стандартів. Це дозволяє студенту не просто засвоювати правила, а й відчувати мову як інструмент професійного та наукового спілкування.

Важливою перевагою GPT у контексті індивідуалізації є гнучкість і доступність. Студенти можуть взаємодіяти з моделлю у зручний час і у зручному форматі – під час підготовки до занять, самостійного навчання або виконання домашніх завдань. Це особливо актуально в умовах дистанційного й змішаного навчання, коли фізичний контакт із викладачем обмежений, а потреба в індивідуальному супроводі зростає. GPT дозволяє створити середовище безперервного навчання, де студент може практикувати іноземну мову щодня, поступово нарощуючи рівень компетентності [5].

Не менш важливим є психологічний ефект використання GPT. Багато студентів у процесі вивчення іноземної мови відчувають страх перед помилками, соромляться виступати перед аудиторією чи спілкуватися з носіями мови. GPT створює безпечне середовище, у якому можна експериментувати, тренуватися та випробовувати нові мовні конструкції без страху отримати осуд. Це знижує рівень тривожнос-

ті, підвищує впевненість і формує позитивну мотивацію до подальшого навчання.

Також ChatGPT може пропонувати різноманітні вправи для навчання англійської мови студентів, враховуючи їхні потреби та професійну спрямованість. Для покращення словникового запасу (*Vocabulary Building*) він може створювати тематичні списки слів, вправи на сполучуваність, завдання на заповнення пропусків, а також кросворди чи картки зі словами.

У сфері граматики (*Grammar Practice*) ChatGPT пропонує вправи на перефразування, виправлення помилок, трансформацію речень та заповнення пропусків у професійних текстах.

Для розвитку читання (*Reading Comprehension*) система використовує автентичні тексти зі статей чи звітів, формує питання, завдання на встановлення відповідностей, складання плану або резюме.

У письмі (*Writing Practice*) можливі вправи на написання електронних листів, складання звітів, анотацій, презентаційних тез та інструкцій.

Практика говоріння (*Speaking Practice*) включає професійні дискусії, рольові ігри, підготовку презентацій, опис графіків та інтерв'ю [2, с.10].

Водночас використання GPT у навчанні вимагає усвідомленого підходу. Існують ризики, пов'язані з достовірністю відповідей, адже штучний інтелект іноді може продукувати неточну чи поверхову інформацію. Тому викладачі повинні навчати студентів критично сприймати матеріал, перевіряти факти та поєднувати роботу з GPT із традиційними джерелами знань.

Навіть розробники вказують на ряд обмежень у роботі нейромережі: по-перше, для отримання вичерпної відповіді треба ввести одне питання декілька раз, трохи змінюючи фразу, по-друге, система схильна повторювати одні й ті ж самі фрази (наприклад, нагадування про те, що вона є лише мовною моделлю), щоб уникнути суперечливих питань.

Однак, поява Chat gpt все одно викликала ажіотаж серед тих, хто прагнув побачити межу її можливостей. Для початку роботи від користувача вимагається лише зареєструватись, вказавши свою електронну адресу, що робить цей сервіс доступним для будь-кого [3, с.57].

У перспективі використання GPT у підготовці майбутніх фахівців може стати основою для створення адаптивних освітніх платформ, де навчання іноземної мови буде максимально персоналізованим і динамічним. Такі платформи дозволять враховувати рівень володіння мовою, індивідуальні цілі, професійну спрямованість, швидкість прогресу та навіть психологічні особливості студента. Це відкриває шлях до формування нового освітнього середовища, у якому кожен здобувач зможе реалізувати свій потенціал, не відчуваючи обмежень колективного навчання.

Висновки. Використання GPT як інструменту для індивідуалізації навчання іноземної мови в процесі підготовки майбутніх фахівців є значним кроком до модернізації освітнього процесу. Ця технологія відповідає сучасним викликам, забезпечуючи нові підходи, які враховують темпи розвитку цифрових технологій та потреби студентів, що прагнуть навчатися в комфортному і адаптивному середовищі. GPT пропонує інтерактивність, гнучкість, практичну спрямованість, психологічний комфорт та розвиток автономності серед студентів. Він створює умови для моделювання реальних професійних ситуацій, сприяє формуванню критичного мислення та впевненості у мовленні, що має ключове значення для їхньої майбутньої професійної діяльності. Інтеграція штучного інтелекту з традиційними методами педагогіки відкриває нові горизонти для досягнення оптимального результату. Завдяки цьому підходу кожен студент отримує можливість навчатися в індивідуальному темпі, на бажаному рівні і з урахуванням своїх професійних потреб. Така модель порушує обмеження традиційного групового навчання, створюючи ширший простір для саморозвитку. GPT виступає не лише як інструмент, а як навчальний партнер, адаптуючись до рівня знань і стилю мислення здобувача освіти. Таким чином, технологія GPT розширює арсенал дидактичних засобів і переосмислює саму концепцію навчання, спрямовуючи її на індивідуальність, гнучкість та професійну релевантність. У тандемі з компетентним педагогічним супроводом цей інструмент стає потужним стимулом для формування конкурентоспроможних фахівців, готових до викликів глобалізованого світу та здатних ефективно застосовувати набуті мовні навички в професійній сфері. GPT виступає не просто технологічною новацією, але й каталізатором освітніх трансформацій, який відкриває перспективи для створення нової моделі навчання, побудованої на принципах індивідуалізації, практичності та інноваційності. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розширення використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов, а саме дослідження можливостей використання ChatGPT для стимулювання критичного мислення та креативності студентів під час вивчення іноземних мов; розробка інтегрованих платформ, які поєднують ChatGPT з іншими технологіями штучного інтелекту для створення персоналізованих навчальних траєкторій, адаптованих до індивідуальних потреб студентів; етичні та соціальні аспекти використання ChatGPT у навчанні та інші.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бердичевська І.В. Використання чат-боту Chatgpt у процесі навчання іноземної мови з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти. 2024. №1(4). С.142–149. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.18729
2. Гаркуша О.О. Використання Chatgpt для вивчення англійської мови та розвитку мовленнєвих навичок студентів нефілологічних спеціальностей: можливості та перспективи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2025. №1(111). С.6–15. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-6-15
3. Гнатишева О.О., Гаврилова О.В., Chat GPT як інструмент вивчення іноземної мови для студентів ВНЗ. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип.64. Том 1. С.56–59. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/64.1.10

4. Лєбошина Н., Черкашина Ю., Харатян Е. Імплементація технології штучного інтелекту (Chat GPT) в систему підготовки військових спеціалістів. Сучасні дослідження з іноземної філології. 2024. №2(26). С.351–359. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.351-359
5. Чаплінська Н.О. Chat GPT – Інноваційний інструмент чи замінний асистент викладача у вивченні іноземної мови? Актуальні питання у сучасній науці. 2025. №(32). С.994–1002. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2(32)-994-1002

References

1. Berdychivska, I.V. (2024). Vykorystannia chat-botu ChatGPT u protsesi navchannia inozemnoi movy z metoiu formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [Using ChatGPT in foreign language learning to develop communicative competence of future teachers]. Current issues in the education system: secondary education institution – pre-university preparation – higher education institution, 1(4), 142–149. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.18729 [in Ukrainian]
2. Harkusha, O.O. (2025). Vykorystannia ChatGPT dlia vyvchennia anhliiskoi movy ta rozvytku movlennievykh navychok studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: mozhlyvosti ta perspektyvy [Using ChatGPT for learning English and developing speaking skills of non-philology students: possibilities and prospects]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, *1*(111), 6–15. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-6-15 [in Ukrainian]
3. Hnatysheva, O.O., & Havrylova, O.V. (2023). ChatGPT yak instrument vyvchennia inozemnoi movy dlia studentiv VNZ [ChatGPT as a tool for learning foreign languages for university students]. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, *1*(4), 142–149. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.18729 [in Ukrainian]
4. Leboshyna, N., Cherkashyna, Y., & Kharatyan, E. (2024). Implementatsiia tekhnolohii shtuchnoho intelektu (ChatGPT) v systemu pidhotovky viiskovykh spetsialistiv [Implementation of artificial intelligence (ChatGPT) in the training system of military specialists]. *Modern research in foreign philology, 2*(26), 351–359. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.351-359 [in Ukrainian]
5. Chaplinska, N.O. (2025). ChatGPT – Innovatsiinyi instrument chy zaminnyi asystent vykladacha u vyvchenni inozemnoi movy? [ChatGPT – Innovative Tool or Substitute Teacher Assistant in Foreign Language Learning?] *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi, 32*, 994–1002. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2(32)-994-1002 [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 27.08.2025 Прийнято: 29.09.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

USING GPT AS A TOOL FOR INDIVIDUALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. In the context of globalization and the digitalization of education, the development of a high level of foreign language communicative competence among future professionals has become increasingly relevant. Traditional teaching methods often fail to provide a personalized approach, especially in large academic groups, which highlights the need for innovative tools that support individualized learning. Generative artificial intelligence models, such as ChatGPT, represent a promising solution, enabling the creation of personalized exercises, the simulation of professional communicative situations, the practice of academic writing and speaking, and the enhancement of students' motivation and autonomy. The article aims to explore the possibilities of using GPT as a tool for individualizing foreign language learning, to determine its potential for developing professionally oriented language skills, and to support students' independent learning. The research methodology includes the analysis of scientific literature, systematization and generalization of theoretical material, and comparative analysis of the effectiveness of ChatGPT in different aspects of language learning. The study results demonstrate that the integration of GPT into the educational process enhances vocabulary acquisition, grammar and communication skills, and allows students to interact in a safe, low-stress environment, promoting confidence and engagement. GPT facilitates the creation of adaptive learning materials, role-playing exercises, simulations of professional tasks, and the development of academic writing skills. Students can practice language in contexts relevant to their future professions, which increases the practical applicability of their learning and supports autonomous and self-paced education. ChatGPT serves as an effective tool for the individualization of foreign language learning, combining interactive, flexible, and professional-oriented training with psychological comfort.

Keywords: foreign language, individualized learning, ChatGPT, communicative competence, professional skills.

УДК 364.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.89-93

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

РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У КРИЗОВИХ УМОВАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Анотація. Актуальність проблеми надання соціальних послуг у територіальних громадах України значно зросла в умовах воєнного стану, коли рівень соціальної вразливості населення підвищився, а попит на підтримку істотно зріс. Забезпечення базових соціальних гарантій, доступу до житла, психологічної та юридичної допомоги, а також розвиток соціальної інфраструктури набувають критичного значення для стабілізації суспільства та інтеграції внутрішньо переміщених осіб. Метою дослідження є аналіз стану та специфіки надання соціальних послуг у Закарпатській області в умовах воєнного стану. Методи дослідження включали експертне оцінювання фахівців із різних секторів (місцеве самоврядування, громадські організації, науковці, державні структури та міжнародні організації), що забезпечило комплексний підхід і багатовимірне бачення проблематики, а також узагальнення для систематизації отриманих результатів і формулювання рекомендацій щодо вдосконалення системи соціальних послуг у кризових умовах. Соціальні послуги у громадах зберігають базову функціональність, проте їх ефективність обмежується кадровим дефіцитом, нестачею фінансування та слабкою координацією між інституціями. Найбільш затребуваними визначено психологічну допомогу, соціальний супровід та підтримку вразливих груп (ВПО, осіб з інвалідністю, літніх людей, ветеранів).

Ключові слова: соціальні послуги, воєнний стан, експертне оцінювання, соціальний захист, Закарпатська область.

Вступ. Соціальні послуги є ключовим елементом системи соціального захисту, що забезпечує підтримку вразливих категорій населення у кризові періоди. В умовах воєнного стану їхня роль значно зросла, адже вони стають не лише інструментом подолання індивідуальних труднощів, але й важливим чинником збереження соціальної стабільності у громадах. В Україні, починаючи з 2022 року, зросла кількість внутрішньо переміщених осіб, постраждалих від бойових дій, сімей у складних життєвих обставинах, що зумовило підвищений попит на соціальні послуги та необхідність їх адаптації до нових викликів.

Закарпатська область має особливе значення в цьому контексті. Регіон, що став одним із найбільших центрів прийому внутрішньо переміщених осіб, зіштовхнувся з необхідністю швидкої перебудови системи соціального захисту, перерозподілу ресурсів та залучення додаткових інституційних можливостей. Водночас місцеві громади опинилися перед завданням поєднати традиційні підходи до надання соціальних послуг із інноваційними практиками, спрямованими на підтримку нових цільових груп. Дослідження регіонального виміру надання соціальних послуг набуває особливої актуальності.

Важливим інструментом для аналізу сучасного стану соціальних послуг виступає експертне оцінювання, яке дозволяє виявити ключові проблеми, визначити пріоритети розвитку та окреслити ефективні моделі реагування на кризові виклики. У цій статті представлено результати експертного аналізу системи соціальних послуг у Закарпатській області в умовах воєнного стану. Отримані дані дозволяють не лише оцінити поточний стан соціальної підтримки в регіоні, але й виробити рекомендації для удосконалення практик надання послуг у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження та наукові публікації про соціальні послуги в Україні свідчать про значні зрушення у законодавчій базі, організаційних механізмах і системі фінансування цієї сфери. Зокрема, аналітичний звіт 2024 року наголошує на прийнятті нового Закону України «Про соціальні послуги» у 2020 році, який заклав основу для класифікації послуг, визначення повноважень органів влади та активізації участі недержавного сектору. Водночас дослідники відмічають, що реальна практика надання соціальних послуг часто відстає від нормативних вимог через фінансові обмеження, недостатню координацію і проблеми в реалізації на місцевому рівні. Також зафіксовано, що недержавні надавачі послуг представлені менш ніж на чверть загальної мережі, що створює виклики у доступності і якості соціальних послуг [2]. Праця Е. Костишина, Ю. Шевціва та О. Луцишина зосереджена на аналізі ринку соціальних послуг в Україні, звертаючи увагу на проблеми конкуренції, попиту та пропозиції, а також на роль державного регулювання і фінансування у цій сфері. Автори підкреслюють, що незважаючи на наявність нормативної бази, реальний розвиток ринку соціальних послуг стикнувся з низкою викликів, серед яких – недостатній рівень інституційної підтримки, обмежене фінансування та відсутність ефективних механізмів контролю якості [1].

В окремих публікаціях аналізується вплив децентралізації та деінституалізації на систему соціального захисту, наголошується на розриві між декларативними положеннями законів і їх практичною реалізацією. Зокрема, у статті О. Чусової, Г. Котломанітової та Л. Олексієнко підкреслюється складність впровадження повного спектра соціальних послуг через неповне фінансування та організаційні бар'єри [4]. У свою чергу, інші дослідження фокусуються на необхідності удосконалення нормативно-правової бази для розвитку системи, підтримці недержавних надавачів та адаптації системи соціальних послуг до умов воєнного стану та пандемії [5]. Загалом, сучасні дослідження консолідують знання про основні проблеми і виклики, а також окреслюють шляхи їх подолання задля стабільного розвитку системи соціальних послуг в Україні.

© Кацьора О. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Метою статті є аналіз стану та специфіки надання соціальних послуг у Закарпатській області в умовах воєнного стану на основі експертного оцінювання. **Методи дослідження:** експертне оцінювання (для збору даних щодо ефективності системи соціальних послуг у регіоні), структурно-функціональний аналіз (для виявлення особливостей організації та взаємодії суб'єктів соціальної сфери), узагальнення (для систематизації отриманих результатів і формулювання рекомендацій щодо вдосконалення системи соціальних послуг у кризових умовах).

Виклад основного матеріалу. Соціальні послуги в сучасних умовах воєнного стану постають одним із базових інструментів забезпечення життєдіяльності населення та підтримки вразливих груп. Вони включають комплекс заходів, спрямованих на подолання або мінімізацію наслідків складних життєвих обставин, збереження соціальної стабільності та формування умов для інтеграції різних категорій громадян у громади [3]. Особливого значення соціальні послуги набувають у регіонах, що відчувають підвищене навантаження через зростання кількості осіб, які потребують підтримки, а також через необхідність адаптації місцевих систем соціального захисту до кризових викликів.

Закарпатська область є показовим прикладом регіону, де система надання соціальних послуг зазнала суттєвих трансформацій у період воєнного стану. Вона зіткнулася з новими викликами, пов'язаними з підвищеним попитом на соціальну допомогу, обмеженістю фінансових та кадрових ресурсів, а також потребою у швидкому реагуванні на зміну соціальних реалій. Водночас тут формуються й інноваційні практики організації роботи соціальних служб, що базуються на партнерстві органів влади, громадських організацій та місцевих громад.

Для всебічного аналізу стану соціальних послуг у кризових умовах доцільним є використання експертного оцінювання, яке дозволяє отримати глибший погляд на ефективність існуючих механізмів, виявити проблемні аспекти та визначити напрями вдосконалення. Залучення фахівців із практичним досвідом у сфері соціального захисту забезпечує можливість комплексного осмислення як формальних нормативних рамок, так і реальних викликів, із якими стикаються суб'єкти надання соціальних послуг в регіоні. Саме результати експертного аналізу стали основою для висновків, представлених у цій статті.

Для проведення експертного оцінювання нами було використано документальний метод відбору, основними критеріями якого були: наявність практичного досвіду у сфері соціальних послуг або місцевого самоврядування; залучення до роботи з внутрішньо переміщеними особами, кризовими групами або постраждалим населенням; аналітична або наукова компетентність з тематики соціальної політики та розвитку громад; представництво ключових секторів: місцеве самоврядування, громадянське суспільство, наука, державні структури, міжнародні організації. Такий метод забезпечив різноплановість бачень та дозволив сформувати збалансовану експертну групу.

У дослідженні взяли участь 18 експертів, які представляють ключові сектори, дотичні до теми підтримки громад у воєнних умовах:

1) 6 респондентів – представники територіальних громад. Це посадові особи органів місцевого самоврядування, керівники структурних підрозділів з питань соціального захисту або координатори гуманітарних ініціатив на рівні громади. Їхній досвід є критично важливим для розуміння реального стану надання послуг на місцях;

2) 4 респонденти – представники наукової спільноти. Це експерти з вищих навчальних закладів, які спеціалізуються на соціальній політиці, децентралізації, управлінні в умовах кризи. Вони надали аналітичну оцінку процесів, ґрунтуючись на наукових підходах та дослідженнях;

3) 5 респондентів – представники громадського сектору. Це координатори програм підтримки ВПО, активісти організацій, що працюють у сфері прав людини, гуманітарної допомоги або розвитку громад. Їхній практичний досвід є ключовим для оцінки ефективності та доступності послуг;

4) 2 респонденти – представники державних установ. Вони репрезентують регіональні органи виконавчої влади, що відповідають за формування політики у сфері соціального захисту та реагування на гуманітарні виклики;

5) 1 респондент – представник міжнародної організації. Його участь забезпечує включення глобального контексту, розуміння підходів міжнародних партнерів до підтримки громад в умовах війни.

У сучасних умовах воєнного стану система соціальних послуг у територіальних громадах Закарпатської області опинилася під значним навантаженням. Результати експертного оцінювання свідчать, що, попри складні виклики, громади змогли зберегти базову функціональність та забезпечити мінімальний рівень доступу населення до соціальної підтримки. Це вказує на стійкість інституційних структур, але водночас оголює слабкі сторони, що загрожують ефективності системи.

Більшість експертів характеризують стан соціального забезпечення як задовільний, що означає наявність функціональних механізмів та базової інфраструктури. Проте лише незначна частина респондентів оцінила його як добрий. Така диспропорція свідчить про те, що громади зберігають життєздатність системи, але не можуть забезпечити її якісний розвиток. У цьому простежується тенденція до підтримання «мінімального рівня», а не до інноваційного вдосконалення.

Наявність навіть однієї незадовільної оцінки сигналізує про локальні або структурні кризи в окремих громадах. Це може бути наслідком відсутності кадрів, неефективної організації або обмеженого фінансування. Подібні проблемні випадки вказують на потребу в індивідуальних підходах до громади як до специфічного соціального середовища з власними ризиками й ресурсами.

Одним із ключових викликів для забезпечення якісних соціальних послуг є кадровий дефіцит. Експерти найчастіше вказували на нестачу кваліфікованих фахівців як на головний бар'єр у сфері соціальної роботи. В умовах війни це питання набуває особливої гостроти, оскільки збільшення потреб населення прямо корелює з перевантаженням наявного персоналу.

Проблема кадрів у соціальній сфері має два взаємопов'язані виміри: кількісний та якісний. З одного боку, спостерігається відтік спеціалістів через міграцію та професійне вигорання, з іншого – недостатній рівень підготовки нових працівників. Така ситуація створює замкнене коло, у якому громади не можуть забезпечити ефективність послуг через людський фактор.

Не менш вагомою є фінансова проблема. Обмежені ресурси громад не дозволяють забезпечити ані належні умови праці соціальних працівників, ані інвестиції в інфраструктуру послуг. Нерівномірність фінансування між різними громадами поглиблює

диспропорції в якості надання послуг, що може створювати соціальну напругу та відчуття несправедливості серед населення.

Попит на соціальні послуги з початком війни суттєво зріс. Понад три чверті експертів зауважили значне зростання потреб, ще частина – помірне. Це підтверджує, що війна стала каталізатором для переформатування системи соціального забезпечення, змушуючи громади працювати в умовах підвищеного навантаження. Зростання попиту має кілька першопричин. Насамперед це приплив внутрішньо переміщених осіб, які потребують як базових ресурсів, так і психологічної підтримки. Другою причиною є загальне погіршення економічного становища вразливих категорій населення, що вимагає постійного звернення до соціальних служб. Третьою є посилення психосоціальних проблем, які війна зробила масовим явищем.

Найбільш вразливими групами, за оцінками експертів, є особи з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи, люди похилого віку та ветерани. Ці категорії мають обмежені можливості до самозабезпечення та потребують цільових програм підтримки. Важливим аспектом є також перехресні вразливості, наприклад, інвалідність серед ВПО чи похилий вік у малозабезпечених сім'ях, які ускладнюють адаптацію.

Експерти також акцентували увагу на важливості розвитку психологічної допомоги. Ця послуга стала найзатребуванішою у воєнний час, що відображає масштаби психоемоційної травматизації населення. Потреба у соціальному супроводі та підтримці дітей і сімей у кризових обставинах лише підсилює актуальність мультидисциплінарного підходу у сфері соціальної роботи.

Зростання попиту на послуги виявило й слабкі місця у координації дій між владою, громадським сектором та міжнародними донорами. Лише незначна частина експертів оцінила координацію як ефективну. Це свідчить про фрагментарність взаємодії, що призводить до дублювання функцій та втрати ефективності. У таких умовах системність і стратегічне бачення стають критичними чинниками.

Ще одним важливим аспектом розвитку системи є цифровізація соціальних послуг, яку більшість експертів назвали стратегічним напрямом. Використання цифрових інструментів у сфері соціального забезпечення відкриває широкі можливості для дистанційної роботи фахівців, оптимізації управлінських процесів та підвищення доступності сервісів для населення. Зокрема, цифрові платформи дозволяють створювати єдині бази даних клієнтів, автоматизувати облік послуг, здійснювати моніторинг потреб та формувати прозорі механізми комунікації з громадянами. Однак рівень цифрової трансформації територіальних громад наразі оцінюється експертами як середній або низький, що свідчить про недостатню кількість впроваджених інноваційних рішень. Це відкриває значний простір для розвитку, особливо у напрямку впровадження мобільних додатків, онлайн-консультацій, а також навчання персоналу роботі з новими технологіями. У перспективі цифровізація може стати не лише інструментом підвищення ефективності, а й засобом зниження навантаження на кадрово обмежені громади, роблячи соціальні послуги більш оперативними та доступними.

Дефіцит житлових програм визначено експертами як один із найгостріших викликів соціальної сфери. Майже 90% респондентів наголосили на відсутності або критичній нестачі програм забезпечення житлом для вразливих категорій населення, передусім для внутрішньо переміщених осіб. В умовах масової міграції житлове питання виходить за межі класичного соціального забезпечення і перетворюється на системну проблему інтеграції та стабілізації громад. Відсутність належних механізмів розселення й підтримки ВПО призводить до їхньої маргіналізації, посилює соціальну нерівність та може провокувати конфлікти з місцевим населенням. Експерти підкреслюють, що без вирішення житлового питання інші соціальні заходи (працевлаштування, освітні програми чи психологічна допомога) залишаються частковими та малоефективними. Житло у цьому контексті виступає базовим ресурсом соціальної стабільності, відсутність якого здатна знівелювати ефективність навіть найкраще спланованих соціальних програм.

З точки зору доступності інформації про соціальні послуги, експертні оцінки виявили серйозні прогалини, які негативно впливають на ефективність системи. Половина респондентів вважає, що інформація про послуги є лише частково доступною, а майже чверть наголошує на її критичному браку. Це означає, що навіть за наявності певного спектра послуг значна частина населення може залишатися поза ними через комунікаційні бар'єри. Основними проблемами є застарілі або недостатньо зрозумілі інформаційні ресурси, низький рівень цифрової грамотності серед окремих категорій населення, а також обмеженість офлайн-каналів інформування у сільських громадах. Як наслідок, послуги залишаються невикористаними, а потреби населення – незадоволеними. Усунення цієї проблеми потребує розробки багатоканальної системи комунікації, яка включатиме як цифрові інструменти (онлайн-платформи, мобільні застосунки), так і традиційні механізми інформування через друковані матеріали, місцеві медіа та особистий контакт соціальних працівників з мешканцями.

Інфраструктура соціальних закладів теж виявилася недостатньою. Більшість експертів оцінили її стан як обмежений або незадовільний. У результаті громади не можуть забезпечити повний спектр послуг, що посилює залежність від зовнішніх ресурсів та ініціатив. Цей дефіцит інфраструктури є ще одним підтвердженням потреби у довгострокових інвестиціях.

Проблеми кадрового потенціалу та інституційної інфраструктури нерозривно пов'язані з відсутністю стратегічного планування. Значна частина експертів зазначила, що наявні стратегії розвитку соціальної сфери або давно не оновлювалися, або ж носять формальний характер і фактично не реалізуються. Це означає, що соціальні послуги часто розвиваються реактивно, як відповідь на нагальні потреби чи кризи, а не на основі довгострокового прогнозування та системного плану дій. У такій ситуації навіть додаткове фінансування чи залучення зовнішніх ресурсів не гарантує ефективності, оскільки бракує чітких орієнтирів, пріоритетів і критеріїв оцінювання результатів. Відсутність стратегічного підходу також ускладнює інтеграцію соціальної політики у загальні програми розвитку громади, знижуючи її статус у системі управлінських рішень. Це, своєю чергою, консервує кадровий дефіцит і обмежує можливості інфраструктурного розвитку.

Водночас експерти відзначили певний потенціал громад у розвитку партнерств. Незважаючи на наявні проблеми з координацією, посилення співпраці між владою та громадськими організаціями, залучення бізнесу й міжнародних структур може стати важливим компенсаторним механізмом. У багатьох громадах саме НУО чи волонтерські ініціативи першими реагували на зростаючі соціальні потреби, мобілізували ресурси та забезпечували інноваційні

підходи до надання допомоги. Співпраця з бізнесом також має перспективу, адже поєднує соціальну відповідальність підприємств із конкретними потребами громад. Міжнародні партнери можуть виступати не лише донорською, а й експертною силою, що дозволяє адаптувати локальні практики до сучасних європейських стандартів. У перспективі формування ефективних партнерств може стати передумовою для подолання фрагментарності та підвищення стійкості соціальної системи.

Окремої уваги заслуговує економічний вимір надання соціальних послуг. Експерти акцентували на необхідності поєднання соціальної політики з розвитком зайнятості, професійної перепідготовки та створення нових робочих місць. Це пояснюється тим, що ефективна соціальна система не може ґрунтуватися виключно на перерозподілі ресурсів і матеріальній допомозі. Залучення людей до економічної активності знижує залежність від соціальних виплат, сприяє відновленню самозабезпечення та підвищує рівень соціальної інтеграції. Для внутрішньо переміщених осіб та інших вразливих категорій саме економічна стабільність стає базовою умовою подолання кризових станів і повернення до нормального життя. Таким чином, економічний та соціальний виміри не протистоять, а взаємодоповнюють один одного, формуючи основу для стійкого розвитку територіальних громад у довгостроковій перспективі.

Рівень залучення громадян до процесів прийняття рішень у сфері соціальних послуг оцінюється як низький або середній. Це створює ризик відчуження мешканців від соціальної політики громади й знижує довіру до інституцій. Без активної участі населення соціальні програми можуть залишатися формальними і не відображати реальних потреб.

Висновки. Результати експертного оцінювання засвідчили, що система надання соціальних послуг у територіальних громадах Закарпатської області зберігає базову функціональність навіть в умовах воєнного стану, однак перебуває у стані постійного навантаження та ресурсної напруги. Головними викликами залишаються кадровий дефіцит, обмеженість фінансування, низький рівень інфраструктурного забезпечення та відсутність ефективних механізмів координації між владою, громадським сектором та міжнародними донорами. Водночас зростання попиту на послуги серед вразливих груп підтверджує нагальність пошуку нових підходів і стратегій соціального захисту. Позитивним сигналом є готовність громад до розвитку цифрових сервісів, підвищення кваліфікації фахівців та налагодження партнерств із громадськими й міжнародними структурами. Найбільш затребуваними залишаються психологічна підтримка, соціальний супровід, послуги для дітей і сімей у кризі, а також програми зайнятості й перекваліфікації. Це підтверджує, що система соціальних послуг повинна розвиватися у напрямку комплексного мультидисциплінарного підходу, де поєднуються матеріальні, інституційні та психосоціальні інструменти допомоги. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі ефективності конкретних форм соціальної підтримки, вивченні практик координації між різними суб'єктами та оцінці результативності цифровізації у соціальній сфері. Доцільним є проведення порівняльних досліджень між різними регіонами України для виявлення успішних моделей організації соціальних послуг. Також перспективним напрямком є дослідження впливу участі мешканців у процесах прийняття рішень на якість і доступність соціальних програм у громадах.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Костишин Е., Шевців Ю., Луцишин О. Ринок соціальних послуг в Україні. Науковий вісник ЛДУ БЖД «Публічне управління та соціальна робота». 2024. Випуск 2. С.46–51.
2. Соціальні послуги в Україні: аналіз законодавчого регулювання та виклики розвитку: аналітичний звіт. 2024. URL: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/ali_study_socialservices.pdf (дата звернення: 20.09.2025).
3. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 №2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text (дата звернення: 19.09.2025).
4. Чусова О., Котломанітова Г., Олексієнко Л. Особливості надання соціальних послуг в Україні. Науковий вісник УжНУ. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Випуск 2(47). С.209-213.
5. Фурсова Л. Соціальні послуги в Україні: наявне правове регулювання та його недоліки. 2024. URL: https://ffr.org.ua/wp-content/uploads/2022/05/Research_-Social-services-in-Ukraine.pdf

References

1. Kostyshyn E., Shevtsiv Yu., Lutsyshyn O. (2024). Rynok sotsialnykh posluh v Ukraini [Social services market in Ukraine]. *Scientific Herald of the LSU BZH «Public Administration and Social Work», 2,* 46-51. [in Ukrainian]
2. Sotsialni posluhy v Ukraini: analiz zakonodavchoho rehuliuvannia ta vyklyky rozvytku: analitychnyi zvit [Social services in Ukraine: analysis of legislative regulation and development challenges: analytical report]. 2024. URL: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/ali_study_socialservices.pdf (access date: 20.09.2025).
3. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 r. № 2671-VIII [About social services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. (2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text (access date: 20.03.2025)
4. Chusova O., Kotlomanitova G., Oleksienko L. (2020) Osoblyvosti nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini [Peculiarities of providing social services in Ukraine]. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *2*(47). 209-213. [in Ukrainian]
5. Fursova L. Sotsialni posluhy v Ukraini: naiavne pravove rehuliuvannia ta yoho nedoliky [Social services in Ukraine: existing legal regulation and its shortcomings]. 2024. URL: https://ffr.org.ua/wp-content/uploads/2022/05/Research_-Social-services-in-Ukraine.pdf

Статус статті: Отримано: 14.09.2025 Прийнято: 19.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

REGIONAL DIMENSION OF SOCIAL SERVICES IN CRISIS CONDITIONS: RESULTS OF EXPERT ASSESSMENT IN THE TRANSCARPATHIAN REGION

Abstract. The relevance of the problem of providing social services in territorial communities of Ukraine has significantly increased under martial law, when the level of social vulnerability of the population has increased, and the demand for support has significantly increased. Ensuring basic social guarantees, access to housing, psychological and legal assistance, as well as the development of social infrastructure are of critical importance for the stabilization of society and the integration of internally displaced persons. The purpose of the study is to analyze the state and specifics of the provision of social services in the Transcarpathian region under martial law. The research methods included expert assessment of specialists from various sectors (local government, public organizations, scientists, state structures and international organizations), which provided a comprehensive approach and a multidimensional vision of the issues, as well as generalization to systematize the results obtained and formulate recommendations for improving the social services system in crisis conditions. The research results showed that social services in communities retain basic functionality, but their effectiveness is limited by staff shortages, lack of funding and weak coordination between institutions. The most in demand were identified as psychological assistance, social support and support for vulnerable groups (IDPs, people with disabilities, elderly people, veterans). Prospects for further research include an in-depth analysis of the effectiveness of specific forms of social support, studying coordination practices between different actors, and assessing the effectiveness of digitalization in the social sphere. It is advisable to conduct comparative studies between different regions of Ukraine to identify successful models of organizing social services.

Key words: social services, martial law, expert assessment, social protection, Transcarpathian region.

УДК 37.02+373.2 [37.014.54]:37.018.46
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.94-100

Кожем'якіна Ірина Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту
КУ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
м.Суми, Україна
irinakozhem@ukr.net
http://orcid.org/ 0000-0001-5880-8342

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНОСТІ З ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Наразі серед освітянської спільноти зосереджено увагу на необхідності задіювати у діяльність закладів дошкільної освіти освітній маркетингу, як одну із важливих складових їх ефективного функціонування в умовах сьогоднішньої високої конкуренції. Це зумовило проблему розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти, що потребує досконалого вивчення, аналізу та набуття навичок роботи з пошуку та застосування ефективних маркетингових стратегій й дієвих інструментів їх реалізації, в процесі підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти. Тому метою нашого дослідження став пошук дієвих навчальних форм, технологій та методів розвитку компетентності з застосування стратегій та інструментів маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти в процесі підвищення кваліфікації у закладі післядипломної освіти. Застосовано такі методи дослідження як кричний аналіз (для з'ясування рівня досліджуваності проблеми); порівняльний аналіз практичного досвіду маркетингової діяльності закладів дошкільної освіти; діагностичне дослідження показників застосування інструментів реалізації задіюваних стратегій освітнього маркетингу у діяльності закладів дошкільної освіти; педагогічне моделювання, що дозволило визначити можливий формат розвитку компетентності з застосування стратегій та інструментів маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти в системі післядипломної освіти та запровадити у процес підвищення кваліфікації.

Ключові слова: освітній маркетинг, маркетингова діяльність, стратегії освітнього маркетингу, інструменти маркетингової діяльності.

Вступ. Сьогоднішня ситуація діяльності закладів дошкільної освіти (ЗДО) набула визначної актуальності, за причини виникнення суттєвої конкуренції на ринку освітніх послуг і виявила проблему необхідності задіювати в свою діяльність освітній маркетинг. При цьому варто зазначити, що освітній маркетинг, як важлива складова ефективного конкурентноспроможного функціонування закладів дошкільної освіти, наразі перебуває у процесі запровадження його механізмів у діяльність ЗДО і потребує значної уваги їх керівників. Насамперед, керівники та педагоги закладів дошкільної освіти мають максимально вигідно презентувати вже існуючі пропозиції щодо надання сучасних та якісних освітніх послуг дітям дошкільного віку та батькам й активно їх розвивати. Але маркетингова діяльність наразі є новою складовою професійної діяльності керівників ЗДО і потребує набуття професійних навичок з застосування стратегій маркетингової діяльності та володіння інструментами сучасного освітнього маркетингу.

Водночас виникає проблема розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників ЗДО, яка передбачає насамперед, досконале вивчення, детальний аналіз та набуття навичок роботи щодо пошуку ефективних стратегій освітнього маркетингу та вмінь оперувати дієвими інструментами їх реалізації. Ця проблема стала визначною і для організації підвищення кваліфікації керівників ЗДО (завідуючих та методистів) у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження щодо запровадження маркетингу в освітню галузь наразі набули достатньої популярності. Зокрема, О.Болотна 2] розглядає маркетинг освіти як механізм, який дає можливість установам освіти вчасно реагувати на зовнішні зміни і ефективно адаптувати власні ресурси та пропозиції до вимог освітнього ринку.

Зазначимо актуальні дослідження З. Рябової [9], в яких детально обгрунтовано наукові основи маркетингового управління в освіті та здійснено аналіз запровадження маркетингу та логістики освітніх послуг.

Сенс запровадження маркетингу освітніх послуг, В.Макарова і Т.Пушкарьова [7], у своїх наукових розвідках, декларують як можливість кожного закладу освіти здійснювати моніторинг ситуаційних змін на освітньому ринку та пропонувати послуги і сервіси відповідно до клієнтських запитів. Особливості маркетингової стратегії просування освітніх послуг як засобу формування бренду навчального закладу стали предметом наукових пошуків А.Косенко, О.Жегус, Т. Гусаковська, Л.Гораль [4] та ін.

М.Фарухшиною [10] зреалізовано спроби визначити базові інструменти педагогічного маркетингу та можливості їх застосування у роботі педагога Нової української школи на основі розвитку у нього необхідних спеціальних компетентностей.

Здійснено і наукові пошуки маркетингових підходів в управлінні закладами дошкільної освіти [5] та задіювання маркетингових стратегій в дошкільній освіті [8].

Проте питання розвитку компетентності керівників закладів дошкільної освіти з задіювання стратегій маркетингової діяльності та запровадження інструментів їх реалізації у діяльність закладів дошкільної освіти, що дозволить їм бути конкурентноспроможними на сьогоднішньому ринку освітніх послуг, наразі є недостатньо вивченими і потребують грунтовного дослідження.

Метою статті є дослідження можливого формату розвитку компетентності з застосування стратегій маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти у процесі підвищення кваліфікації

© Кожем'якіна І. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

в умовах післядипломної освіти. У процесі дослідження було задіяно **методи** критичного аналізу для з'ясування рівня досліджуваності проблеми; порівняльний аналіз практичного досвіду запровадження маркетингових стратегій у діяльності закладів дошкільної освіти; методи діагностичного дослідження показників застосування інструментів реалізації задіюваних стратегій освітнього маркетингу у діяльності закладів дошкільної освіти; методи педагогічного моделювання, що дозволили визначити можливий формат розвитку компетентності з застосування стратегій та інструментів маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти в системі післядипломної освіти та запровадити у процес підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішній практичний досвід діяльності закладів дошкільної освіти дозволив визначити низку викликів, з якими вони зіткнулися: воєнний стан та демографічні зміни в країні, запровадження дистанційного (онлайн) формату та змішаного формату освітньої взаємодії і відповідно розширення освітнього простору, активний розвиток технологій, введення інклюзивної освіти, запровадження нового державного стандарту дошкільної освіти (2021) [1] та оновлення Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) [6]. Щоб ефективно функціонувати в умовах сьогодення та мати стабільний попит заклади дошкільної освіти мають швидко реагувати на зазначені зміни й активно просувати власні пропозиції на ринку освітніх послуг. А керівники ЗДО розвивати свою компетентність з маркетингової діяльності, яка включає в себе знання й вміння пошуку ефективних стратегій та практичні навички оперування інструментами освітнього маркетингу для їх реалізації.

На зазначені потреби професійного розвитку працівників ЗДО (керівників, вихователів, профільних педагогів) мають вчасно реагувати заклади післядипломної педагогічної освіти, які є осередком неперервного компетентнісного розвитку педагогічної спільноти. Результатом реагування на професійні потреби у розвитку компетентності з застосування стратегій та інструментів маркетингової діяльності керівників ЗДО у Комунальному закладі «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (КЗ СОІППО) стало впровадження нового тематичного курсу «Маркетинг в освіті», який передбачено навчально-тематичним планом курсів підвищення кваліфікації керівників закладів дошкільної освіти (завідувачів та методистів).

Вважаємо, що розвиток компетентності з застосування стратегій та інструментів маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти, активується, насамперед, усвідомленням необхідності запровадження активної маркетингової діяльності у роботу керівників ЗДО. Насамперед, набуття знань та вмінь аналізу й пошуку освітніх маркетингових стратегій та інструментів їх реалізації, які є ефективними в умовах сьогоденної конкуренції.

Здійснений аналіз досліджень з освітнього маркетингу [2; 4] та «досвід маркетингової діяльності, набутий наразі закладами дошкільної освіти, дозволяє визначити ефективними для створення позитивного іміджу закладу та його конкурентноспроможності ряд стратегій» [3, с.90]. Передусім, стратегія *брендінгу* [4, с.17] *закладу дошкільної освіти***.** За допомогою створення власного бренду заклади дошкільної освіти мають можливість донести до батьків і дітей, як потенційних клієнтів, цінності, які сповідує ЗДО, та особливості, які вирізняють заклад серед інших закладів, що є конкурентами на ринку освітніх послуг. Тому структурними компонентами створення бренду ЗДО можемо визначити:

– унікальність бренду закладу дошкільної освіти, яка може бути представлена запропонованими новітніми, специфічними, унікальними авторськими методиками розвитку та навчання дітей дошкільного віку, партнерською взаємодією з іншими закладами освіти, в тому числі і закладами позашкільної освіти, із закладами культури (музичні школи, школи мистецтва, театри, галереї тощо), громадськими організаціями, соціальними структурами, промисловими виробництвами, з державними установами тощо;

– позиціювання бренду закладу дошкільної освіти, яке здійснюється через чітке визначення своєї цільової аудиторії, таким чином, щоби залучати саме своїх потенційних клієнтів (батьків і дітей).

Проведений критичний та порівняльний аналіз наповненого медіа контенту сайтів закладів дошкільної освіти Сумської міської ради (39 ЗДО міста Суми) дав можливість виявити кількісні та якісні показники задіюваних інструментів освітнього маркетингу у процесі створення брендів ЗДО за визначеними складовими реалізації стратегії брендінгу. Наявні результати проведеного дослідження представлено у табл.1.

Таблиця 1

Інструменти освітнього маркетингу для створення бренду ЗДО

№ п/п	Інструменти освітнього маркетингу	Кількість ЗДО	Показник %
1	візитівка закладу (емблема, герб, прапор, гімн, девіз	30	78%
2	цінності, принципи	7	18,2%
3	головна мета закладу, пріоритетні завдання	13	33,8%
4	пріоритетний напрям освітньої діяльності, профіль діяльності	11	28,6%
5	заклад освіти забезпечує; у закладі чекають; ДНЗ пропонує	5	3%
5	екскурсія закладом	13	33,8%
6	інноваційна технологія (методика) розвитку та навчання дошкільників	19	49,4%
7	проєкти, конкурси	14	36,4%
8	партнерство. спонсори	11	28,6%
9	фотогалерея, фотовернісаж	27	70,2%
10	наші переваги; особливості роботи	2	5,2%
11	наші традиції	1	2,6%
12	досягнення, перемоги, успіхи	24	62,4%

Джерело: систематизовано автором

Отримані результати дослідження дозволили зробити наступні висновки. Для створення власних брендів закладами дошкільної освіти Сумської міської ради застосовується широкий спектр маркетингових інструментів: візитівку закладу (емблема, герб, прапор, гімн, девіз) – презентують 30 закладів, що становить 78%; цінності та принципи, які є провідними у діяльності ЗДО декларують лише 7 закладів

(18,2%); головну мету закладу та його пріоритетні завдання освітньої взаємодії з дошкільниками акцентують 13 закладів (33,8%); пріоритетний напрям або профіль освітньої діяльності зазначають 11 закладів (28,6%); інноваційні (авторські) методики та технології розвитку та навчання дошкільників декларують 19 закладів (49,4%); участь у проєктах та конкурсах презентують закладів 14 закладів (36,4%); партнерів та спонсорів рекламують 11 закладів (28,6%). Як ефективною рекламою бренду ЗДО можна назвати представлені закладами фотогалереї або фотовернісажи – 27 закладів (70,2%); екскурсію або прогулянку закладом пропонують 13 закладів (33,8%); а також представлені досягнення, перемоги та успіхи дітей та педагогічних колективів ЗДО рекламують 24 заклади (62,4%).

Зазначимо, що незначна кількість закладів (2 заклади (5,2%) застосовує такий маркетинговий інструмент як «наші переваги» або особливості роботи закладу і практично не використовується такий маркетинговий інструмент як «у закладі чекають» – 1 заклад (2,6%) або «ДНЗ пропонує» 2 заклади (5,2%), заклад освіти забезпечує – 2 заклади (5,2%). Незначним показником визначається такий інструмент освітнього маркетингу як «наші традиції» (1 заклад (2,6%)), що значно знижує рекламу закладів дошкільної освіти для батьків і дітей, як цільової аудиторії.

Позиціювання брендів закладів дошкільної освіти, які задіють зазначені маркетингові інструменти, вигідно вирізняються і сприяють кращому залученню батьків і дітей, як потенційних клієнтів.

Варто наголосити, що бренд ЗДО – це найперше, що бачать батьки і діти, як його потенційні клієнти, це те, що вирізняє один заклад дошкільної освіти від інших, що саме завдяки бренду – ЗДО запам'ятовують, тому він має виграшно вирізнятися від брендів, представлених іншими закладами дошкільної освіти. Розуміючи це, вважаємо необхідним для створення ефективного власного бренду закладу детально вивчити бренди конкурентів, тобто інших закладів дошкільної освіти. Насамперед в місті Суми та регіоні, а також країні. Тому в рамках лекційних та практичних занять, впровадженого тематичного курсу «Маркетинг в освіті», який реалізується в процесі підвищення кваліфікації керівників (завідуючих та методистів) закладів дошкільної світи у Сумському ОІППО, застосовуються прийоми мотивації до запровадження важливої стратегії маркетингової діяльності закладів дошкільної освіти – брендингу, «яка спрямована на усвідомлення того, що маркетинг допомагає не лише донести унікальні особливості закладу дошкільної освіти до потенційних клієнтів (батьків і дітей), а й створити навколо закладу освіти позитивний імідж» [3, с.90]. Зокрема, практично-дослідна самостійна робота слухачів (керівників ЗДО) курсів підвищення кваліфікації, яка передбачена у процесі опанування тематичного курсу «Маркетинг в освіті», спрямована на розвиток практичних умінь та навичок керівників ЗДО здійснювати критичний аналіз й оцінювати пропоновані закладами дошкільної освіти міста Суми та області бренди та порівняльний аналіз з власним брендом закладу дошкільної освіти.

Керівники ЗДО, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, удосконалюють навички здійснювати критичний та порівняльний аналіз створених брендів закладами дошкільної освіти міста Суми та області та власного бренду ЗДО за визначеними параметрами: як заклад представлений у медійному просторі (сайти, сторінки facebook, та ін..), які інструменти освітнього маркетингу, що створюють бренд закладу, позиціонуються (розміщено фото і опис ЗДО, задекларовано атрибутику закладу (емблема, герб, гімн, девіз), цінності та принципи, представлені соціальні та освітні проєкти закладу, прорекламовані партнери закладу, досягнення вихованців та педагогів та ін.). Результати проведеного дослідження доцільно аналізувати за допомоги сучасного інструменту стратегічного планування діяльності закладу освіти – SWOT-аналізу, який М.Фарухшина [10, с.40] визначає інструментом педагогічного маркетингу.

Важливою і необхідною складовою у створенні іміджу ЗДО в умовах існуючої наразі високої конкуренції вважаємо активне запровадження сучасних методів, методик та технологій розвитку й навчання дітей дошкільного віку, які є потужним інструментом у створенні бренду ЗДО. Тому спрямовуємо керівників ЗДО на постійне вивчення інноваційних технологій, методів, та освітніх практик компетентнісного розвитку й навчання дошкільнят та подальше ефективне їх запровадження у роботу ЗДО. Для цього в межах курсового і міжкурсового періодів підвищення кваліфікації здійснюємо науково-методичний супровід, який передбачає проведення педагогічних науково-практичних конференцій, вебінарів, різнопланових освітніх курсів; створення власних професійних груп (група «Дошкілля Сумщини» та ін..) та залучення до широкого спектру груп професійного спрямування у соціальних мережах; задіювання онлайн ресурсів (освітні платформи та медіа канали).

Практичними результатами такого науково-методичного супроводу керівників ЗДО у процесі післядипломної освіти є постійне урізноманітнення сучасних методів, методик та технологій, які запроваджуються у роботу з дітьми дошкільного віку закладів дошкільної освіти ЗДО міста Суми. Здійснений аналіз діяльності ЗДО міста Суми (39 закладів) щодо запровадження сучасних методів, методик та технологій дає можливість констатувати, що у їх освітній діяльності активно задіяні такі: здоров'язбережувальні технології (11 ЗДО), технології сенсорний розвитку в ранньому віці (3 ЗДО), технології пошуково-дослідницької діяльності дітей (2 ЗДО); технологія роботи з коректурними таблицями за методикою Н.Гавриш (3 ЗДО); методика використання лексико-граматичних схем-моделей К.Крутій (2 ЗДО); LEGO-технологія (6 ЗДО), технологія мнемотехніки (4 ЗДО), технологія роботи з паличками Кюїзенера (5 ЗДО), психолого–педагогічне проектування (8 ЗДО), розвивальні ігри Нікітіних (1 ЗДО), елементи технології саморозвитку М.Монтессорі (4 ЗДО), технологія роботи з логічними блоками Д'єнеша (2 ЗДО), технологія інжинірингу (3 ЗДО); виховання казкою за методикою Л.Фесюкової (6 ЗДО), нетрадиційні техніки малювання (7 ЗДО); морально-етичне виховання за системою В.Сухомлинського (8 ЗДО), методика Софії Русової (2 ЗДО), елементи технології ТРВЗ (4 ЗДО), інформаційно-комунікаційні технології (9 ЗДО), казкотерапія (2 ЗДО), авторська методика розвивального читання Л. Шелестової (2 ЗДО); технологія навчання і письма Є.Шулешка (2 ЗДО), технологія наочного моделювання (1 ЗДО); технологія сторітелінгу (1 ЗДО); методика навчання читання дітей раннього віку Г.Домана (1 ЗДО); інтелектуальні ігри І.Барташнікової і О. Барташнікова (1 ЗДО); педагогічні принципи К.Орфа на заняттях з музичного виховання (1 ЗДО); граматика фантазії Д.Родарі (1 ЗДО); технологія формування інформаційно-ігрової творчості (1 ЗДО); технологія пісочної терапії «Чудеса на піску» (3 ЗДО); розвиток творчих здібностей на заняттях з малювання за методикою Л.Шульги (3 ЗДО); технологія фізичного розвитку дітей М.Єфіменка (1 ЗДО).

На основі аналізу здійснених наукових дослі-

джень [4, с.17–18], вважаємо важливою маркетинговою стратегією в галузі освіти створення *контент-маркетингу.* Оскільки потреби у якісних освітніх послугах визначають передусім вибір ЗДО батьками й дітьми, які є потенційними клієнтами закладу, то свідомо обираючи для своїх дітей заклад дошкільної освіти, батьки націлені зібрати максимально доступну інформацію про ЗДО та його діяльність. Саме тут створений медіаконтент відіграє важливу роль. Тому, наразі, в умовах інформатизації суспільства та дистанційної взаємодії у різних сферах життя, надважливо те, як заклад дошкільної освіти представлений у медійному просторі (сайти, сторінки facebook, telegram та instagram канали та ін.).

Відмітимо, що сьогодні всі заклади дошкільної освіти Сумської міської ради (СМР) мають створені власні освітні сайти, які активно функціонують і постійно оновлюються. Проте, маємо зауважити, що серед досліджуваних медіа-ресурсів, які задіюють ЗДО СМР, практично не представлені блоги закладів, тому у процесі роботи на курсах підвищення кваліфікації акцентуємо увагу керівників ЗДО на те, що доступним і дієвим маркетинговим інструментом може стати *освітній блог*, в якому цікаво та візуалізовано висвітлюються актуальні проблеми та питання дошкільної освіти, організація освітньої діяльності дітей. Це сприятиме розширенню реклами ЗДО, надасть додаткову платформу для освітньої взаємодії з аудиторією батьків та дітей, підвищити довіру до бренду ЗДО та продемонструє його спроможність.

Результати аналізу задіювання інструментів створення *контент-маркетингу* у маркетинговій діяльності ЗДО представлено у табл.2.

Таблиця 2

Інструменти створення контент-маркетингу ЗДО

№ п/п	Інструменти	Кількість ЗДО	Показник, %
1	Сайт	39	100%
2	Блог	3	7,8%
3	Facebook	24	62,4%
4	Instagram	1	2,6 %
5	YouTube	35	91%

Джерело: систематизовано автором

Також вважаємо необхідним для підтримки іміджу ЗДО створити доступний і якісний *відео контент,* якій міститиме відео інтерв'ю з керівниками ЗДО (завідувач та методист), профільними спеціалістами закладу та міста (психологи, соціальні педагоги, логопеди, фахівці з інклюзивної освіти, медичні працівники тощо) та вихователями. Доцільними є і відгуки батьків та дітей про діяльність ЗДО в онлайн режимі та відеоролики з освітньої діяльності дітей, участі їх у проектах, конкурсах та флешмобах. Такий відеоконтент ЗДО СМР активно створюють на сторінках facebook та в YouTube каналах. Проте, на сайтах ЗДО такий відеоконтент практично не задіювано.

На онові отриманих результатів дослідження щодо задіювання інструментів створення *контент-маркетингу* у маркетинговій діяльності ЗДО, формуються практичні завдання для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників ЗДО (завідуючих та методистів), які передбачають роботу зі створення доцільного *контент-маркетингу* для підсилення іміджу закладу та його популяризації серед потенційних споживачів освітніх послуг (батьків і дітей).

Розуміючи, що перебіг сучасного життя родин дітей дошкільного відбувається в мережі інтернет, відповідно вважаємо, що ще однією дієвою стратегією маркетингової діяльності ЗДО може стати залучення потенційних клієнтів закладу (батьків та дітей) через соціальні мережі. Доцільними інструментами реалізації освітньої маркетингової стратегії *залучення через соціальні мережі* відповідної цільової аудиторії можна визначити: «*інтерактивні пости* (вікторини, опитування чи конкурси), щоби привертати увагу своєї аудиторії; *історії успіху* (розповіді про досягнення вихованців та випускників), які можуть надихати батьків дошкільників сприяти формуванню позитивного іміджу закладу» [3, с.91]; *відео* навчальних занять та цікавих заходів на сторінках Facebook, в Telegram, Instagram тощо.

У процесі курсів підвищення кваліфікації керівників ЗДО з тематичного модулю «Маркетинг в освіті» передбачено практичну роботу зі створення інструментів освітньої маркетингової стратегії – *персоналізація підходу до дітей та їх батьків.* Серед маркетингових інструментів персоналізованого підходу до дітей та їх батьків, які задіюють ЗДО СМР, представлені на сайтах закладів поради, рекомендації та тематичні консультації для батьків дошкільників, таргетована (цілеспрямована) реклама соціальних проєктів, служб психологічної та педагогічної підтрики. Заклади дошкільної освіти задіюють «Форуми для батьків», які активно функціонують на сайтах ЗДО, де відбуваються обговорення нагальних питань, проходять загальні бесіди, на яких запрошують ділитися історіями, ідеями, фотографіями тощо. Для реалізації персоналізованого підходу до батьків дошкільників на сайтах ЗДО пропонуються рубрики: відгуки і пропозиції; запитання та відповіді (запитуйте – відповідаємо); онлайн консультації (експрес консультування) спеціалістів; електронне опитування та анкетування, яке проводиться за допомогою Google-форм за покликаннями. Функціонують сторінки адаптовані під конкретні інтереси батьків дошкільників: «Сторінка для батьків», «Порадник батькам», «Для Вас, батьки!», «Батьківська сторінка», «Батькам цікаво знати» тощо, де відвідувачі знаходять важливу інформацію від профільних спеціалістів, правила освітньої взаємодії, необхідні поради.

Вважаємо доцільним для реалізації маркетингової стратегії персоналізованого підходу до дітей та їх батьків і створені на сайтах ЗДО сторінки для освіти батьків: «Школа молодих батьків», «Школа батьків майбутніх першокласників». Аналіз результатів проведеного дослідження представлено у табл.3.

Доволі ефективною стратегією освітнього маркетингу у діяльності ЗДО в сучасних умовах дистанційного та змішаного формату освітньої діяльності є *проведення онлайн-заходів*, які є безпосередньою рекламою активного життя дітей в закладі, можливості особистої онлайн взаємодії з керівником ЗДО та спеціалістами. Організація таких заходів дає можливість прорекламувати і ресурсні можливості та потужності ЗДО, що результативно впливає на вибір батьками закладу освіти для своєї дитини.

Не менш важливою стратегією освітнього марке-

Таблиця 3

Інструменти реалізації маркетингової стратегії персоналізованого підходу у ЗДО

№	Інструменти освітнього маркетингу	Кількість ЗДО	Показники,%
1	Форуми	9	23,4%
2	Відгуки і пропозиції	13	33,8%
3	Запитання та відповіді	17	44,2%
4	Онлайн консультації	11	28,6%
5	Електронне опитування та анкетування	7	18,2%
6	Сторінка для батьків	39	100%
7	Школа молодих батьків	3	7,8%
8	Школа батьків майбутніх першокласників	6	15,6%

Джерело: систематизовано автором

тингу у діяльності ЗДО є робота з репутацією закладу освіти [2, с.72]. Позитивні відгуки членів родин та відвідувачів ЗДО, практичні рекомендації й активна комунікація сприяють у прийнятті батьками потенційних дошкільників рішення щодо вибору закладу дошкільної освіти. Тому, здійснюючи освітню діяльність з керівниками ЗДО під час курсів підвищення кваліфікації, проводимо аналітичне дослідження активності закладів дошкільної освіти міста Суми у роботі з інструментами реалізації стратегії освітнього маркетингу щодо створення та підтримки репутації закладу освіти. Результати дослідження показників задіювання інструментів роботи з репутацією ЗДО представлено у табл.4.

Таблиця 4

Інструменти роботи з репутацією закладів дошкільної освіти

№	Інструменти освітнього маркетингу	Кількість ЗДО	Показники,%
	Гостьова сторінка	5	13%
	Гостьова книга	3	7,8%
	Повідомлення, відгуки 2	11	28,6%
	Звернення громадян	18	46,8%

Джерело: систематизовано автором

Проте, детальний аналіз існуючих інструментів результатів реалізації маркетингових стратегій у закладах дошкільної освіти демонструє недостатню маркетингову діяльність керівників закладів дошкільної освіти у *роботі з репутацією закладу освіти*, відповідно спрямовуємо увагу керівників ЗДО на необхідність активізувати взаємодію з батьками дошкільників та випускників, у наданні відгуків, сприяти рекламуванню батьками закладу в соціальних мережах, вчасне реагування на запитання та пропозиції батьків дошкільників.

Висновки. Задіяні навчальні форми, технології та методи роботи щодо розвитку компетентності з застосування стратегій маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти (завідувачів та методистів) в процесі підвищення кваліфікації у КЗ СОІППО демонструють ефективність розпочатої роботи у закладах дошкільної освіти з запровадження сучасних стратегій освітнього маркетингу та дієвих інструментів їх реалізації в умовах конкурентного соціуму. Вбачаємо доцільним спрямувати подальші дослідження на вивчення можливостей розширення інструментів освітнього маркетингу у роботі керівників закладів дошкільної освіти, що надасть можливість здійснювати науково-методичний супровід керівників закладів дошкільної освіти у розвитку їх компетентності з маркетингової діяльності як курсовий так і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова ред. від 12.01.2021: Наказ МОН №33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf (дата звернення: 03.09.2025).
2. Болотна О.В. Особливості маркетингу у сфері освітніх послуг. *Конституційні засади розвитку інноваційного суспільства*: зб. наук. пр. за матеріалами інтернет-конференції, 25 червня 2021 року. Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України, 2021. С.71–75.
3. Кожем'якіна І.В. Розвиток професійної компетентності з маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти у умовах підвищення кваліфікації. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей* / за заг. ред. Л.В.Сєрих. Суми: НІКО, 2025. С.88–92.
4. Косенко А.В., Жегус О.В., Гусаковська Т.О., Гораль Л.Т. Маркетингова стратегія просування освітніх послуг як засіб формування бренду навчального закладу. *Вісник ЛТЕУ. Економічні науки*. 2025. №82. С.15–21. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-82-02
5. Пісоцька Л. Маркетинг як напрям управлінської діяльності в дошкільній освіті. *Педагогічний дискурс*. 2014. № 16. С.155–159.
6. Про дошкільну освіту: Закон України від 19.11.2024 № 4059-IX : станом на 1 січ. 2025р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 23.08.2025).

7. Пушкарьова Т., Макарова В., Коваль-Мазюта М., Грищенко О. Маркетинг освітніх послуг у добу постмодерну : перспективи та застереження. *Український педагогічний журнал*. 2024. №3. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/773/956 (дата звернення: 12.08.2025).
8. Руденко Ю. Застосування маркетингових стратегій в дошкільній освіті. *Публічне управління та адміністрування*. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2022. №1(2). С.68–71.
9. Рябова З.В. Маркетинг і логістика освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика : Електронне наукове фахове видання, серія «Педагогіка»*. 2017. Вип.4(6).
10. Фарухшина М.Ш. Застосування інструментів педагогічного маркетингу у професійній діяльності педагога Нової української школи. *Методист*. 2018. № 6. С.37–41.

References

1. Bazovyi component doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)] (nova red.). Nakaz Ministerstva nauky i osvity Ukrainy №33. (2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf (accessed 21 Serpnia 2025) [in Ukrainian].
2. Bolotna, O.V. (2021). Osoblyvosti marketynhu u sferi osvitnikh posluh. [Peculiarities of marketing in the field of educational services]. *Proceedings of internet-conference – Konstytutsiini zasady rozvytku innovatsiinoho suspilstva* (pp. 71–75). Kharkiv: Naukovo-dosldnyi instytut pravovoho zabezpechennia innovatsiinoho rozvytku Natsionalnoi Akadmii pravovykh Nauk Ukrainy. [in Ukrainian].
3. Kozhem'iakina, I.V. (2025). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti z mapketynhovoi diialnosti kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity v umovakh pisliadyplomnoi osvity [Development of professional competence in marketing activities of the head of a preschool educational institution in the context of advanced training]. In LV.Serykh (Ed.). *Osobystisno-profesiina competentnist pedahoha: teoriia i praktyka* (pp.88–92). Sumy: NIKO. [in Ukrainian].
4. Kosenko, A.V., Zhehus, O.V., Husakovska, T.O., & Horal, L.T. (2025). Marketynhova stratehiia prosuvannia osvitnikh posluh iak zasib formuvannia brendu navchalnoho zakladu [Marketing strategy for promoting educational services as a means of forming an educational institution's brand]. *Visnyk Lvivskoho Torhovelno- Economichnoho Universytetu. Economichni nauky, 82*, 15–21. https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-82-02 [in Ukrainian].
5. Pisotska, L. (2014). Marketynh iak napriam upravlinskoi diialnosti v doshkilnii osviti [Marketing as a direction of management activity in preschool education]. *Pedahohichnyi dyskurs*, *16*, 155–159. [in Ukrainian].
6. Pro doshkilnu osvitu [About preschool education]. Zakon Ukrainy № 4059-IX. (2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (accessed 23 Serpnia 2025). [in Ukrainian].
7. Pushkareva T., Makarova V., Koval-Mazyuta M., & Hryshchenko O. (2024). Marketynh osvitnikh posluh u dobu postmodernu : perspektyvy ta zasterezhennia [Marketing of educational services in the postmodern era: prospects and warnings]. *Ukrainskii pedahohichnyi zhurnal, 3*. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/18264/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A0%D1%8F%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D0%B0_.pdf (accessed 12 Veresnia 2025). [in Ukrainian].
8. Rudenko, Yu. (2022). Zastosuvannia marketynhovykh stratehii v doshkilnii osviti [Application of marketing strategies in preschool education]. Public management and administration]. Publichne upravlinnia ta administruvannia. *Visnyk Dniproskoi Academii Neperervnoi Osvity, 1*(2), 68–71. [in Ukrainian].
9. Riabova, Z.V. (2017). Marketynh i lohistyka osvitnikh poslug [Marketing and logistics of educational services]. *Adaptyvne upravlinnia : teoriia i praktyka : Elektronne naukove fakhove vydannia, seriia «Pedahohika»,* 4(6). URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/18264/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A0%D1%8F%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D0%B0_.pdf (accessed 02 Veresnia 2025). [in Ukrainian].
10. Farukhshyna, M.Sh. (2018). Zastosuvannia instrumentiv pedahohichnoho marketynhu u profesiynii diialnosti pedahoha Novoi Ukrainskoi shkoly [Application of pedagogical marketing tools in the professional activities of a teacher of the New Ukrainian School]. *Metodyst*, *6*, 37–41. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 12.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Kozhemyakina Irina
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Pedagogy, Special Education and Management
Municipal Institution «Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education»
Sumy, Ukraine

DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN THE APPLICATION OF MARKETING ACTIVITY STRATEGIES OF THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. Currently, the educational community is focused on the need to involve educational marketing in the activities of preschool educational institutions as one of the important components of their effective functioning in today's highly competitive environment. This has led to the problem of developing competence in marketing activities of heads of preschool educational institutions, which requires thorough study, analysis, and acquisition of skills in finding and applying effective marketing strategies and effective tools for their implementation, in the process of advanced training in the postgraduate education system. Therefore, the purpose of our research was to find effective educational forms, technologies and methods for developing competence in the application of marketing strategies and tools for the head of a preschool educational institution in the process of advanced training at a postgraduate educational institution. The following research methods are used: critical analysis (to determine the level of researchability of the problem); comparative analysis of practical experience in marketing activities of preschool educational institutions; diagnostic study of indicators of the use of tools for implementing the educational marketing strategies used in the activities of preschool educational institutions; pedagogical modeling, which allowed us to determine a possible format for developing competence in the application of marketing strategies and tools for managers of preschool educational institutions in the postgraduate education system and to introduce it into the process of advanced training. Analysis of existing research allowed us to identify a number of important strategies in the activities of preschool

educational institutions: branding strategy; content marketing strategy; strategy for personalizing the approach to children and their parents; strategy for conducting online events; strategy for working with the reputation of the educational institution. In the process of the research, conclusions were drawn and prospects for further research were outlined. The educational forms and technologies used to develop competence in the application of marketing strategies for heads of preschool educational institutions in the process of advanced training at the Municipal Institution of SOIPPO demonstrate the effectiveness of the work begun in preschool educational institutions to introduce modern educational marketing strategies and effective tools for their implementation in a competitive society. We consider it appropriate to direct further research to studying the possibilities of expanding educational marketing tools in the work of heads of preschool educational institutions, which will provide the opportunity to provide scientific and methodological support to heads of preschool educational institutions in developing their competence in marketing activities, both during the course and during the inter-course periods of advanced training in postgraduate education.

Keywords: educational marketing, marketing activities, marketing strategies, marketing tools.

УДК 37.015.3:159.946.4-053.5
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.101-105

Лазаренко Наталія Іванівна
докторка педагогічних наук, професорка
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця, Україна
nataliia.lazarenko@vspu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-3556-8849

Олійник Наталія Анатоліївна
кандидатка педагогічних наук, доцентка
завідувачка кафедри початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця, Україна
natalia.oliinuk0480@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9340-4378

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті висвітлено актуальність формування комунікативної компетентності молодших школярів у контексті реалізації компетентнісного підходу Нової української школи. Метою статті є здійснення науково-теоретичного аналізу та практичне обґрунтування доцільності використання арт-терапевтичних вправ як інноваційного засобу розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. Методи дослідження охоплюють аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел і практичного досвіду. Аргументовано, що арт-терапевтичні вправи – зокрема фото- та відеопроєкти, графіті, колажування, 3D-інсталяції, флешмоби й перформанси – виступають ефективним інструментом розвитку навичок мовленнєвої взаємодії, умінь командної роботи, здатності до публічного представлення результатів і конструктивного обговорення. Розкрито трьохетапну модель упровадження арт-терапевтичних методик (цілепокладання, творча діяльність, рефлексія), що сприяє поступовому формуванню комунікативної компетентності, підвищенню рівня соціалізації та емоційного благополуччя молодших школярів. Підкреслено практичну цінність арт-вправ для гармонізації освітнього процесу, розвитку творчого потенціалу дітей та формування здатності до ефективного діалогу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, арт-терапія, арт-вправи, молодші школярі.

Вступ. Сучасні трансформації суспільних і соціокультурних умов зумовили необхідність переорієнтації системи загальної середньої освіти на формування в учнів життєвих компетентностей. Вони покликані забезпечити здатність учнів успішно навчатися, орієнтуватися в соціальному середовищі, інформаційному просторі та на ринку праці, виконувати суспільно значущі завдання й адекватно реагувати на виклики часу. У зв'язку з цим одним із ключових завдань сучасної української школи є реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на розвиток ключових та предметних компетентностей.

Необхідність упровадження такого підходу закріплена в Концепції Нової української школи, де наголошується, що знання та вміння, інтегровані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, які є підґрунтям успішної самореалізації в навчанні, професійній діяльності та житті загалом [7, с.765].

Особливе значення в сучасних умовах набуває мовна освіта, пріоритетом якої є розвиток комунікативних умінь молодших школярів. Йдеться про здатність ефективно взаємодіяти в спілкуванні, слухати та розуміти співрозмовника, співпрацювати, чітко й аргументовано висловлювати власну позицію, переконувати інших та виявляти толерантність до різних поглядів. У цьому контексті простежується поступовий відхід від традиційного навчання мови, що зводився до засвоєння теоретичних знань і правил правопису, на користь практично орієнтованої освітньої діяльності.

У рамках зазначених змін особливої актуальності набуває застосування нетрадиційних методів у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Кожен етап суспільного розвитку супроводжується новими викликами, тому важливим завданням стає формування в молодших школярів умінь чітко й доступно висловлювати власні думки, налагоджувати ефективну взаємодію зі співрозмовниками, брати участь у дискусіях. Розвиток таких навичок безпосередньо пов'язаний із формуванням комунікативної компетентності, яка може успішно розвиватися в різних видах діяльності, зокрема в процесі використання арт-терапевтичних методів і вправ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що у психолого-педагогічній науці накопичено значний теоретичний і практичний досвід дослідження проблеми формування комунікативних навичок. Зокрема, Ю.Кінаш [2] у праці «Формування комунікативних умінь та навичок у молодшому шкільному віці» розглядає компетентнісний підхід до розвитку мовлення учнів початкових класів, визначає етапи формування комунікативної компетентності та окреслює методи, що сприяють удосконаленню умінь спілкування.

У сучасних наукових пошуках значну увагу приділено дослідженню арт-терапії, яка розглядається як ефективний засіб розвитку особистості та гармонізації освітнього процесу.

Зміст арт-терапевтичних технологій, історичні передумови їх становлення та особливості застосування в сучасних умовах детально розглядаються у праці Н.Столярчук [9]. Дослідниця акцентують увагу на значенні творчої діяльності, процесах гармонізації та загального оздоровлення особистості. Вони інтерпретують арт-терапію як альтернативну практику, систему емпіричних методів та інноваційну технологію психокорекційного і розвивального впливу.

© Лазаренко Н. І., Олійник Н. А.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Ефективність та багатофункціональність застосування арт-терапевтичних методів у освітньому процесі підтверджується результатами численних наукових досліджень. Науковці А.Ковінько [3], О.Лазаревська [6] наголошують про особливу значущість використання арт-терапії у роботі з дітьми, зазначаючи, що саме арт-терапевтичні засоби сприяють формуванню особистості молодшого школяра, його світогляду, життєвих стратегій та поведінкових сценаріїв. На думку дослідниць, арт-терапія навчає дитину усвідомлювати власний потенціал і виступати творцем власного життя.

Попри вагомі наукові здобутки, проблема системного впровадження методів арт-терапії з метою формування комунікативної компетентності залишається актуальною. Вона потребує подальшого обґрунтування як на теоретичному рівні, так і на рівні практичного застосування в освітньому процесі.

Мета статті – здійснити науково-теоретичний аналіз і практичне обґрунтування можливостей арт-терапевтичних вправ як інноваційного засобу формування комунікативної компетентності молодших школярів в освітньому процесі. **Методи дослідження:** аналіз наукових джерел, систематизація (для уточнення та визначення ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом у психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше акцентується увага на використанні інноваційних, нетрадиційних терапевтичних методів у роботі з дітьми. Одним із найбільш ефективних та перспективних напрямів у цьому контексті є арт-терапія, яка довела свою результативність у психології, педагогіці, а також в інклюзивній і корекційній освіті.

Як окремий напрям психотерапевтичної роботи арт-терапія сформувалася в 30-х роках XX століття. Термін «art therapy» уперше застосував А. Хілл [1, с.7] у 1938 році, описуючи власний досвід використання творчої діяльності в роботі з пацієнтами, хворими на туберкульоз. Важливо наголосити, що сутність арт-терапії полягає не у створенні художнього продукту, а у самому процесі творчої діяльності, який сприяє емоційній стабілізації, зниженню тривожності та подоланню внутрішніх конфліктів. Регулярне використання арт-терапевтичних методів забезпечує позитивну динаміку в розвитку особистості дитини та формуванні її соціально-комунікативної компетентності.

Попри те, що арт-терапія не є прямим засобом корекції мовленнєвих порушень (наприклад, заїкання), її застосування значно зменшує психоемоційне напруження та стресові чинники, які часто провокують або посилюють мовленнєві труднощі. Таким чином, арт-терапія може розглядатися як потужний допоміжний ресурс для розвитку комунікативних умінь і соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Вправи з арт-терапії виступають дієвим інструментом для пізнання та осмислення почуттів, ідей і подій, сприяють розвитку міжособистісних взаємин, формуванню впевненості у власних силах, зміцненню самооцінки та створенню позитивного образу «Я». Художня творчість дитини відображає первісний синкретизм людської психіки, що пояснює високу художню й психологічну цінність дитячих малюнків. Вони вирізняються безпосередністю та оригінальністю світосприйняття. Засобами малювання дитина отримує можливість вираження внутрішніх емоцій, переживань і фантазій.

У наукових дослідженнях дитячої образотворчої діяльності наголошується, що кожен віковий етап характеризується специфічними особливостями художніх робіт, які відображають нові відкриття дитини в пізнанні навколишнього світу [1, с.11]. Саме ця динаміка надає дитячому малюнку особливої цінності як засобу дослідження психоемоційного розвитку та формування комунікативних навичок.

Розвиток умінь спілкування в арт-терапевтичній практиці реалізується поетапно і пов'язаний із застосуванням різних методичних прийомів. На початковому етапі важливо пояснити дітям, що в процесі арт-терапії відсутні «правильні» чи «неправильні» рішення, що створює відчуття психологічної безпеки та дозволяє усвідомити образотворчу діяльність як спосіб вільного вираження власного досвіду, думок і почуттів без страху критики чи оцінювання.

Подальший розвиток комунікативної компетентності може відбуватися під час обговорення результатів творчої діяльності дитини у взаємодії з педагогом, психологом або батьками. Умовно цей процес можна поділити на три етапи, що відображають поступове розширення комунікативного досвіду та формування навичок соціальної взаємодії.

Перший етап пов'язаний із цілепокладанням та ознайомленням дитини з метою і завданнями майбутньої діяльності. На цьому етапі важливо обговорити зі школярем як організаційні аспекти роботи, так і питання, пов'язані з реалізацією його творчого задуму. Формулюючи та висловлюючи власні бажання й цілі, що стосуються арт-терапевтичної діяльності, дитина набуває вміння вербалізувати власні наміри та задуми, водночас опановуючи навички комунікації як з дорослим-наставником, так і з однолітками, залученими до спільної творчої роботи.

Другий етап передбачає безпосереднє здійснення творчої діяльності. У цей період дитина зосереджена на реалізації власного задуму та втіленні творчого потенціалу. Водночас можуть виникати певні труднощі, які спонукають до звернення по допомогу до дорослого. Деякі діти відчувають потребу в постійному обговоренні процесу, демонстрації проміжних результатів та отриманні схвалення. Це вимагає від дорослого врахування індивідуальних особливостей і потреб кожного школяра. Важливо не нав'язувати обговорення або коментування діяльності, адже комунікація має базуватися на внутрішній готовності дитини. Саме в такому випадку можна досягти ефективного формування комунікативної компетентності.

Третій етап пов'язаний із рефлексією та обговоренням результатів творчої діяльності. Дитині надається можливість самостійно описати власну роботу, розповісти про емоції й переживання, які супроводжували процес її створення. Це сприяє розвитку не лише навичок усного мовлення й міжособистісного спілкування, а й здатності до емоційної саморегуляції та саморефлексії. Важливо дотримуватися принципу недирективності: педагог або психолог не мають права інтерпретувати творчий продукт дитини замість неї чи примушувати її до надмірного саморозкриття. Право тлумачення власної роботи належить виключно автору, і воно реалізується лише за його бажанням [5, с.46-47].

Таким чином, трьохетапна структура арт-терапевтичної діяльності забезпечує послідовний розвиток комунікативної компетентності дитини. Перший етап сприяє формуванню вміння чітко формулювати власні наміри та цілі у взаємодії з дорослими й однолітками. Другий етап розкриває потенціал творчої діяльності як простору для комунікації, у якому дитина вчиться долати труднощі, шукати під-

тримку та будувати діалог. Третій етап спрямований на розвиток здатності до рефлексії, усвідомлення власних емоцій і почуттів, що відображається у вербалізації досвіду та вмінні його обговорювати.

Послідовне проходження зазначених етапів створює сприятливі умови для гармонійного поєднання творчої самореалізації з розвитком комунікативних навичок, що є важливим чинником соціалізації та психологічного благополуччя дитини.

На думку Н.Калька та З.Ковальчук, під час обговорення результатів творчої діяльності учасників арт-терапевтичних занять педагог може застосовувати різноманітні прийоми. Створення свідомих або несвідомих образів дає змогу особистості віднайти власну цілісність, неповторність та індивідуальність. Це, у свою чергу, сприяє досягненню низки важливих завдань, серед яких: вираження емоцій і почуттів, пов'язаних із переживанням особистісних проблем; глибше пізнання та розуміння власного «Я»; активний пошук нових форм взаємодії зі світом; утвердження своєї унікальності та значущості; підвищення рівня адаптивності до змінних умов соціального середовища; розвиток толерантності свідомості [1, с.15].

Арт-терапевтичні вправи, як зазначають науковці, можуть істотно відрізнятися за ступенем структурованості – від чітко організованих до максимально вільних форм. Вибір конкретної моделі роботи визначається не лише поставленими завданнями, а й рівнем готовності та індивідуальними особливостями дітей, їхнім ставленням до участі в терапевтичному процесі. Погоджуємося з позицією дослідниць Р.Безпальчої, М.Григорієвої та Я.Нємаї, які виокремлюють кілька груп арт-терапевтичних вправ: сучасного театру; художньо-прикладні; фото- та відео; івент-вправи [4, с.17].

Як слушно підкреслюють зазначені авторки, перша з названих груп – вправи сучасного театру – попри певну складність має високий рівень популярності серед педагогів і часто застосовується в роботі з дітьми. У методичному посібнику «Крок до толерантності: використання арт-технологій у захисті прав дітей-біженців» до цієї групи віднесено чотири види театральних постановок: публіцистичну, пластико-хореографічну, гумористичну та драматичну [4, с.16]. На нашу думку, для формування комунікативної компетентності учнів початкової школи найбільш доцільними є перші три різновиди.

Публіцистичну вправу-виставу доречно використовувати для мовленнєвої роботи з дітьми. Цей формат дозволяє поєднувати різні жанри художньої літератури, характеризується ретельним добором яскравих сюжетів та образів. Пластико-хореографічна вправа базується на символічній мові рухів, міміки та жестів, через які передаються почуття та переживання. Вона передбачає активне використання інноваційних сценічних рішень, виразного музичного супроводу, костюмів та оригінальних мізансцен. Гумористична вправа-вистава відзначається легкістю, динамікою, позитивним емоційним зарядом і тому є особливо близькою дитячій аудиторії. Завдяки комічному зображенню життєвих ситуацій цей жанр дозволяє ненав'язливо викривати певні вади та недоліки, водночас пропонуючи позитивні моделі поведінки.

Таким чином, арт-педагогічні вправи сучасного театру забезпечують багатий простір для розвитку креативності та емоційного досвіду молодших школярів, сприяють формуванню соціальних навичок і можуть слугувати дієвим інструментом для розвитку комунікації.

Сьогодні значної популярності в практиці педагогів набуває використання різних видів сучасного мистецтва, зокрема графіті, колажування та 3D-інсталяції, які викликають підвищений інтерес у здобувачів початкової освіти та сприяють їхній комунікативній активності [8, с.6]. Одним із найбільш привабливих для дітей вважається графіті. У масовій свідомості цей термін зазвичай асоціюється з розписом будівель, парканів чи інших зовнішніх поверхонь у специфічній стилістиці. Саме популярність графіті серед молодшого покоління створює сприятливі умови для організації різноманітної колективної діяльності: створення плакатів і декорацій у стилі стріт-арту, розроблення навчальних проєктів, проведення конкурсів тематичних малюнків на асфальті. Такі завдання стимулюють мовленнєву взаємодію дітей під час обговорення ідей, розподілу ролей та представлення результатів.

Не менш ефективною у формуванні навичок міжособистісного спілкування є вправа колажування, що передбачає приєднання до обраної основи різноманітних зображень, світлин чи предметів різної фактури. Ця діяльність не вимагає спеціальної художньої підготовки, тому доступна кожному учневі. У процесі спільного добору матеріалів, обговорення композиції та пояснення власного задуму молодші школярі вчаться аргументувати думки, домовлятися й висловлювати емоції в конструктивній формі.

Цікавим сучасним різновидом арт-вправ є 3D-інсталяція, яка передбачає створення просторових композицій із тривимірних об'єктів [5, с.84]. Такі роботи зазвичай виконуються в приміщенні й можуть бути як індивідуальними, так і колективними. Участь у групових інсталяційних проєктах стимулює дітей до активного обміну ідеями, спільного планування й презентації результатів, що сприяє розвитку комунікативної компетентності та вмінню працювати в команді.

Не менш вагомими для створення умов творчого самовираження молодших школярів є арт-вправи фото- та відеоспрямування, ефективність яких зумовлена стрімким розвитком сучасних медіатехнологій. Швидкість і доступність засобів фото- та відеофіксації дають змогу дітям без значних часових витрат отримувати якісні зображення й відеоматеріали, що розширює можливості їхнього комунікативного та творчого розвитку [5, с.88].

Зокрема, важливим інструментом формування комунікативної компетентності може стати участь учнів у конкурсі фотооповідань. За його умовами діти не лише створюють тематичну збірку власних світлин, а й супроводжують її короткими текстовими оповідями. Така діяльність поєднує візуальне мистецтво й словесну творчість, стимулюючи школярів до обговорення ідей, добору влучних висловів і презентації власного погляду на події. Узаємне рецензування та колективне оцінювання робіт формують навички аргументованого висловлювання й активного слухання.

З метою розвитку медіаграмотності та подальшого удосконалення навичок міжособистісної взаємодії педагоги позашкільних закладів можуть залучати дітей до створення коротких відеопроєктів різної тематичної спрямованості – від рекламних і презентаційних відео (наприклад, відеоверсій фотооповідань) до покрокових інструкцій («як спекти печиво», «як виготовити піратський капелюх» тощо) [7, с.766]. Під час спільного планування сценарію, розподілу ролей, зйомок та монтажу діти вчаться домовлятися, висловлювати власні пропозиції та презентувати результат колективної праці, що безпосередньо розви-

ває їхню комунікативну компетентність.

Не менш перспективною у формуванні соціальної й комунікативної активності є група арт-вправ Івент-спрямування. Сам термін event («подія») передбачає організацію колективних заходів, спрямованих на досягнення спільної мети. Серед найпопулярніших форм сьогодні вирізняють флешмоби та перформанси [3, с.179]. Флешмоб – це заздалегідь спланована масова акція, у якій беруть участь велика кількість учасників. Для молодших школярів така діяльність стає не лише засобом творчого самовираження, а й тренуванням навичок публічної взаємодії. Підготовка та реалізація флешмобу вимагає від дітей уміння обговорювати сценарій, координувати дії, розподіляти обов'язки та ефективно передавати зміст події глядачам, зокрема тим, хто випадково стає її свідком.

Перформанс являє собою динамічну форму мистецького дійства, у якому художній образ створюється не статично, а в процесі рухливого сценічного втілення. Як зазначають Р.Безпальча, М.Григорієва та Я. Нємая, перформанс складно назвати традиційною виставою, адже це результат співпраці режисера (педагога) та виконавців (учнів) [4, с.18]. Підготовка такого заходу передбачає постійний діалог між учасниками, колективне вироблення ідей, обговорення художніх засобів та публічну презентацію створених образів. Усе це безпосередньо сприяє формуванню в молодших школярів комунікативної компетентності: уміння аргументувати власну позицію, узгоджувати її з іншими та презентувати спільний продукт аудиторії.

На думку науковців, фото-, відео- та івент-вправи не лише урізноманітнюють творчий досвід дітей, а й виступають потужним чинником розвитку їхньої комунікативної компетентності. Завдяки поєднанню медіа-, візуального та перформативного мистецтва вони забезпечують активну мовленнєву взаємодію, колективне прийняття рішень та публічне представлення результатів, що є ключовими складовими соціально успішної особистості.

Висновки. Отже, упровадження сучасних арт-вправ в освітньому процесі з дітьми молодшого шкільного віку істотно розширює можливості педагогічної взаємодії та підвищує ефективність роботи з дітьми. Використання арт- терапевничних вправ (фото- та відеопроєктів, графіті, колажування, 3D-інсталяцій, флешмобів і перформансів) сприяє не лише розвитку творчого потенціалу та самовираження, а й цілеспрямованому формуванню комунікативної компетентності. Участь у спільному плануванні, обговоренні ідей, презентуванні результатів та взаємному оцінюванні створює умови для вдосконалення в дітей уміння домовлятися, аргументувати власну позицію та взаємодіяти в команді. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей арт-терапії в інклюзивному середовищі, зокрема її впливу на комунікацію дітей з особливими освітніми потребами та на формування толерантності серед однолітків.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навчальний методичний посібник. Ч.1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
2. Кінаш Ю. Формування комунікативних умінь та навичок у молодшому шкільному віці. Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2011. Вип.1(59). С.95–99.
3. Ковінько А. В. Обґрунтування технології підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. Педагогіка та психологія. 2016. Вип.54. С.179–186.
4. Крок до толерантності: використання арттехнологій у захисті прав дітейбіженців: навч. метод. посіб. / Р.Безпальча, М.Григоріва, Я.Нємая [та ін..]. Київ: Школа Рівних Можливостей, 2010. 24 с.
5. Мірошниченко О. А. Арт-технології : навчально-методичний посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.
6. Лазаревська О. Психологічні фактори впливу арт-терапії на процес розвитку дітей. Вісник ХНПУ імені Григорія Сковороди. Серія: Психологія. 2021. Вип.63. С.133–145.
7. Олійник Н., Імбер В., Комарівська Н. Арт-терапія як засіб корекції агресивної поведінки у молодших школярів. Перспективи та інновації науки, 2024. №2(36). С.765–773.
8. Пріма Р. Артпедагогіка як наукове поняття: аспекти сутнісної характеристики. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип.1. С.6–10.
9. Столярчук Н. Становлення та розвиток арт-терапії в історико-культурному контексті. Fine Art and Culture Studies, 2023. №3. С.204–212.

References

1. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii. Ch.1. [*Practical workshop on art therapy: teaching manual. Part 1]. Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian]
2. Kinash, Yu. (2011). Formuvannia komunikatyvnykh umin ta navychok u molodshomu shkilnomu vitsi. [Developing communication skills and abilities in primary school age children.]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works 'Pedagogical Sciences', 1* (59), 95-99. [in Ukrainian]
3. Kovinko, A.V. (2010). Obgruntuvannia tekhnolohii pidhotovky maibutnikh uchyteliv do rozvytku tvorchoho potentsialu molodshykh shkoliariv zasobamy art-terapii [Justification of the technology for training future teachers to develop the creative potential of primary school pupils through art therapy]. *Pedahohika ta psykholohiia, 54,* 179-186. [in Ukrainian]
4. Bezpalcha, R., Hryhoriva, M., & Niemaia, Ya. (2010). *Krok do tolerantnosti: vykorystannia arttekhnolohii u zakhysti prav diteibizhentsiv* [A step towards tolerance: using art technologies to protect the rights of refugee children]. Kyiv: Shkola Rivnykh Mozhlyvostei. [in Ukrainian].
5. Miroshnychenko, O.A. (2024). *Art-tekhnolohii* [Art technologies]. Zhytomyr: TOV «Vydavnychyi dim Buk-Druk». [in Ukrainian].
6. Lazarevska, O. (2021). Psykholohichni faktory vplyvu art-terapii na protses rozvytku ditei [Psychological fac-tors of influence of art therapy on the process of children's development]. *Visnyk KhNPU imeni Hryhoriia Skovorody «Psykholohiia», 63*, 133–145. [in Ukrainian].
7. Oliinyk, N., Imber, V., & Komarivska, N. (2024). Art-terapiia yak zasib korektsii ahresyvnoi povedinky u molodshykh

shkoliariv. [Art therapy as a means of correcting aggressive behaviour in younger schoolchildren]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations in science, 2* 2(36), 765–773. [in Ukrainian]
8. Prima, R. (2016). Artpedahohika yak naukove poniattia: aspekty sutnisnoi kharakterystyky [Art pedagogy as a scientific concept: aspects of essential characteristics]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences, 1,* 6–10. [in Ukrainian]
9. Stoliarchuk, N. (2023). Stanovlennia ta rozvytok art-terapii v istoryko-kulturnomu konteksti [The emergence and development of art therapy in a historical and cultural context.]. *Fine Art and Culture Studies – Fine Art and Culture Studie, 3,* 204–212. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 12.09.2025 Прийнято: 18.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Lazarenko Nataliia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Oliinyk Nataliia
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of PrimaryEducation
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

ART THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article highlights the theoretical and practical aspects of using art therapy exercises as an effective means of developing communication skills in primary school pupils in the context of modern education. The aim of the study is to conduct a scientific and theoretical analysis and practical justification of the feasibility of using art therapy as an innovative tool for developing the communication skills of primary school pupils. The research methods include analysis, synthesis and generalisation of scientific sources and practical pedagogical experience. The article reveals a step-by-step mechanism for the formation of communicative skills through art therapy: from setting goals and verbalising one's intentions to creative activity and reflection on the results. Particular attention is paid to the characteristics of various groups of art therapy exercises: theatrical, decorative and applied arts, photo and video projects, 3D installations, flash mobs and performances. It is noted that participation in the creation of graffiti, collages, photo stories or video projects combines visual and verbal art, activates speech activity, and forms skills of cooperation and tolerance. Such activities promote the socialisation of schoolchildren, expand the boundaries of their creativity and ensure the natural development of communicative competence, which is an important factor in the successful self-realisation of children in society. It is emphasised that engaging in artistic activities contributes not only to the development of communication skills, but also to the formation of positive self-esteem, the ability to constructively express emotions and interact in a group, which is of particular importance in the context of contemporary socio-cultural challenges. The results obtained prove that the systematic introduction of art therapy technologies into the educational and extracurricular process creates favourable conditions for the formation of communicative competence in younger schoolchildren.

Keywords: communicative competence, art therapy, art exercises, younger schoolchildren.

УДК 364.682.42
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.106-110

Ляшко Мар'яна Михайлівна
старший викладач
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
mariana.lyashko@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-6315-634X

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БЕЗДОМНИМИ В УКРАЇНІ

Анотація. Бездомність та її зростаючі масштаби через війну, міграцію населення, економічні та гуманітарні кризи (бідність, безробіття, стихійні лиха та відсутність соціальної підтримки), а також особисті кризи (психічне здоров'я, наркоманія, домашнє насильство та складні життєві обставини) негативно впливають не лише на самих бездомних (погіршення фізичного та психологічного здоров'я, соціальна ізоляція, проблеми з житлом, дискримінація та порушення прав людини), але і суспільство загалом (збільшення навантаження на державні служби, збільшення фінансового тягаря на платників податків, зростання злочинності та громадського порядку та загроза громадській безпеці). Мета статті: дослідити особливості та основні напрями соціальної роботи з бездомними особами в Україні. Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення; метод систематизації; статистичний метод; метод узагальнення. Провівши теоретичний аналіз законодавства та доступної статистичної інформації про контингент бездомних осіб в Україні, вивчивши причини бездомності та основні форми роботи з бездомними, можна зробити висновок, що соціальна робота з бездомними потребує посилення міжвідомчої координації, стабільного фінансування та впровадження комплексних програм ресоціалізації, що дозволило б не лише реагувати на наслідки бездомності, а й запобігати її поширенню.

Ключові слова: бездомна особа, безпритульна дитина, внутрішньо переміщена особа, соціальна робота, соціальний захист.

Вступ. Бездомність і зростання її масштабів, спричинене війною, міграцією населення, економічними та гуманітарними кризами (такими як бідність, безробіття, стихійні лиха й нестача соціальної підтримки), а також особистими кризами (проблеми психічного здоров'я, наркозалежність, домашнє насильство та складні життєві обставини), мають негативний вплив не лише на самих бездомних – через погіршення фізичного й психологічного стану, соціальну ізоляцію, відсутність житла, дискримінацію та порушення прав людини, – але й на суспільство загалом, адже це призводить до підвищеного навантаження на державні служби, зростання фінансових витрат платників податків, збільшення рівня злочинності, порушення громадського порядку та загрози громадській безпеці. Бездомні та безпритульні діти є чи не найбільш вразливими групами. Наявність житла – базова необхідність для виживання кожного, а бездомність не дозволяє громадянам повною мірою реалізувати це своє право. Окрім того, негативний вплив вуличного життя відображається на всіх сферах життя: на здоров'я, здатність реалізувати свій потенціал, здатність заробляти на життя та налагоджувати соціальні стосунки. Тому бездомні особи та безпритульні діти потребують особливого соціального захисту, щоб вони могли реінтегруватися в суспільство як його повноправні члени.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику організації соціальної роботи з бездомними людьми та безпритульними дітьми, а також надання їм соціально-побутової, правової й психологічної допомоги досліджували І.Звєрєва, Ж.Петрочко та ін. [8]. Питання соціального захисту зазначених категорій населення детально розглянуті у дослідженні А.Медвідь [9]. Важливість гуманітарної допомоги як ефективного засобу підтримки осіб, що опинилися у складних життєвих ситуаціях, зокрема бездомних, обґрунтовано у наукових працях І.Бєсєдіна [1]. Аспекти реалізації гуманітарних програм, спрямованих на підтримку вразливих верств населення в умовах воєнних дій і посткризових змін, розглядаються у роботах Т.Спіріної, М.Лехолетової та Т.Лях [13]. Тим не менше уваги до кількості бездомних осіб в Україні, а також на труднощі у взаємодії з цією категорією населення, що ускладнює процес надання їм соціальної підтримки, приділена недостатньо.

Мета статті: дослідити особливості та основні напрями соціальної роботи з бездомними особами в Україні. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для опрацювання наукової літератури, а також нормативно-правових документів, що регламентують соціальну допомогу бездомним. Метод систематизації використано для впорядкування ключових причин, чинників і форм прояву бездомності; статистичний метод – для опрацювання даних, отриманих від БФ «ДЕПОЛЬ УКРАЇНА»; метод узагальнення – для формування висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Організація Об'єднаних Націй (ООН) визначає бездомність як «порушення основних прав людини та показник крайньої бідності й соціальної ізоляції». Попри те, що ця проблема є надзвичайно гострою й актуальною, в Україні спостерігається значний брак достовірних даних щодо масштабів безпритульності. Проте така ситуація не є унікальною – нестача інформації про бездомне населення характерна для більшості країн, що зазнали наслідків збройних конфліктів, зокрема в регіоні Центральної та Східної Європи (ЦСЄ). Відсутність повної статистики суттєво ускладнює можливість суспільства розробляти ефективні профілактичні заходи та адекватно реагувати на прояви бездомності.

У 2007 році Європейський Союз затвердив типологію ETHOS (European Typology of Homelessness and Housing Exclusion) [14], метою якої є уніфікація підходів до визначення бездомності та вдосконалення збору й аналізу статистичних даних. На відміну від українського законодавства, класифікація ETHOS передбачає ширше розуміння поняття бездомності.

Спрощений варіант цієї системи – «ETHOS Light» – поділяє бездомність на шість основних категорій,

© Ляшко М. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

за яким – це особи, які:: не мають даху над головою, наприклад, живуть на вулицях; перебувають в екстреному житлі, наприклад, в нічліжках; проживають в помешканнях для бездомних з обмеженням часу перебування в них, наприклад, хостели, тимчасове житло, притулки; проживають в закладах (наприклад, лікарні, в'язниці) та залишаються там довше необхідного часу через відсутність житла або які не мають житла перед виходом з цих закладів; проживають в нетрадиційних житлових приміщеннях, наприклад, будинки на колесах, тимчасові будівлі; тимчасово проживають в традиційному житлі з рідними або друзями, наприклад, кілька ночей на дивані, так званий «sofa surfing» [4].

Юридичне трактування поняття бездомності в Україні закріплено у Законі №2623-IV «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», ухваленому у 2005 році. У цьому нормативному акті [5]., зокрема, зазначається, що:

– бездомність – соціальне становище людини, зумовлене відсутністю в неї будь-якого житла, призначеного та придатного для проживання;

– бездомна особа – особа, яка перебуває у соціальному становищі бездомності. До бездомних осіб належать безпритульні особи та особи, які мають притулок;

– безпритульна особа – повнолітня особа, яка проживає на вулиці, в парках, підвалах, під'їздах будинків, на горищах, об'єктах незавершеного будівництва, в інших місцях, непризначених та непридатних для проживання, у тому числі жилих приміщеннях, що перебувають в аварійному стані.

До групи бездомних громадян належать [5]:

1. Особи з психічними розладами, залежні від алкоголю чи наркотичних речовин, які відмовляються від лікування, втратили зв'язок із родиною та вимушено ведуть бродячий спосіб життя; а також ті, хто став жертвою шахрайських дій із житлом.

2. Колишні ув'язнені, що втратили соціальні зв'язки та не мають можливості реалізувати своє конституційне право на житло через: продаж або втрату житла після смерті родичів; відмову родичів спільно проживати (примусове виселення з житлової площі); недосконаліть системи обліку й розподілу житла.

3. Особи, які ухиляються від виконання судових рішень або вчинили злочин і змушені переховуватися.

4. Громадяни, виселені за рішенням суду зі службового житла у зв'язку з припиненням трудових відносин із підприємством, що його надало.

5. Біженці та вимушені переселенці, а також іноземці, які незаконно перетнули кордон України.

6. Діти, які самовільно залишили батьків, виховні заклади або інтернати.

Явище бездомності в Україні має невизначений масштаб, оскільки точні дані не збираються, хоча немає жодних сумнівів, що багато сотень тисяч є бездомними, а ще мільйони знаходяться під загрозою. Це враховує тих, хто зараз знаходиться на вулицях, у притулках, у тимчасовому житлі, перебувають у як лікарнях та в'язницях.

Україна вже понад десять років перебуває у стані війни – криза 2014 року переросла у повномасштабне вторгнення російської федерації в лютому 2022 року. ООН визначає війну та масштабне переміщення населення, що з нею пов'язане, як одну із «системних причин» бездомності [15].

Тривалий конфлікт і активні бойові дії вирізняють Україну серед інших держав Центральної та Східної Європи, а також у ширшому європейському контексті. Саме ці обставини формують унікальний характер української бездомності — за масштабом, природою та гостротою проблеми, створюючи нові, часто непередбачувані виклики для соціальної сфери. Війна спричинила значний тиск на економіку, систему соціального захисту та охорону здоров'я, водночас призвівши до численних людських і матеріальних втрат.

Серед основних причин бездомності в Україні, які відрізняють її від загальноєвропейських тенденцій, — масове внутрішнє переміщення населення та знищення житлового фонду внаслідок воєнних дій. Близько 3,5 мільйонів людей змушені шукати притулку в інших частинах країни, залишаючи свої домівки. Якщо говорити про кількість, то кожна десята оселя була пошкоджена або зруйнована; це приблизно два мільйони домогосподарств [3].

Конфлікт в Україні набув затяжного характеру. Населення по всій країні продовжує жити під постійною загрозою раптових авіаударів, що призводять до загибелі цивільних, руйнування інфраструктури та житлового фонду. За різними оцінками, близько 3,3 мільйона людей, які мешкають уздовж лінії фронту на сході, півночі та півдні, а також на тимчасово окупованих територіях, перебувають у зоні високого ризику та постійній небезпеці [3].

Як уже згадувалося вище, більшість країн у світі не володіють достовірними даними про безпритульність, відповідно точна кількість бездомних осіб в Україні теж достовірно невідома. У 2021 році – тобто за рік до повномасштабного вторгнення – Міністерство соціальної політики мало офіційно зареєстровано понад п'ятдесят тисяч людей як бездомних на основі правового визначення, зафіксованого в законодавстві [16]. Відтоді більше актуальної статистики не збиралося. Деякі експерти досі стверджують, що навіть ці довоєнні цифри значно занижені. Наприклад, голова «Народної допомоги» ще у 2019 році заявляв, що їх було ближче до двохсот тисяч [16]. Оцінки таких реєстраційних даних у звітах Мінсоцполітики, ймовірно, будуть неточними, оскільки взаємодія з державними службами не враховує всіх тих, хто фактично є бездомним і не бажає взаємодіяти з державою через попередній досвід маргіналізації. У будь-якому випадку, як було зазначено вище, повномасштабне вторгнення прискорило різке зростання бездомності. Немає жодних сумнівів, що зараз в Україні сотні тисяч бездомних людей (за ETHOS Light), а ще мільйони знаходяться в зоні ризику, але без достовірних даних неможливо констатувати цей факт з необхідною точністю.

Значна частина населення пережила в той чи інший період життя бездомність, а ще більша група ризикує залишитися бездомною. Історія кожної людини чи сім'ї на шляху до бездомності відображає складну взаємодію особистих і соціально-економічних обставин. Бездомні клієнти (категорії 1 та 2 ETHOS Light), опитані БФ «ДЕПОЛЬ УКРАЇНА» [2], називали ряд факторів, багато з яких вказували на численні причини. Найпоширенішими були пересічні фактори, такі як звільнення, травма, виселення та залежність, розпад сімейних чи інших стосунків. Декому не було куди подітися після виходу з тюрми, дитячих будинків, лікарень чи служби в армії. Багато опитаних стверджували, що вони раптово стали бездомними – прямий результат повномасштабного вторгнення. Люди розповідали про зруйновані артилерійськими обстрілами будинки або про те, що довелося тікати з передової та окупованих територій. Різноманітність досвіду бездомності демонструє необхідність індивідуального підходу до ситуації кожної людини.

Серед тих, хто отримав тимчасове житло для вну-

трішньо переміщених осіб (3-тя категорія ETHOS Light), відмінності були меншими. Не дивно, що 95% респондентів назвали переміщення основною причиною бездомності. Однак ці фактори часто є складними та взаємопов'язаними. Респонденти також назвали безробіття, розрив стосунків та виселення як фактори, що сприяють бездомності. Багато причин, які призводять до бездомності, поширені в ширшому європейському контексті. Однак, як згадувалося у вступі, повномасштабне вторгнення призвело до значного зростання кількості бездомних, унікальної динаміки, яку необхідно зрозуміти. Переміщення вносить уразливість і нестабільність у життя людей. Внутрішньо переміщені особи змушені залишати свої будинки, роботу та майно, часто в короткий термін. Вони повинні заново будувати своє життя в новому місці, часто без підтримки родини чи друзів. Деяким важко адаптуватися до життя в новому місті та знайти житло, роботу, навчання та медичне обслуговування. Внутрішньо переміщені особи з низькими доходами (тобто з низькою економічною стабільністю) та ті, хто вже відносився до вразливих категорій (таких як особи з інвалідністю або з великою кількістю утриманців), найімовірніше стануть бездомними [2].

Проблема бездомності в Україні зумовлюється поєднанням соціально-економічних, особистісних та зовнішніх факторів, що взаємодіють між собою та формують складний комплекс ризиків для індивіда.

До соціально-економічних передумов, за даними досліджень, належать: низький рівень заробітної плати та високий рівень безробіття, що обмежує здатність задовольняти базові потреби; нестача доступного житла; підвищення вартості життя в умовах інфляційного тиску; а також недостатній рівень пенсійного забезпечення. Значною проблемою є також втрата особистих документів, які необхідні для реалізації права на соціальні виплати. Додатковим негативним чинником останніх років став вплив пандемії COVID-19, який призвів до поглиблення соціальної ізоляції та підвищення економічної вразливості. Важливо відзначити і соціально-психологічний аспект – поширену стигматизацію бездомних, що обмежує їхні можливості інтеграції у суспільство.

Особистісні причини також мають істотне значення у виникненні бездомності. Серед них виділяють розрив сімейних або партнерських стосунків, зловживання алкоголем, наркотичними речовинами та розвиток ігрової залежності. Вагомими чинниками є хронічні проблеми зі здоров'ям, інвалідність, а також досвід домашнього насильства чи жорстокого поводження у дитинстві. Не менш важливими є психологічні аспекти: низька самооцінка, недостатній рівень життєстійкості, проблеми ментального здоров'я, пережиті травми та втрати. В групу ризику також можна зарахувати осіб з досвідом ув'язнення, низьким рівнем освіти, браком життєвих навичок подолання труднощів та відсутністю підтримуючого соціального оточення.

Окремим і надзвичайно значущим фактором сучасного етапу є повномасштабна війна в Україні, що суттєво загострила існуючі передумови бездомності. До вже наявних соціально-економічних та особистісних причин додаються нові виклики: масові та багаторазові переміщення населення, руйнування або пошкодження житлового фонду, неможливість повернення до рідних домівок для жителів окупованих і прифронтових територій. Вагомим ускладненням є також звуження критеріїв отримання державної допомоги внутрішньо переміщеним особам (з березня 2024 року) та скорочення обсягів міжнародної гуманітарної підтримки.

Основу нормативно-правового забезпечення соціальної роботи з бездомними особами в Україні складають закони України «Про основи соціального захисту бездомних осіб та безпритульних дітей» [5] та «Про соціальні послуги» [6], які визначають загальні підходи до надання допомоги даній категорії населення. Деталізація переліку соціальних послуг здійснена в Класифікаторі соціальних послуг, затвердженому наказом Міністерства соціальної політики від 23 червня 2020 року №429 [11].

Окремі аспекти роботи з людьми без постійного місця проживання врегульовані підзаконними актами. Зокрема, наказом Міністерства праці та соціальної політики від 26 липня 2010 року №205 було схвалено Методичні рекомендації щодо організації та проведення вуличної соціальної роботи [10], а наказ від 19 липня 2011 року №283 визначив Порядок здійснення соціального патрулювання [12]. Також нормативна база встановлює правила функціонування спеціалізованих установ. Відповідні типові положення регламентують діяльність центрів обліку бездомних осіб, будинків нічного перебування, центрів реінтеграції, соціальних готелів, а також закладів для дітей: притулків, соціально-реабілітаційних центрів та дитячих містечок.

Соціальна робота з бездомними особами в першу чергу спрямована на вирішення особистих і соціальних функціональних недоліків, пов'язаних з бездомністю або ризиком втрати житла [7].

Напрямком, характерним для соціальної роботи з бездомними в західних країнах та Україні, є використання практики, відомої як вулична соціальна робота, головною метою якої є інформування про можливі послуги, ресурси та підтримку, доступні в місцях проживання та перебування бездомних.

Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей» визначає вуличну роботу (соціальне патрулювання) як мобільну форму надання соціальних послуг, що проводиться групою фахівців поза межами закладів соціального захисту для бездомних осіб.

Вулична соціальна робота передбачає безкоштовне надання соціальних послуг бездомним людям безпосередньо за місцем їх перебування – на вулицях, у парках, на ринках, вокзалах тощо. Методичні рекомендації щодо організації та проведення вуличної соціальної роботи з бездомними особами затверджені Наказом Міністерства праці та соціальної політики від 26.07.2010 р. №205 [10].

Відповідно до законодавства, основними установами соціального захисту бездомних осіб є:

– будинок нічного перебування – заклад соціального захисту, що надає нічліг бездомним особам; для прийому не вимагається попереднє медичне обстеження;

– центр реінтеграції бездомних осіб – заклад соціального захисту, мета якого полягає у поступовому поверненні бездомної особи до самостійного та повноцінного життя шляхом надання комплексу соціальних послуг з урахуванням індивідуальних потреб;

– соціальний готель – заклад, що приймає бездомних осіб, які працюють або мають інше постійне легальне джерело доходу, яке є недостатнім для оренди, найму чи купівлі житла.

Згідно з Державним стандартом, бездомні особи можуть отримувати такі соціальні послуги, як надання притулку, нічного притулку, підтриманого проживання, соціальної інтеграції та реінтеграції, а також надання натуральної допомоги. Крім того, законодавство України передбачає можливість надан-

ня бездомним додаткових видів соціальних послуг, зокрема: інформування та соціальна профілактика, представництво інтересів, соціальний супровід під час працевлаштування та на робочому місці, а також послуги з медіації [11].

Висновки. Бездомність в Україні розглядається як багатовимірне явище, яке формується під впливом структурних, індивідуальних та надзвичайних чинників. Це вимагає комплексного підходу, що поєднує соціально-економічні заходи, психологічну підтримку та спеціалізовані програми для реагування на виклики, пов'язані з воєнними діями. Загалом стан соціальної роботи з бездомними в Україні характеризується недостатнім рівнем системності та ресурсного забезпечення. Хоча існують державні та недержавні ініціативи, спрямовані на надання тимчасового притулку, соціальних послуг і допомоги з відновлення документів, їх охоплення та ефективність залишаються обмеженими. Складнощі в роботі з бездомними базуються на недостатній інформації про їх кількість та на неконтактності цієї категорії клієнтів. Соціальна робота з бездомними потребує посилення міжвідомчої координації, стабільного фінансування та впровадження комплексних програм ресоціалізації, що дозволило б не лише реагувати на наслідки бездомності, а й запобігати її поширенню.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бєсєдін І. Допомога ООН та гуманітарні фонди у світі. *Analytical and Comparative Jurisprudence*. 2025. №1. С.825–830.
2. Благодійний Фонд Деполь Україна. URL: https://depaul.org.ua/
3. Глобальний кластер з питань захисту. Оновлення аналізу захисту в Україні: липень 2024 р. URL: https://www.globalprotectioncluster.org/sites/default/files/2024-07/ukraine_protection_analysis_update_-_july_2024.pdf.
4. Грига І. Розуміння бездомності: підходи до вивчення. Магістеріум. 2004. Вип.15. С.56–68.
5. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15#Text
6. Закон України «Про соціальні послуги». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text
7. Капська А.Й. Соціальна робота: навчальний посібник. Київ: Слово, 2011. 400 с.
8. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод. посіб. / за ред. І.Д.Звєрєвої, Ж.В.Петрочко. Київ: Калита, 2010. 376 с.
9. Медвідь А.О. Соціальний захист бездомних осіб і безпритульних дітей: дис. ... к. ю. н.: 12.00.05. Нац. ун-т «Одеська юридична академія». 2015. 240 с.
10. Наказ Міністерства праці та соціальної політики «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації та проведення вуличної соціальної роботи з бездомними особами». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0205203-10#Text
11. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text
12. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Порядку здійснення соціального патрулювання». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0953-11#Text
13. Спіріна Т., Лехолетова М., Лях Т. Гуманітарні програми допомоги вразливим групам населення в умовах воєнного часу в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. №1(56). С.228–233.
14. Amore K., Baker M. and Howden-Chapman P. The ETHOS definition and classification of homelessness: an analysis. European Journal of Homelessness. 2011. №5(2). P.19–37.
15. Inclusive policies and programmes to address homelessness, including in the aftermath of the coronavirus disease 2019 (COVID-19): resolution / adopted by the General Assembly. URL: https://digitallibrary.un.org/record/3953766?ln=en&v=pdf
16. Turba Y. Local government relationships in addressing homelessness. CEU, 2023. URL: https://www.etd.ceu.edu/2023/turba_yuliia.pdf

References

1. Besedin, I. (2025). Dopomoha OON ta humanitarni fondy u sviti [Assistance and humanitarian funds in the world]. *Analytical and Comparative Jurisprudence, 1,* 825–830. [in Ukrainian]
2. Blahodiinui Fond Depol Ukraina [Depaul Charitable Foundation Ukraine]. URL: https://depaul.org.ua/ [in Ukrainian]
3. Hlobalnyi klaster z pytan zakhystu. Onovlennia analizu zakhystu v Ukraini [Global Protection Cluster. Protection Analysis Update in Ukraine]. URL: https://www.globalprotectioncluster.org/sites/default/files/2024-07/ukraine_protection_analysis_update_-_july_2024.pdf. [in Ukrainian]
4. Hryha, I. (2004). Rozuminnia bezdomnosti: pidkhody do vyvchennia. [Understanding homelessness: approaches to study]. *Mahisterium,15,* 56–68. [in Ukrainian]
5. Zakon Ukrainy "Pro osnovy sotsialnoho zakhystu bezdomnykh osib i bezprytulnykh ditei" [Law of Ukraine "On the Fundamentals of Social Protection of Homeless Persons and Street Children"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15#Text [in Ukrainian]
6. Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy" [Law of Ukraine "On Social Services"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text [in Ukrainian]
7. Kapska, A. (2011). *Sotsialna robota* [Social work]. Slovo. [in Ukrainian]
8. Zveireiva, I., & Petrochko, Zh. (2010). *Kompleksna dopomoha bezdohliadnym ta bezprytulnym ditiam* [Comprehensive assistance to neglected and homeless children]. Kalyta. [in Ukrainian]
9. Medvid, A.O. (2015). *Sotsialnyi zakhyst bezdomnykh osib i bezprytulnykh ditei* [Social protection of homeless people and homeless children]. Unpublished Candidate dissertation. Odeska Yurydychna academia. [in Ukrainian]
10. Nakaz Ministerstva pratsi i sotsialnoi polityky "Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii schodo orhanizatsii ta provedennia vulychnoi sotsialnoi robotyz bezdomnymy osobamy" [Order of the Ministry of Labor and Social Policy "On Approval of Methodological Recommendations for the Organization and Conduct of Street Social Work with Homeless Persons"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0205203-10#Text [in Ukrainian]

11. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky “Pro zatverdzhennia Klasyfikatora sotsialnykh posluh” [Order of the Ministry of Social Policy “On Approval of the Classifier of Social Services”]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text [in Ukrainian]
12. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky “Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia sotsialnoho patruliuvannia” [Order of the Ministry of Social Policy “On Approval of the Procedure for Social Patrolling”]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0953-11#Text [in Ukrainian]
13. Spirina, T., Lekholetova, M., & Liakh T. (2025). Humanitarni prohramy dopomohy vrazlyvym hrupam naselennia v umovakh voiennoho chasu v Ukraini [Humanitarian programs of assistance to vulnerable population groups in wartime conditions in Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University, Series: Pedagogy. Social Work, 1*(56), 228–233. [in Ukrainian]
14. Amore, K., Baker, M., & Howden-Chapman, P. (2011). The ETHOS definition and classification of homelessness: an analysis. *European Journal of Homelessness, 5*(2), 19–37.
15. Inclusive policies and programmes to address homelessness, including in the aftermath of the coronavirus disease 2019 (COVID-19): resolution / adopted by the General Assembly. URL: https://digitallibrary.un.org/record/3953766?ln=en&v=pdf
16. Turba, Y. (2023). Local government relationships in addressing homelessness. (Unpublished Master thesis). Central European University. URL: https://www.etd.ceu.edu/2023/turba_yuliia.pdf

Статус статті: Отримано: 15.09.2025 Прийнято: 20.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

SOCIAL WORK WITH HOMELESS PEOPLE IN UKRAINE

Abstract. The problem of homelessness and the increase in the number of homeless people are caused by wars, population migration, economic and humanitarian crises (poverty, unemployment, natural disasters, lack of social assistance), personal problems (mental health problems and addiction to psychoactive substances, domestic violence and other difficult life circumstances). The phenomenon of homelessness negatively affects both the homeless themselves (deterioration of physical and mental health, social isolation and exclusion, lack of housing, discrimination, human rights violations), and society as a whole (burden on public services, economic burden on taxpayers, increased crime and concern on the part of the population, violations of public security). The purpose of the article is to analyze the specifics and directions of social work with the homeless in Ukraine. Research methods: analysis, synthesis, comparison and generalization; systematization method; statistical method; generalization method. Having conducted a theoretical analysis of the legislation and available statistical information on the contingent of homeless people in Ukraine, having studied the causes of homelessness and the main forms of work with the homeless, we can conclude that social work with the homeless requires increased interdepartmental coordination, stable funding, and the implementation of comprehensive resocialization programs, which would allow not only to respond to the consequences of homelessness, but also to prevent its spread. Social work with the homeless requires enhanced interagency coordination, stable funding, and the implementation of comprehensive resocialization programs, which would allow not only to respond to the consequences of homelessness, but also to prevent its spread.

Key words: homeless person, homeless child, internally displaced person, social work, social protection services.

УДК 364.4:316.464.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.111-118

Максимовська Наталія Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна
maksimovskayas8@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-3028-5727

Поляничко Анжела Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна
anpolian1990@gmail.com)
http://orcid.org/0000-0003-3729-3452

Іонова Ірина Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна
ira_ionova@ukr.net)
http://orcid.org/0000-0001-9284-9308

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО: ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД

Анотація. Актуальність статті зумовлена тим, що виклики для системи освіти сьогодення зумовлюють перегляд основних засад розвитку особистості здобувачів, зокрема в соціокультурному середовищі закладу вищої освіти прифронтових територій. Метою статті є означення особливостей проектного підходу до соціально-педагогічних механізмів забезпечення розвитку соціальної згуртованості студентської молоді. Під час дослідження використано методи наукової систематизації, узагальнення, аналізу провідних тенденцій проєктного підходу в освіті, збору даних анкетування та розробки соціально-педагогічного проєкту. Результатом є обгрунтування необхідності розробки нових засобів активізації здобувачів вищої освіти, їх громадянсько-професійної позиції. Для досягнення цього результату запропоновано створення безпечного соціокультурного простору в закладі вищої освіти, яке має забезпечити ефективну комунікацію та вироблення спільних соціально-позитивних рішень молоді для вдосконалення й подальшого розвитку продуктивних моделей позанавчальної діяльності з метою згуртування спільноти та надання підтримки тим, хто її потребує.

Ключові слова: соціальна згуртованість, здобувачі освіти, соціокультурне середовище, проєктний підхід.

Вступ. Постання перед нашою країною суворих викликів військової доби актуалізує розгляд теорії та практики тих явищ і процесів, які дозволяють суб'єктам соціуму вижити у випробуваннях, не втратити власну ідентичність, створити передумови подальшого прогресивного існування та розвитку держави. Нині уявлення про соціальну згуртованість розгалужується, оскільки застосовуються інформаційні, дистанційні технології, які опосередковано посилюють взаємодію і дозволяють робити процес згуртування, з одного боку, більш ефективним, з іншого – існує загроза розриву реальної взаємодії, яка є основою згуртованості. В умовах дистанційної освіти авангардна складова української молоді – сучасне студентство, яке має набувати ознак відповідального соціального лідера в усіх сферах життя, нажаль, не отримує досвід реального ефективного спілкування в прифронтових університетах. Становище ускладнюється через постійну небезпеку, ризики травми війни, втрату навичок ефективної комунікації, командної взаємодії, що потребує вирішення на основі новітніх підходів у соціальній роботі, зокрема серед здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми розвитку та посилення згуртованості, зокрема в локальному середовищі, зверталися вчені М.Бондаренко, С.Бабенко та О.Боровський [1], Т.Лях, Т.Спіріна та Є.Ковтун [11], С.Тютюнникова [18] та ін. Сучасні підходи до визначення поняття «згуртованість» вивчають М.Гриненко [2], О.Дайнеко [3], В.Кирилюк [7], А.Колот [8], І Трубавіна [17] та ін. Соціальну згуртованість студентів та проєктний підхід в сфері освіти досліджують, Н. Лапшова [9], Л. Романовська [13], А.Ковалевська та М.Стрижко [16] та ін.

Для аналізу соціальної згуртованості здебільшого застосовується середовищний підхід, який втілює поєднання ознак населення певної території та ресурсів середовища. Поглиблення розуміння явища згуртованості можливе шляхом дослідження певних соціальних груп та їх внеску в загальний добробут спільноти. Вочевидь, соціальна згуртованість може бути притаманна певній соціальній групі та мати специфічні ознаки залежно від ситуації життєдіяльності. Соціальний суб'єкт (людина, група, громада) володіють серед іншого певним рівнем усвідомленого єднання, взаємної довіри та співтворчості. Це стосується здобувачів вищої освіти, які певний час є соціальною групою у конкретному середовищі закладу освіти, отже, мають виявляти групову згуртованість, спрямовувати відповідальну активність на вдосконалення соціуму. Однак, в умовах воєнного стану, міграції студентської молоді, переважно дистанційної форми освіти у прифронтових університетах. посилюється увага до розробки нових засобів їх згуртування та активізації. Отже, невирішеною залишається проблема створення умов для розвитку та

© Максимовська Н. О., Поляничко А. О., Іонова І. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

реалізації соціальної згуртованості здобувачів вищої освіти прифронтових університетів.

Метою статті є аналіз розвитку соціальної згуртованості студентської молоді в умовах сучасних викликів і загроз, застосування для цього ресурсів соціокультурного середовища закладу вищої освіти, зокрема із застосуванням проєктного підходу. Завданнями є відстеження провідних аспектів згуртування здобувачів вищої освіти, презентація проєкту їх соціального єднання в умовах дистанційної освіти.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, порівняння, концептуальне соціально-педагогічне проєктування), надають змогу виробити наукову позицію стосовно проблематики розвитку соціальної згуртованості здобувачів вищої освіти в сучасних умовах; емпіричні (анкетування, опитування, спостереження, моніторинг безпечного освітнього простору та аналіз його функціонування, визначення провідних напрямів та форм реалізації проєктної діяльності), що уможливлюють пов'язання теорії з практикою і реалізацію соціально-педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Надаючи власну позицію щодо соціальної згуртованості в означеному вимірі, зазначимо деякі позиції, які покладатимуться в основу презентованого дослідження. По-перше, загальним контекстом вивчення явища соціальної згуртованості є її розуміння як традиційного явища для нашого народу, втілення ідеї гармонізації локальної спільноти, а також процесу запобігання суспільної руйнації в умовах сучасних викликів. По-друге, з огляду на специфіку соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності, розглядаємо процес розвитку соціальної згуртованості з різними соціальними групами як технологізований, системний та комплексний, що дозволяє обгрунтувати та створити умови для її розвитку. По-третє, вважаємо, що урізноманітнення діяльності з формування соціальної згуртованості здобувачів вищої освіти має відбуватися за допомогою дієвих засобів, серед яких освітні й соціокультурні є пріоритетними. По-четверте, серед технологій розвитку соціальної згуртованості превалюють ті, які ґрунтуються на суб'єктності та відповідальній активності суб'єктів соціуму.

Звертаючись до історії нашого народу, увагу привертає явище життя гуртом, взаємодопомога та взаємопідтримка в скрутну годину, можливість почути, побачити, зрозуміти один одного, виробити спільну мету та йти до неї ефективно організуючи продуктивну взаємодію на рівні групи, спільноти, громади [15]. При цьому суттєву роль відіграють винайдені для цього процесу ресурси (людський капітал, відомі технології, засоби культури, освіти, надання соціальних послуг тощо). Життя в єдності завжди було притаманне спільнотам українців. «Гурт», «гуртове» супроводжувало життя наших пращурів протягом розвитку суспільства та держави. Соціальна допомога, соціокультурна діяльність стали засобом єднання для вироблення спільних рішень, винайдення ресурсів для добрих громадських справ, одухотворення діяльності спільнот.

В сучасній науці поняття «згуртованість» застосовується представниками різних наук (економіка, політологія, психологія, соціологія, безпека середовища, соціальна робота, педагогіка). Іноді дефініції «солідарність», «інтеграція», «консолідація» вважають синонімічними за змістом згуртованості. Методологічні принципи Концепції соціальної згуртованості були розроблені в 90-ті рр. минулого століття та покладені в основу соціальної політики держав Європейського союзу. У політичну стратегію Ради Європи концепція була включена на другому Саміті голів держав та урядів в 1997 р. У 1998 р. був затверджений Європейський комітет з питань соціальної згуртованості (CDCS) [18, с.47]. Нині це явище залишається в фокусі наукових досліджень, що підкреслює його важливість для розвитку спільнот. Наукові підходи до визначення поняття «згуртованість» обґрунтовані вітчизняними дослідниками [1; 2; 3; 7; 8; 11; 17; 18].

Погоджуємося з думкою А. Колот, що соціальна згуртованість «це включеність і участь членів суспільства у політичному, економічному та культурному житті; це почуття солідарності й належності до суспільства, що засноване на ефективному використанні громадянських прав та інших надбань демократичного суспільства [8, с.11]. Тому, на нашу думку, згуртованість може включати в себе солідарну позицію, консолідовані дії, інтегровану спільну діяльність. Отже, згуртованість є загальним охоплюючим поняттям по відношенню до інших.

Згідно з аналітичною доповіддю, «досягнення високого рівня згуртованості громад виявляється, передусім, через: здатність громади об'єднуватись на основі спільних цілей розвитку; активність участі населення у вирішенні проблем місцевого значення; утримання високого рівня довіри до соціальних інститутів; посилення відповідальності громад за вирішення місцевих проблем; поліпшення взаємодії між владою, бізнесом та громадськістю» [4, с.14] Отже, переважно згуртованість розглядається на рівні певної території, локальної громади, однак, може поширюватися і на ширший простір. Автори аналітичної доповіді Національного інституту стратегічних досліджень та інших досліджень [14] визначають властивості, які свідчать про згуртованість громади: комунікативність, відчуття приналежності, громадянська солідарність, спільний образ майбутнього [4]. Спираючись на пропоновані ознаки, можна зауважити, що саме засоби освіти й соціокультурної діяльності, їх формати та новітні технології забезпечують вказані показники.

«Соціальна згуртованість є складним, але важливим для вивчення концептом, оскільки розуміння соціальної згуртованості зумовлює розуміння складників цього концепту: взаємодопомоги, довіри, сприйняття відмінності, сприйняття справедливості, громадську включеність тощо», доводять фахівці і тим самим вказують на певні механізми розвитку через актуальні напрями просування до мети високого рівня єднання населення [1, с.64]. Оскільки освіта і культура єднають, активізують, визволяють, то саме ці механізми мають бути запроваджені як в локальному середовищі, так і в освітньому соціокультурному просторі.

Власне, розуміння соціокультурного простору в ключових ознаках походить від поняття «культура». На противагу природному буттю людство створило механізми захисту, розвитку, єднання задля виживання та подальшого прогресу. З позицій гуманітарних наук сьогодення, поняття «культура» аналізується як системна матриця людського буття та сфера, де здійснюється культурна діяльність [12]. Однак, беззаперечно, сутність культури має соціальне підґрунтя. Отже, з'являються соціокультурні можливості свідомо пропоновані для цілеспрямованої діяльності, зокрема для підвищення рівня соціальної згуртованості. Взаємозумовленість культури і соціальних процесів є безумовними і досліджуватимуться в динаміці за будь-яких часів відповідно до об'єктивних потреб науки та практики. Індикатором розвитку людського соціуму є рівень культури, водночас, без соціуму не

можна собі уявити моделі і формати культури.

Основи згуртованості було сформовано серед українського студентства ще за часів появи перших установ вищої освіти. У період XVI-XVIII ст. перші заклади вищої освіти уособлювали тенденції культурно-національного відродження та реалізовували просвітницьку місію через підготовку релігійників та інтелектуалів, створювалося соціокультурне ідеальне уявлення про студентство, в якому об'єднувалися ролі богослова, інтелектуала та громадянина, виокремлювалися передусім наукова та мистецька виховні сфери. У XIX – на поч. XX ст. становлення соціальної групи студентської молоді, регулювання життєдіяльності в установі вищої освіти стали підґрунтям для того, що мистецька діяльність, студентське самоврядування та громадська робота студентської молоді стали тими видами активності, які сприяли формуванню особистості здобувача і прояву ними власної соціальної активності. Місія закладів вищої освіти в радянській країні змінилася: відбувається формування прошарку радянської інтелігенції, яка мала слугувати потребам держави, освітні та позаосвітні потреби формувалися відповідно до суспільних вимог підготовки радянської інтелігенції. Водночас, розгалужувалася інфраструктура студентської поза навчальної діяльності, здійснюється регламентована соціально-корисна діяльність поза межами закладу вищої освіти (далі ЗВО) [12]. Здобуття незалежності нашої держави сприяло розвитку національної системи вищої освіти у зв'язку з євроінтеграційними процесами, реформуванню змісту та структури підготовки майбутніх фахівців.

В сучасних умовах жорстких викликів доби воєнного часу, актуалізується не тільки інтенсивна підтримка розвитку згуртованості здобувачів, але й застосування для цього нових можливостей дистанційного соціокультурного освітнього середовища. На часі запровадження проєктного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі та формування особистості інтелектуальних лідерів країни.

В процесі протистояння епідемії коронавірусної хвороби, а надто з настанням активної фази війни на прифронтових територіях запроваджено дистанційну форму навчання в системі вищої освіти. Це зумовило трансформацію взаємодії в студентській спільноті, що мало подекуди негативні наслідки у вигляди розпорошеності, втраті активної позиції відповідального лідерства, поширення соціального нігілізму серед здобувачів вищої освіти. На нашу думку, в умовах дистанційної освіти дещо нівелюються межі освітнього середовища, актуальним стає об'єднаний дистанційний освітній й соціокультурний простори, які водночас забезпечують здобуття компетентностей, знань і навичок професійної діяльності та дозволяють розвивати особистість здобувача в академічній групі, сприяти вияву соціальної згуртованості студентської спільноти. Інструменти дистанційної освіти сприяють сприйняттю навчального контенту та позанавчальної діяльності як об'єднаних видів взаємодії в дистанційному соціокультурному просторі, доповнюють одна одну, створюють умови для соціального становлення майбутнього фахівця. Така інтеграція забезпечує зацікавлену безпосередню участь здобувачів із застосуванням засобів дистанційної комунікації. Сучасне соціокультурне середовище ЗВО є поєднанням застосунків дистанційного навчання із комунікацією в позанавчальних віртуальних спільнотах здобувачів. Такий комбінований підхід має власні переваги щодо традиційної форми освітньої взаємодії, оскільки дозволяє здобувачам відчути себе творцями соціального осередку в онлайн-середовищі. Поєднання з традиційною освітньою офлайн діяльністю посилює можливості соціокультурного простору закладу освіти. Інтерактивність, креативність, інтеграційність забезпечують можливості для динамічного зв'язку, ефективного спілкування, здатністю поступово засвоювати освітні завдання та приймати спільні рішення згуртованої спільноти молоді, що навчається у ЗВО.

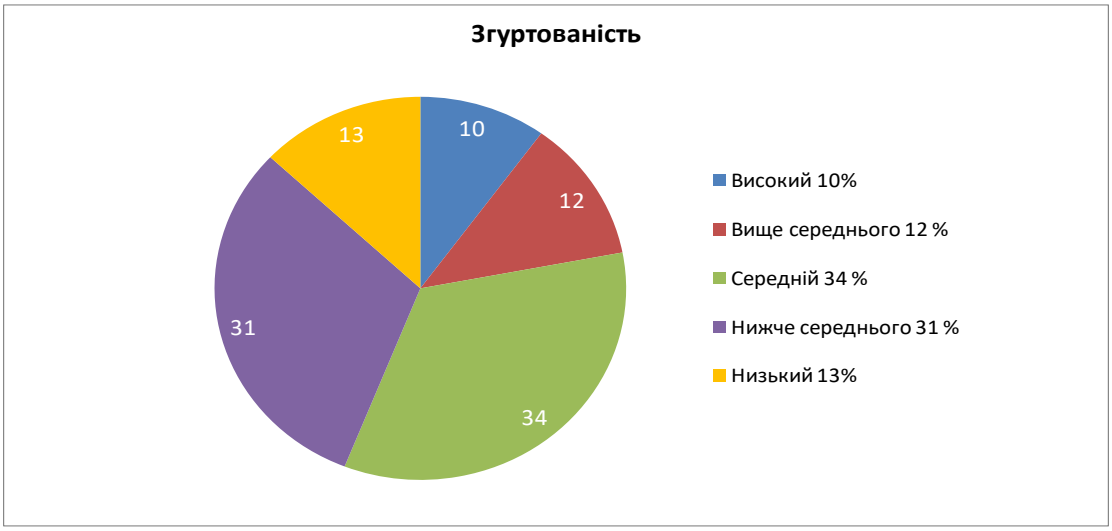
Саме в такому просторі має формуватися соціальна згуртованість здобувачів вищої освіти. Розуміємо її як процес і результат включеності і участі здобувачів вищої освіти в соціокультурне середовище закладу та громади, активізація групової солідарності і відповідального лідерства, приналежності до спільноти, що заснована за ефективному використанні ресурсів дистанційного соціокультурного простору студентства. Для розвитку соціальної згуртованості має застосовуватися соціально-педагогічний підхід до організації позанавчальної діяльності ЗВО.

Важливим інструментом діагностування прогресу розвитку соціальної згуртованості є її рівні, критерії та показники в групі здобувачів вищої освіти. На основі загальних характеристик соціальної згуртованості, з урахуванням групової динаміки в системі освіти, можливостей дистанційного освітнього середовища, визначаємо високий, середній, низький рівень згуртованості, мотиваційний, якостей особистості, діяльнісний критерії. Така послідовність критеріїв як підстав для оцінки досліджуваної комплексної знаки здобувачів дозволяє визначити ціннісне підґрунтя та вмотивованість студентської молоді, виявлення їх у певних якісних ознаках та відстежити у реальній просоціальній діяльності. Показниками відповідно є: мотиваційний критерій – інтерес і ціннісне ставлення до спільної взаємодії у процесі здобуття професії та громадській участі, мотивація до групової взаємодії, сформованість соціальних потреб під час здобуття освіти; якостей особистості – схильність до перетворювальної соціально-позитивної активності, організаційність та комунікативність в дистанційному освітньому середовищі, соціальна креативність; діяльнісний – активна консолідована взаємодія з іншими в процесі реалізації професійно-громадських інтересів, створення нових форматів соціокультурної діяльності в умовах співтворчості, відповідальна участь в удосконаленні соціуму та громади.

Для обгрунтування подальшої діяльності в соціокультурному середовищі ЗВО було застосовано верифіковану методику визначення індексу групової згуртованості Сішора. Вона складається з п'яти запитань і була адаптована до групи здобувачів вищої освіти. Зокрема серед запитань: Як би ви оцінили приналежність до групи, чи перейшли б ви в іншу групу, якщо трапилася би така можливість, які стосунки у членів вашої групи, які у вас стосунки з куратором, яке ставлення до навчання у вашому колективі? На кожне запитання передбачається декілька варіантів відповідей, які оцінюються за балами. Максимально можна отримати 19 балів, мінімально – 5. Відповідно до отриманого показника, вище 15 балів позначає високий рівень групової згуртованості, чотири і нижче – низький рівень. Для зручності опитування було створено Google форму, яку заповнювали здобувачі. В опитування взяло участь 12 студентських груп Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка з другого по четвертий курс навчання, які з першого курсу вчилися з використанням технологій дистанційної освіти. Загалом в дослідженні взяло участь 378 здобувачів вищої освіти. Отримані результати представлені на діаграмі 1.

Діаграма 1.

Рівні групової згуртованості здобувачів вищої освіти



Як бачимо, кількість здобувачів з низьким та нижчим середнього загалом складає 44 %, що є доволі тривожним показником. Однак, 34 % середнього рівня надає надію на поступове підвищення соціальної згуртованості у подальшій діяльності.

Додатково було проведено інтерв'ю здобувачів тих самих академічних груп для уточнення ознак соціальної згуртованості відповідно до наведених вище критеріїв. Зокрема з'ясовувалося, чи можуть представники груп виявляти соціальну ініціативу, реалізовувати креативні рішення в позанавчальній діяльності, проявляти відповідальне лідерство у локальному середовищі. Здобувачами було проявлено здебільшого нейтральну та нігілістичну позицію щодо спільних результативних дій в соціокультурному середовищі ЗВО. За результатами комплексної діагностики, було визначено необхідність розробки проєкту з розвитку соціальної згуртованості здобувачів.

З метою гармонізації набуття соціальної згуртованості здобувачів освіти в дистанційному соціокультурному середовищі закладу вищої освіти, актуалізується проєктний підхід до планування і реалізації освітніх технологій. Проєктний підхід в освіті досліджено О. Беспалько, В. Карпенко, Л. Романовською, А. Семез, М. Стрижко та ін. Проєкт являє собою чітку конструкцію передбачених змін. На думку вчених та практиків, цей інструмент діяльності загалом передбачає:

- вироблення стратегії та тактики настання конкретних змін, що мають конкретну мету, чіткий план реалізації, необхідні ресурси, компетентну команду, виважений результат;
- застосування дизайн-мислення та системного прогнозування для уявлення певного результату проєктної діяльності;
- поступове крокування шляхом реалізації запланованих дій для досягнення запланованого і отримання ефективних змін;
- виважена координація діяльності під час планування та реалізації життєвого циклу проєкту;
- аналіз ефективності та корекція подальших дій за необхідності.

Оскільки проєктний підхід охоплює всі аспекти освітньої діяльності, зокрема в закладі вищої освіти, соціально-педагогічний процес також може бути технологізований та розроблений як проєкт. Зокрема це стосується такої соціально-педагогічної мети як розвиток згуртованості студентської молоді. Соціально-педагогічний напрям проєктної діяльності в сфері освіти передбачає врахування теоретичних підвалин соціальної педагогіки, зокрема соціальний розвиток здобувачів, розвиток групи студентської молоді, педагогізація середовища закладу вищої освіти. Під час реалізації вказаного підходу активно залучаються до діяльності студенти, оскільки вони стимулюються до вироблення соціально-творчих ідей, які можуть бути запроваджені, й згуртувати креативне ком'юніті молоді.

В Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка на кафедрі соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності навчально-наукового інституту педагогіки і психології було розроблено соціально-педагогічний проєкт розвитку соціальної згуртованості та створення студентського безпечного простору в прифронтовому університеті. Актуальність проєкту зумовлена тим, що унаслідок воєнних дій багато студентів були вимушені залишити свої домівки та шукати нові можливості для життя і освіти в безпечніших умовах. Здобувачі вищої освіти, які знаходяться у прифронтових громадах, вимушено переселені студенти, які залишилися в країні, однак, через повномасштабне вторгнення перебувають у стані психічного напруження і соціальної невизначеності, потребують соціального супроводу. Через складну безпекову ситуацію у прифронтових університетах дистанційний освітній процес призводить до браку належного спілкування з викладачами, представниками академічних груп, що актуалізує необхідність додаткової психосоціальної підтримки. Актуалізується необхідність формування ролі соціального лідера студентством, розвитку згуртованості під час дистанційного навчання, надання допомоги тим, хто її потребує, формування соціокультурних компетентностей, реабілітація травми війни, виявлення ініціатив для допомоги іншим. Отже, проєкт спрямований на організацію поліфункціонального соціокультурного середовища у прифронтовому університеті на засадах відкритості та взаємодії для комунікації студентської молоді.

Унікальність проєкту полягає в удосконаленні соціально-виховної роботи зі студентством під час війни в умовах дистанційної освіти, здобуття суб'єктності шляхом реалізації соціальних ініціатив. Проєктна діяльність ґрунтується на тому, що обмеження, які зумовлені кризовими явищами в сус-

пільстві і освіті, мають долатися шляхом організації взаємодії студентів, вироблення ними спільних ініціатив, підтримка з боку викладацької спільноти та соціальних осередків.

Метою розробленого проєкту є розвиток соціокультурного осередку в прифронтовому університеті, формування соціальної загартованості і згуртованості студентської молоді, розбудова безпечного студентського простору соціальної підтримки за сприяння державних і громадських організацій. Завдання полягають у створенні функціональної студентської спільноти у прифронтовому університеті, організація безпечного простору, стимулювання позитивної взаємодії, вироблення й реалізація студентських ініціатив, проведення різноманітних заходів з метою забезпечення згуртування та стійкості в умовах воєнного стану, утворення соціального партнерства з інституціями громади в університеті, волонтерська допомога тим, хто її потребує.

Цільова аудиторія проєкту: здобувачі вищої освіти. Конкретним результатом є організоване сприятливе безпечне середовище в університеті, дібрані ефективні методи для згуртування здобувачів, залучені представники громадського й соціокультурного сектору, підвищено якість взаємодії в прифронтовому університеті, вироблено навички ініціативності та згуртованості студентської молоді.

Під час розробки проєкту було застосовано методи обґрунтування та оцінки подальшої діяльності. Зокрема Модель 7 START, яка передбачає відповіді на запитання для чого проєкт, де ми робимо проєкт, що саме ми робимо, коли і як довго ми будемо робити проєкт, хто наша цільова аудиторія, хто наш персонал, як будемо впроваджувати проєкт. Також використовувалася техніка SMART аналізу для визначення цілей проєкту (чітких, вимірюванних, досяжних, релевантних, обмежених у часі. Було застосовано SWOT-аналіз проєкту для виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз під час реалізації проєкту. Відомий інструмент Ієрархія структури робіт (ІСР) дозволяє сформулювати компоненти діяльності у системній послідовності. Діаграма Ганта використана для ілюстрації графіка робіт за проєктом.

Для збільшення рівня обґрунтованої якості пропонованого проєкту використано методику формулювання цілей проєкту – smart аналіз.Цілі поділяються на Specific (чіткі): створення інфраструктури студентського простору соціальної підтримки в прифронтовому університеті; забезпечення безпечного функціонування простору в онлайн та офлайн форматах; розробка програми конкретних дій для соціального згуртування студентства та виявлення ініціатив соціальної підтримки; реалізація запланованого шляхом запровадження тренінгів, майстер-класів, воркшопів та інших видів діяльності. Цілі Measurable (вимірювані): оздоблення безпечного приміщення університету (ремонт, технічне оснащення, мультимедійне обладнання, меблі); організація серії заходів; залучення здобувачів протягом року. Цілі Achievable (досяжні): забезпечити підтримку керівництва університету, інших стейкхолдерів проєкту (підписання договорів); співпраця з інституціями соціокультурного простору; залучення фахівців для проведення тренінгів та ін. Цілі Relevant (релевантні): створення умов для безпечної співпраці здобувачів освіти з метою посилення згуртованості, виявлення відповідального лідерства, підтримки студентських ініціатив, забезпечення проведення запланованих форм роботи, виявлення ефективності реалізованих методик взаємодії в безпечному просторі соціальної підтримки, підготовка здобувачів до висування та реалізації соціокультурних та соціальних ініціатив з підтримки тих, хто цього потребує. Цілі Time-Bound (Обмежені в часі): до початку нового навчального року завершити створення приміщення для простору соціальної підтримки, за вересень провести зустрічі зі стейкхолдерами та узгодити спільні дії, з жовтня 2025 р. систематично проводити заплановані форми роботи в безпечному просторі, вчасно моніторити перебіг процесу реалізації проєкту, заплановано оцінити остаточну ефективність діяльності в межах проєкту.

Для оцінки переваг та ризиків проєкту було використано методику SWOT-аналізу. Виявлено, що до сильних сторін проєкту можна віднести наявність компетентної команди, можливість створення безпечної локації, залучення фахівців громади, вияв соціальної активності студентів, ініціативна участь студентського самоврядування в діяльності. Серед слабких сторін: розташування закладу у прифронтовій території, брак ресурсів, відтік студентів, недостатня вмотивованість учасників, відсутність підтримки в соціокультурному середовищі. Визначено також можливості проектної діяльності: співпраця з громадськими організаціями міста, соціокультурна підтримка закладів культури і освіти, підтримка адміністрації міста, впровадження соціальних ініціатив здобувачів, посилення соціальної місії ЗВО. Визначення загроз (обмеження переміщенням містом і областю, руйнації та бойові дії, відтік фахівців, фінансові ризики, передчасне закриття проєкту) дозволяє врахувати ризики, що можуть спіткати проектну діяльність.

Учасниками проєкту окрім цільової групи здобувачів вищої освіти є також власне заклади вищої освіти, які мають забезпечити безпечний простір, підтримку реалізації проєкту на рівні університету, компетентних кадрів для організації взаємодії у студентській спільноті. Студентське самоврядування як стейкхолдери проєкту мають забезпечити вироблення та реалізацію соціальних ініціатив, сприяти підтримці студентської молоді, допомозі у проведенні тренінгів, фокус-груп, опитувань, популяризації проєкту на рівні закладу. Серед активних учасників передбачаються органи місцевого самоврядування, оскільки освітня установа тісно взаємодіє урядовим, комерційним та третім сектором суспільства. Завдяки цьому відбувається правова підтримка, супровід взаємодії з установами соціальної, освітньої та соціокультурної сфер, допомога у залученні державних та приватних інвесторів задля отримання фінансування окремих заходів, укладання з ними договорів та меморандумів про співпрацю. Активізація взаємодії з громадським сектором, розширення можливостей для реалізації соціальних та волонтерських ініціатив здобувачів вищої освіти. Благодійні фонди уможливлюють надання фінансової підтримки, забезпечення тренерами і менторами під час проведення тренінгів, семінарів тощо. Центри надання соціальних послуг, установи сфери культури забезпечують надання можливості реальної взаємодії з різними соціальними групами для реалізації підтримки та організації спільної діяльності, волонтерських ініціатив, культурно-дозвіллєвої діяльності.

Окремої уваги потребують методи забезпечення результату: заходи, проведення яких має на меті підтримку ментального здоров'я студентів, формування життєстійкості і згуртованості на прифронтових територіях, надання соціальної і психологічної підтримки вразливим і пільговим категоріям молоді, підвищення (розвитку) громадянської свідомості (ініціативності). Простір має слугувати майданчиком

для різноманітної діяльності студентів (воркшопи, тренінги, дозвіллєва та ігрова діяльність, коворкінг, фокус-групи тощо). Методи і форми реалізації проєкту: тренінги соціальної згуртованості, воркшопи з розвитку соціальних ініціатив, мозкові штурми з вироблення напрямів підтримки, квести, зокрема й вебквести, з розвитку креативності, конкурс студентських проектів, майстер-клас зі створення контенту в соціальних мережах, конференція молодих учених, дослідження потреб громади тощо.

Висновки. Презентований проєкт студентського безпечного простору в прифронтовому університеті дозволяє розвивати соціальну згуртованість, застосовувати для цього різноманітні, зокрема дистанційні технології. Виявлено, що загальним контекстом вивчення явища соціальної згуртованості є її розуміння як традиційного явища для українців, урізноманітнення діяльності з формування соціальної згуртованості здобувачів вищої освіти має відбуватися за допомогою дієвих засобів, серед яких освітні й соціокультурні є ефективними, серед технологій розвитку соціальної згуртованості переважають суб'єкт-орієнтовані. Визначено, що взаємозумовленість культури і соціальних процесів є безумовними і досліджуватимуться в динаміці за будь-яких часів відповідно до об'єктивних потреб науки та практики. Досліджено, що в сучасних умовах воєнного часу, актуалізується не тільки інтенсивна підтримка розвитку згуртованості здобувачів, але й застосування для цього нових можливостей дистанційного соціокультурного освітнього середовища. Розуміємо соціальну згуртованість здобувачів ЗВО як процес і результат включеності і участі здобувачів вищої освіти в соціокультурне середовище закладу та громади, активізація групової солідарності і відповідального лідерства, приналежності до спільноти, що заснована за ефективному використанні ресурсів проєктного підходу та дистанційного соціокультурного простору закладу освіти. В процесі дослідження було застосовано верифіковану методику визначення індексу групової згуртованості Сішора. З метою гармонізації набуття соціальної згуртованості здобувачів освіти в дистанційному соціокультурному середовищі закладу вищої освіти, було розроблено соціально-педагогічний проєкт розвитку соціальної згуртованості та створення студентського безпечного простору в прифронтовому університеті. Актуальність проєкту зумовлена тим, що через складну безпекову ситуацію у прифронтових університетах дистанційний освітній процес призводить до браку належного спілкування з викладачами, представниками академічних груп, що актуалізує необхідність розвитку соціальної згуртованості здобувачів. Унікальність проєкту полягає в удосконаленні соціально-виховної роботи зі студентством під час війни в умовах дистанційної освіти, здобуття цією соціальною групою суб'єктності шляхом реалізації соціальних ініціатив. Метою розробленого проєкту є розвиток соціокультурного осередку в прифронтовому університеті, формування соціальної загартованості і згуртованості студентської молоді, розбудова безпечного студентського простору соціальної підтримки за сприяння державних і громадських організацій. Перспектива подальшого дослідження полягає у реалізації розробленого проєкту і визначенні його результативності з подальшим коректуванням результатів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бондаренко М., Бабенко С., Боровський О. Соціальна згуртованість в Україні (досвід аплікації методики Bertelsmann Stiftung до даних Європейського соціального дослідження). Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. 2017. №1(8). С.58–65.
2. Гриненко А.М., Кирилюк В.В. Сучасні підходи щодо визначення понять соціальної згуртованості та соціального капіталу. Соціально-трудові відносини: теорія та практика. 2017. № 1. С.135–141.
3. Дейнеко О. Соціальна згуртованість та соціальна солідарність: у пошуках змістовного розмежування. Грані. 2021. Том 24. №6. С.81–89.
4. Економічні засади сприяння згуртованості громад: аналіт. доп. / [Химинець В.В., Головка А.А., Жаліло Я.А. та ін.]. Київ: НІСД, 2022. 52 с.
5. Згуртованість: психологічний та соціологічний виміри інтерпретації [Електронний ресурс]: матер. фахової дискусії 05.06.2023 р. / упорядник В.М.Духневич. Київ: ІСПП НАПН України, 2023. 97 с.
6. Карпенко В.І. Проєктно-орієнтований підхід до управління в освіті. Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2012. №1(34). С.128–132.
7. Кирилюк В., Колядич О., Шевчук О. Соціальна безпека та згуртованість: сучасні підходи щодо їх взаємодії. Економічний аналіз. 2023. Том 33. №1. С.59–65.
8. Колот А. Соціальна згуртованість як доктрина забезпечення стійкості розвитку суспільства в умовах глобальних викликів. Україна: аспекти праці. 2009. № 7. С.11–19.
9. Лапшова Н.С. Чинники групової згуртованості студентських груп гуманітарного і технічного профілю. Psychological journal. 2020. Volume 6. Issue 4. pp 150-158.
10. Лучанінова О. Дистанційне навчання студентів в умовах війни: латентна сила мета навичок. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка». 2022. Випуск 13(25). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/460/400.
11. Лях Т., Спіріна, Т., Ковтун, Є. Розвиток соціальної згуртованості територіальної громади. Ввічливість. Humanitas, 2023. № 3. С.53–60.
12. Максимовська Н.О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід Монографія Харків : Друк ТОВ «Тім Пабліш Груп», 2015. 368 с.
13. Романовська Л.І. Специфіка соціального проєктування у професійній діяльності соціальних працівників Теорія і методика професійної освіти. 2020. Вип. 21. Т.3. С.97-100.
14. Соціальна згуртованість в Україні: тенденції за даними індексів RESCORE 2023 TA SCORE 2021. Частина 1. Україна, 2024.
15. Соціально-психологічні чинники інтеграції українського соціуму / [О.Г.Злобіна, М.О.Шульга, Л.Д. Бевзенко та ін.]; за

наук.ред. О.Г.Злобіної. Київ: Інститут соціології НАН України, 2016. 276 с.
16. Стрижко М.А., Ковалевська А.В. Концептуальні основи розробки соціальних проєктів організацій. Молодий вчений. 2021. №3(91). С.372–378.
17. Трубавіна І. Напрямки забезпечення соціальної згуртованості населення в умовах воєнного стану/ Матеріали IV Міжнародної наукової конференції „Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки“, 18-19 квітня 2024 року. Т.: ФОП Паляниця В.А., 2024. С.43–47.
18. Тютюнникова С.В., Бервено О.В. Соціальна згуртованість суспільства як фактор підвищення якості життя в умовах четвертої промислової революції. Економічна теорія та право. 2019. № 4 (39). С.46-64.

References

1. Bondarenko, M., Babenko, S., & Borovskyi, O. (2017). Sotsialna zghurtovanist v Ukraini (dosvid aplikatsii metodyky Bertelsmann Stiftung do danykh Yevropeiskoho sotsialnoho doslidzhennia) [Social cohesion in Ukraine (experience of applying the Bertelsmann Stiftung methodology to the European Social Survey data)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsiolohiia, 1*(8), 58–65. [in Ukrainian].
2. Hrynenko, A.M., & Kyryliuk, V. V. (2017). Suchasni pidkhody shchodo vyznachennia poniat sotsialnoi zghurtovanosti ta sotsialnoho kapitalu [Modern approaches to defining the concepts of social cohesion and social capital]. *Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka, 1,* 135–141. [in Ukrainian].
3. Deineko, O. (2021). Sotsialna zghurtovanist ta sotsialna solidarnist: u poshukakh zmistovnoho rozmezhuvannia [Social cohesion and social solidarity: in search of meaningful distinctions]. *Hrani, 6,* 81–89 [in Ukrainian].
4. Khymynets, V.V., Holovka, A.A., & Zhalilo, Ya.A. (2022). *Ekonomichni zasady spryiannia zghurtovanosti hromad* [Economic principles of promoting community cohesion]. NISD. [in Ukrainian].
5. Dukhnevych. V.M. (Ed.). (2023). *Zghurtovanist: psykholohichnyi ta sotsiolohichnyi vymiry interpretatsii* [Cohesion: Psychological and Sociological Dimensions of Interpretation]. ISPP NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
6. Karpenko, V.I. (2012). Proiektno-oriientovanyi pidkhid do upravlinnia v osviti [Project-oriented approach to management in education]. *Visnyk NTUU«KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, 1*(34), 128–132. [in Ukrainian].
7. Kyryliuk, V., Koliadych, O., & Shevchuk, O. (2023). Sotsialna bezpeka ta zghurtovanist: suchasni pidkhody shchodo yikh vzaiemodii [Social security and cohesion: modern approaches to their interaction]. *Ekonomichnyi analiz,1*(33), 59–65. [in Ukrainian].
8. Kolot, A. (2009). Sotsialna zghurtovanist yak doktryna zabezpechennia stiikosti rozvytku suspilstva v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Social cohesion as a doctrine for ensuring the sustainability of social development in the face of global challenges]. *Ukraina: aspekty pratsi, 7,* 11–19. [in Ukrainian].
9. Lapshova, N. S. (2020). Chynnyky hrupovoi zghurtovanosti studentskykh hrup humanitarnoho i tekhnichnoho profiliu [Factors of group cohesion of student groups of the humanitarian and technical profile]. *Psychological journal, 6*(4), 150–158. [in Ukrainian].
10. Luchaninova, O. (2022). Dystantsiine navchannia studentiv v umovakh viiny: latentna syla meta navychok [Distance learning for students in wartime: the latent power of meta skills.]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka». Seriia «Pedahohika», 13*(25). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/460/400 [in Ukrainian].
11. Liakh, T., Spirina, T., & Kovtun, Ye. (2023). Rozvytok sotsialnoi zghurtovanosti terytorialnoi hromady [Development of social cohesion of the territorial community]. *Vvichlyvist. Humanitas, 3,* 53–60. [in Ukrainian].
12. Maksymovska, N. O. (2015). *Sotsialno-pedahohichna diialnist zi studentskoiu moloddiu u sferi dozvillia* [Socio-pedagogical activities with student youth in the field of leisure]. Druk TOV «Tim Pablish Hrup». [in Ukrainian].
13. Romanovska, L. I. (2020). Spetsyfika sotsialnoho proiektuvannia u profesiinii diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv [Specificity of social design in the professional activities of social workers]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity, 21,* 97–100. [in Ukrainian].
14. Sotsialna zghurtovanist v Ukraini: tendentsii za danymy indeksiv RESCORE 2023 TA SCORE 2021 [Social cohesion in Ukraine: trends according to the RESCORE 2023 and SCORE 2021 indices] (2024). P.1. [in Ukrainian].
15. Zlobina, O.H., Shulha, M.O., & Bevzenko, L.D. (2016). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky intehratsii ukrainskoho sotsiumu* [Socio-psychological factors of integration of Ukrainian society]. Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy. [in Ukrainian].
16. Stryzhko, M. A., & Kovalevska, A. V. (2021). Kontseptualni osnovy rozrobky sotsialnykh proiektiv orhanizatsii [Conceptual foundations for developing social projects for organizations]. *Molodyi vchenyi, 3*(91), 372–378. [in Ukrainian].
17. Trubavina, I. (2024). Napriamky zabezpechennia sotsialnoi zghurtovanosti naselennia v umovakh voiennoho stanu [Directions for ensuring social cohesion of the population under martial law]. *Proceedings of international conference – Voienni konflikty ta tekhnohenni katastrofy: istorychni ta psykholohichni naslidky* (pp.43–47). FOP Palianytsia V.A. [in Ukrainian].
18. Tiutiunnykova, S.V., & Berveno, O.V. (2019). Sotsialna zghurtovanist suspilstva yak faktor pidvyshchennia yakosti zhyttia v umovakh chetvertoi promyslovoi revoliutsii [Social cohesion of society as a factor in improving the quality of life in the conditions of the fourth industrial revolution]. *Ekonomichna teoriia ta pravo, 4*(39), 46–64. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 13.09.2025 Прийнято: 16.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Maksimovska Nataliya
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine

Polianychko Anzhela
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine

Ionova Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko
Sumy, Ukraine

DEVELOPMENT OF SOCIAL COHESION OF STUDENTS IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: A PROJECT APPROACH

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the challenges for the current education system necessitate a review of the basic principles of the development of the personality of applicants, in particular in the socio-cultural environment of a higher education institution in front-line territories. The purpose of the article is to determine the features of the project approach to socio-pedagogical mechanisms for ensuring the development of social cohesion of student youth. The research used methods of scientific systematization, generalization, analysis of leading trends in the project approach in education, collection of survey data and development of a socio-pedagogical project. The result is a justification for the need to develop new means of activating higher education applicants, their civic and professional position. The purpose of the developed project is to develop a socio-cultural center in a front-line university, form social hardening and cohesion of student youth, and build a safe student space of social support with the assistance of state and public organizations. It has been established that the social cohesion of higher education students is a process and result of the inclusion and participation of higher education students in the socio-cultural environment of the institution and the community, the activation of group solidarity and responsible leadership, belonging to the community, which is based on the effective use of resources of the project approach and the distance socio-cultural space of the educational institution. To achieve this result, it is proposed to create a safe socio-cultural space in a higher education institution, which should ensure effective communication and the development of joint socially positive decisions for young people to improve and further develop productive models of extracurricular activities in order to unite the community and provide support to those who need it.

Keywords: social cohesion, students, socio-cultural environment, project approach.

УДК 37.04-053.2-054.7:316.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.119-122

Мигалина Зоряна Іванівна
доктор філософії (освіта/педагогіка)
доцент кафедри англійської філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
zoryana.myhalyna@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-8003-9260

ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ В НОВОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анотація. У статті розглянуто труднощі адаптації дітей-мігрантів у новому соціокультурному середовищі крізь призму полікультурної освіти. Виокремлено ключові проблеми, з якими стикаються діти під час інтеграції: мовні труднощі, соціальна ізоляція, труднощі організації дозвілля, побудова індивідуального освітнього маршруту та труднощі подолання негативної суспільної думки. Наголошено, що саме полікультурна освіта створює умови для подолання цих викликів. Полікультурна освіта розглядається як стратегічний напрям, що не лише сприяє гармонійній інтеграції дітей-мігрантів, а й збагачує освітнє середовище, формуючи атмосферу взаємоповаги й культурного діалогу, сприяє розвитку толерантності та забезпеченню інклюзивного освітнього простору. Метою статті є виявлення та аналіз труднощів адаптації учнів-мігрантів та визначення можливих шляхів їх подолання через призму полікультурної освіти. Для реалізації поставленої мети використано методи аналізу, синтезу, систематизації, порівняння, узагальнення. Діти-мігранти в процесі адаптації зіштовхуються з численними проблемами. Ігнорування цих проблем призводить до зростання соціальної напруги, маргіналізації, виникнення конфліктів і формування стійких упереджень. Полікультурна освіта, навпаки, створює умови для інтеграції, формує почуття належності до нового суспільства і водночас дозволяє зберегти культурну ідентичність.

Ключові слова: діти-мігранти, міжкультурна взаємодія, міжкультурна комунікація, полікультурна освіта.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації та зростання міграційних процесів проблема адаптації мігрантів набуває особливої актуальності. Зміна соціокультурного середовища вимагає від людини високої гнучкості, готовності до нових форм взаємодії та здатності інтегруватися у суспільство приймаючої країни. В Україні ця проблема є особливо актуальною. За час повномасштабного вторгнення Росії в Україну зовнішня та внутрішня міграція набули значних масштабів. Чимало людей покинули межі країни і переїхали за кордон, або мігрували у західні регіони, які є більш безпечними. Така міграція часто призводить до непорозумінь та упереджень через певні культурні відмінності. Особливо вразливою групою є діти-мігранти, які часто мають численні труднощі, що створюють бар'єри для успішної інтеграції в нове соціокультурне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що міграція постає як складне і багатовимірне явище, яке неможливо дослідити лише з позиції однієї науки. Її дослідження вимагає міждисциплінарного підходу. Особливо актуальними для сучасних міграційних процесів є культурологічні та педагогічні дослідження, які дають змогу оцінити виклики інтеграції дітей та молоді, роль освіти у формуванні міжкультурної компетентності та взаємодії культур. Серед відомих зарубіжних науковців, які внесли суттєвий вклад у вивчення цієї проблеми, варто назвати таких, як Дж.Бенкс [5], М.Гаммер [7], С.Нієто [8], К.Слітер [9] та ін. Значна частина досліджень присвячена аналізу освітніх проблем дітей-мігрантів (проблеми адаптації, полікультурна освіта, білінгвальне навчання). Серед вітчизняних дослідників варто зазначити таких, як І.Бахов [4], О.Гуренко [1], О.Пришляк [2], М.Шульга [3] та ін.

Серед науковців, які досліджують проблему адаптації мігрантів варто відзначити Дж.Беррі [6], який запропонував концепцію акультурації і її чотири стратегії: інтеграція, асиміляція, сепарація та маргіналізація. Його модель акультураційних стратегій грунтується на двох основних вимірах: ставленням до збереження власної культурної ідентичності (наскільки мігранти прагнуть підтримувати зв'язок зі своєю культурною спадщиною, мовою, традиціями) і ставленням до взаємодії з культурою приймаючого суспільства.

Поєднання цих двох вимірів формує чотири можливі стратегії акультурації [6]:

1. Інтеграція: мігранти зберігають свою культурну ідентичність, водночас активно взаємодіючи з культурою країни перебування; вважається найбільш ефективною стратегією, адже сприяє психологічному благополуччю, соціальній стабільності та зменшує конфлікти між групами; приклад: українські мігранти в країнах ЄС, які зберігають рідну мову та традиції, але водночас беруть участь у житті громади, навчаються і працюють у місцевому середовищі.

2. Асиміляція: характеризується відмовою від власної культури та повним прийняттям культури країни перебування; може забезпечити швидке соціальне включення, але часто супроводжується втратою ідентичності та почуттям відчуження від власної етнічної спільноти; приклад: діти мігрантів, які швидко переймають мову та звичаї більшості, але віддаляються від культурних традицій своїх батьків.

3. Сепарація: збереження рідної культури при відмові від взаємодії з культурою приймаючого суспільства; призводить до ізоляції, формування закритих діаспор, іноді – до соціальних напружень; приклад: етнічні громади, які проживають відокремлено, користуються лише рідною мовою, створюють власні заклади освіти, бізнес і уникають контактів із місцевими.

4. Маргіналізація: втрата зв'язків як із рідною культурою, так і з культурою приймаючого суспільства; найбільш проблематична стратегія, яка може призводити до психологічних криз, девіантної поведінки та соціальної дезадаптації; приклад: мігранти, які не знаходять місця ані у власній діаспорі, ані в новому суспільстві.

Також варто зауважити, що успішність адаптаційних процесів значною мірою залежить від поєднання індивідуальних ресурсів мігранта (мовна компетент-

© Мигалина З. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ність, рівень освіти, професійні навички, соціальна мобільність) та соціального контексту (наявність програм підтримки, толерантність приймаючого суспільства, державна політика у сфері міграції).

Одним із ключових механізмів успішної соціалізації, інтеграції та адаптації мігрантів до нових соціально-культурних реалій є розвиток полікультурної освіти. Вона формує толерантність, міжкультурну компетентність та готовність до діалогу. У школах та університетах запровадження програм міжкультурної освіти сприяє зменшенню рівня ксенофобії, розвитку взаєморозуміння та створенню сприятливого середовища для адаптації дітей мігрантів. На думку К.Слітер [9], саме освіта, яка визнає різноманітність як ресурс, а не як проблему, здатна знизити рівень ксенофобії та соціальної напруги.

Проблеми полікультурної освіти постійно перебувають у полі зору як вітчизняних [1; 2; 3; 4], так і зарубіжних [5; 7; 8; 9] дослідників.

Згідно з концепцією Дж.Бенкс [5], полікультурна освіта має п'ять вимірів – інтеграція змісту, побудова знань, зменшення упередженості, рівність педагогічних можливостей, розвиток культури школи і соціальної справедливості.

1. Інтеграція змісту (Content Integration). Цей вимір передбачає включення в освітній процес матеріалів, прикладів та інформації, що відображають культурне різноманіття. У підручниках і програмах мають бути представлені історія, література, мистецтво, традиції різних етнічних і соціальних груп. Це допомагає мігрантам бачити свою культуру в навчальному середовищі, що підсилює відчуття приналежності. Для місцевих учнів інтеграція змісту сприяє кращому розумінню культурних відмінностей, формуванню поваги до інших народів.

2. Побудова знань (The Knowledge Construction Process). Учнів навчають критично аналізувати, як створюються знання, та усвідомлювати, що культурні контексти впливають на наукові й освітні інтерпретації. Учні вчаться бачити, що історія, соціальні науки чи література можуть бути подані з різних перспектив. Наприклад, вивчення історії може включати різні точки зору – як домінуючої культури, так і меншин. Це зменшує однобічність у сприйнятті та розвиває критичне мислення.

3. Зменшення упередженості (Prejudice Reduction). Основна мета – формування позитивного ставлення до культурного різноманіття, подолання стереотипів і дискримінації. Використовуються спеціальні методики та програми, спрямовані на розвиток толерантності. Діти вчаться сприймати відмінності як цінність, а не загрозу. Це особливо важливо для адаптації мігрантів, оскільки вони часто стикаються з етнічними та расовими упередженнями.

4. Рівність педагогічних можливостей (Equity Pedagogy). Йдеться про створення таких умов навчання, які забезпечують усім учням рівний доступ до знань і навичок. Викладачі повинні враховувати різний рівень підготовки, мовні бар'єри та культурні особливості учнів. Використовуються диференційовані методи навчання, підтримка дітей з особливими освітніми потребами, адаптовані програми для мігрантів. Завдяки цьому всі учні мають реальні шанси досягати успіхів незалежно від походження.

5. *Розвиток культури школи і соціальної справедливості (Empowering School Culture and Social Justice).* Цей вимір охоплює весь шкільний клімат, політику та взаємовідносини в освітньому середовищі. Важливо, щоб школа була простором толерантності, взаємоповаги та справедливості. Адміністрація, учителі, учні та батьки спільно формують культуру співпраці, де дискримінація виключена на будь-якому рівні. Така школа не лише навчає, а й виховує громадян, які цінують соціальну рівність і готові жити в полікультурному суспільстві. Таким чином, концепція Дж. Бенкса показує, що полікультурна освіта – це не лише зміст навчання, а цілісна система, яка включає зміни у навчальних малеріалах, методах викладання, ставленні до учнів та навіть у культурі освітнього закладу.

Мета статті полягає у виявлені та аналізі труднощів адаптації учнів-мігрантів та визначенні можливих шляхів їх подолання через призму полікультурної освіти. **Методи дослідження –** загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення) в процесі вивчення науково-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Діти-мігранти, які опиняються в новому соціальному, мовному та культурному середовищі, є однією з найбільш уразливих категорій у суспільстві. Вони стикаються з труднощами мовного бар'єру, соціалізації у шкільному співтоваристві, організацією позашкільного часу, подоланням негативної суспільної думки, а також з проблемами побудови індивідуального освітнього маршруту. Це негативно позначається на їхній навчальній успішності, комунікативних навичках та емоційному стані. Розглянемо детальніше ці труднощі.

Проблеми з вивченням мови. Мова виступає головним інструментом соціалізації та здобуття освіти, тому оволодіння мовою країни перебування є першочерговим завданням для дитини-мігранта. Швидкість і якість засвоєння залежать від ряду чинників: ступеня спорідненості рідної та нової мови; рівня володіння рідною мовою; попереднього контакту з мовою оточення; готовності дитини прийняти іншу мовну культуру; статусу рідної мови у суспільстві. Якщо він низький, це може спричинити відмову учня від використання рідної мови. Для школяра, який опановує другу мову, аби стати повноправним членом нового соціуму, важливо враховувати різні чинники: особисті потреби й цілі; вплив групи ровесників (підтримка чи тиск); роль сім'ї та рівень її зацікавленості в навчанні дитини; наслідування авторитетів (зокрема, вчителів); а також орієнтацію школяра на інтеграцію чи практичне використання мови. Опанування другої мови відрізняється від вивчення будь-якого іншого предмета, адже мова є вираженням культури, частиною особистісної ідентичності та способом світосприйняття. Вона виконує інтегративну функцію – засвоєння соціальних норм і культурних цінностей через мову, а також інструментальну – використання її для навчання, спілкування, доступу до літератури й медіа. Ступінь володіння мовою значною мірою визначає ставлення до учня з боку вчителів, однолітків та ширшої спільноти.

Проблеми соціалізації у шкільному середовищі. Підліток, що потрапив у незнайому культурну ситуацію, стикається зі складними психологічними викликами. Доросла людина здатна свідомо обмежити коло спілкування, тоді як підліток мусить водночас існувати у багатьох просторах: родині, школі, класі, дворі, мікрорайоні. У всіх цих вимірах він прагне знайти власне місце, бажано – безпечне, проте поєднати різні вимоги часто важко. Невідповідність очікувань і ресурсів може призвести до замкненості, почуття самотності, а іноді – навіть до психологічних розладів. Приклади свідчать: учень може соромитися своїх батьків, які не володіють мовою країни, хоча водночас любить їх і переживає за них. Або ж підліток, що добре навчається у школі, потрапляє під вплив компанії ровесників, для яких навчання не має цінності. Без підтримки дорослого наставника у таких ситуаціях дитині важко зробити правильний вибір.

Труднощі з організацією дозвілля. Часто діти-мігранти не мають безпечних місць для проведення вільного часу. Якщо учень відчуває відчуженість у школі, він шукає групу, готову його прийняти. У такій ситуації велике значення мають підліткові клуби, що діють за місцем проживання. Вони пропонують різні види діяльності, здатні зацікавити молодь і відвернути її від негативних впливів вулиці. Такі клуби не лише сприяють адаптації дітей, а й виконують профілактичну функцію, запобігаючи правопорушенням та формуючи позитивні моделі соціальної поведінки. Якщо ж школа і громада залишають дитину наодинці з проблемами, вона може приєднатися до асоціальних груп, що часто призводить до участі у протиправних діях.

Негативна суспільна думка. Ставлення до мігрантів далеко не завжди є позитивним. Найчастіше упередження проявляються на побутовому рівні. Дискусії щодо масштабів міграції та необхідності збереження культурної самобутності мігрантів нерідко формують негативний фон для дітей, що підсилює труднощі їхньої адаптації.

Труднощі побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Кожна дитина має право на власний освітній маршрут, що враховує її здібності й потреби. Однак школярі-мігранти часто не володіють мовою на рівні, достатньому для вибору предметів, які відповідають їхнім інтересам. Допомогу в такому випадку має надавати шкільний радник — фахівець із психології чи соціальної роботи, який координує зусилля вчителів, батьків і самого учня. Проте нерідко виникають суперечності між очікуваннями різних сторін, що призводить до неправильно сформованого маршруту, недостатньої кількості предметів і зрештою – до неможливості вчасно завершити навчання у старшій школі [2].

Успішна адаптація дітей-мігрантів здійснюється в контексті полікультурної освіти. Полікультурне (міжкультурне) навчання є однією з форм соціального навчання і полягає у знайомстві з культурними відмінностями й традиціями в результаті порівняння культур. Таке порівняння приводить до більш точного аналізу й об'єктивного ставлення до власних норм і соціальних систем, подолання забобонів, зменшення напруги в міжетнічних відносинах, формування міжкультурної толерантності, здатності жити і взаємодіяти в умовах культурного різноманіття.

Роль полікультурної освіти у процесі адаптації та інтеграції учнів-мігрантів полягає у наступному:

1. Формування міжкультурної компетентності. Полікультурна освіта допомагає учням – як мігрантам, так і представникам приймаючого суспільства оволодіти знаннями та навичками, необхідними для ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі: передбачає знання про культурні особливості, традиції, мову та світогляд інших народів; пропагандує толерантне ставлення, прийняття відмінностей як ресурсу для збагачення особистого досвіду, а не як бар'єру; формує практичні комунікативні навички: вміння вести діалог без упереджень, вирішувати непорозуміння, налагоджувати співпрацю між представниками різних культур; у результаті формується міжкультурна компетентність, яка є ключовим чинником успішної інтеграції в глобалізованому світі.

2. Соціальна інтеграція. Полікультурна освіта сприяє активній інтеграції мігрантів у життя нового суспільства: через спеціальні програми мігранти отримують доступ до мовної підготовки, знань про громадянські цінності, соціальні норми та правила взаємодії; школа чи освітня установа стає мостом між культурою походження та культурою приймаючої країни; у дітей формується почуття приналежності до громади, що значно знижує ризик ізоляції чи маргіналізації; сприяє вихованню в усіх учасників освітнього процесу почуття спільної відповідальності та партнерства у багатокультурному суспільстві.

3. Психологічна підтримка. Адаптація до нової країни часто супроводжується культурним шоком, стресом, почуттям самотності. Полікультурна освіта відіграє тут важливу терапевтичну роль: у школі чи іншому освітньому середовищі створюється атмосфера толерантності та взаєморозуміння, яка допомагає мігрантам відчувати себе прийнятими; учні-мігранти отримують емоційну підтримку, що сприяє зменшенню рівня тривожності та невпевненості; визнання їхньої культурної ідентичності в освітньому процесі допомагає зберігати зв'язок із власним корінням, водночас відкриваючись до нових впливів; це суттєво знижує ризики депресивних станів, сприяє більш гармонійному процесу адаптації.

4. Профілактика конфліктів. Полікультурна освіта є потужним інструментом попередження ксенофобії, дискримінації та міжетнічних конфліктів: вона формує у молодого покоління цінності взаєморозуміння та рівності, вчить розпізнавати й долати упередження; учні навчаються сприймати різноманіття культур як джерело розвитку, а не як загрозу; знижує рівень соціальної напруги та запобігає виникненню конфліктів на міжкультурному ґрунті; у довгостроковій перспективі полікультурна освіта сприяє вихованню «громадян світу» – людей, здатних жити у відкритому суспільстві, де панує діалог і співпраця.

Таким чином, полікультурна освіта виконує подвійну функцію: допомагає мігрантам швидше адаптуватися в новому середовищі та одночасно готує приймаюче суспільство до життя в умовах культурного розмаїття.

Висновки. Дітей -мігрантів можна охарактеризувати як одну із соціально проблемних груп населення. Ця категорія дітей вимагає спеціальних заходів у організації їх навчання. Виявлено певні труднощі в організації процесу навчання в школах, де є діти-мігранти: труднощі організації вивчення мови; труднощі соціалізації в шкільному співтоваристві; труднощі організації дозвілля (позашкільного часу); труднощі, пов'язані з подоланням негативної суспільної думки стосовно мігрантів; труднощі побудови індивідуального освітнього маршруту. Полікультурна освіта є ключовим чинником успішної адаптації дітей-мігрантів у новому соціокультурному середовищі. Вона виконує одночасно освітню, соціалізуючу та інтеграційну функції, забезпечуючи дітям не лише доступ до знань, а й підтримку у процесі формування нової ідентичності, побудови міжкультурних відносин і набуття почуття приналежності до приймаючої спільноти. Впровадження полікультурної освіти є не лише педагогічним завданням, але й соціальною потребою сучасного суспільства. Вона стає ефективним механізмом інтеграції дітей-мігрантів, підтримує їхню освітню успішність та психосоціальний добробут, а також зміцнює соціальну згуртованість у багатокультурних спільнотах. Подальші наукові розвідки у цьому напрямі мають бути спрямовані на вироблення практичних стратегій полікультурного навчання, адаптованих до умов конкретних країн і регіонів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Гуренко О.І. Світові моделі та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: полікультурний аспект. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: колективна монографія / О.Гуренко, Н.Захарова, Н.Мацейко, К.Петровська, А.Попова, А.Тургенєва; за заг. ред. К.Петровської. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 256 с.
2. Пришляк О.Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст: монографія / за наук. ред. В.П.Кравця. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2021. 556 с.
3. Шульга М.О. Велике переселення: репатріанти, біженці, трудові мігранти. Київ: Інститут соціології НАН України, 2002. 700 с.
4. Bakhov I., Byrkovych T.. Enhancing cross-cultural competence of students under conditions of limited social communication. AD ALTA: Journal of interdisciplinary research. 2021. No.11(1). P.51–56.
5. Banks J.A., Banks C.A. M. Multicultural education. Issues and Perspectives. New York: MacMillan, 2003. 173 p.
6. Berry J.W. Acculturation: living successfully in two cultures. International Journal of Intercultural Relations. 2005. No.29(6). P.697–712.
7. Hammer M.R, Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol.27. P.421−447.
8. Nieto S, Bode P. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. White Plains, NY: Longman Press, 2013. 450 p.
9. Sleeter Ch.E. Critical Race Theory and the Whiteness of Teacher Education. Urban Education. 2016. No.52(2). P.155–169.

References

1. Hurenko, O.I. (2023). Svitovi modeli ta standarty pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsial′noyi sfery: polikul′turnyy aspekt [World models and standards of training future specialists in the social sphere: A multicultural aspect]. In O.Hurenko, N.Zakharova, N.Matseiko, K.Petrovska, A.Popova, & A.Turheneva (Eds), *Sotsial'no-osvitni dominanty profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv sotsial'noyi sfery ta inklyuzyvnoyi osvity* [Socio-educational dominants of professional training of specialists in the social sphere and inclusive education]. TVORY. [in Ukrainian]
2. Pryshliak, O. (2021). *Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy: teoretychnyy kontekst* [Formation of intercultural competence of future specialists in socionomic professions: theoretical context]. Osadtsa. [in Ukrainian]
3. Shulha, M.O. (2002). *Velyke pereselennya: repatrianty, bizhentsi, trudovi mihranty* [The great migration: repatriates, refugees, labour migrants]. Institute of Sociology of the National academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian]
4. Bakhov, I, Byrkovych, T. (2021) Enhancing cross-cultural competence of students under conditions of limited social communication. AD ALTA: Journal of interdisciplinary research. No. 11 (1). P. 51-56
5. Banks, J.A., & Banks, C.A. (2003). Multicultural education. Issues and Perspectives. MacMillan.
6. Berry, J. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29(6*), 697–712.
7. Hammer, M.R, Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: *The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations. 27.* 421−447.
8. Nieto, S., & Bode, P. (2013). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Longman Press.
9. Sleeter, C. (2016). Critical Race Theory and the Whiteness of Teacher Education. *Urban Education, 52* (2), 155–169.

Статус статті: Отримано: 13.09.2025 Прийнято: 16.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Myhalyna Zoriana
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of English Philology
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

DIFFICULTIES OF MIGRANT CHILDREN'S ADAPTATION IN A NEW SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AND PATHWAYS TO THEIR RESOLUTION

Abstract. The article examines the difficulties of migrant children's adaptation to a new socio-cultural environment through the lens of multicultural education. The study identifies key difficulties faced by children during the integration process, including language barriers, social isolation, challenges in organizing leisure activities, the development of an individual educational trajectory, and overcoming negative public attitudes. Multicultural education is considered as a strategic approach that not only facilitates the harmonious integration of migrant children but also enriches the educational environment by fostering an atmosphere of mutual respect, cultural dialogue, tolerance, and inclusivity. The aim of the article is to identify and analyze the main problems of migrant childrens' adaptation and to outline possible ways of overcoming them within the framework of multicultural education. To achieve this aim, general scientific methods such as analysis, synthesis, systematization, comparison, and generalization were applied in the study of scientific and methodological literature. The findings demonstrate that migrant children encounter multiple obstacles during the adaptation process. Ignoring these issues leads to growing social tension, marginalization, conflicts, and the persistence of stereotypes. Conversely, multicultural education provides favorable conditions for integration, fosters a sense of belonging to the new society, and simultaneously supports the preservation of cultural identity. Thus, multicultural education performs a dual function: it helps migrants adapt more quickly to a new environment and at the same time prepares the host society for life in conditions of cultural diversity. Further scientific research in this direction should be aimed at developing practical multicultural education strategies adapted to the conditions of specific countries and regions.

Keywords: migrant children, intercultural interaction, intercultural communication, multicultural education.

УДК 378.091.12:36-051]:005.941
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.123-127

Молдованов Артур Вікторович
аспірант кафедри соціальної роботи
Навчально-наукового інституту педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
tenderlife007@gmail.com
http//orcid.org/0000-0002-4629-9576

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. Актуальність поданої статті об'єктивно зумовлена викликами сьогодення, що посилюють суспільну важливість професійної діяльності соціального працівника (далі СП), спрямованої на допомогу, супровід, запобігання посттравматичних стресових розладів різних категорій населення. Цей об'єктивний виклик актуалізує необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх СП у напрямі обґрунтування, розробки й впровадження технології формування їх фасилітаційної компетентності. Метою статті є репрезентація змістово-процесуального компоненту технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП у світлі усталених позицій щодо реалізації технологічного підходу до вищої освіти. Застосовувались такі методи науково-педагогічного дослідження, як-от: дефініційний аналіз ґрунтовних понять дослідження, аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел з різних аспектів фасилітаційної проблематики, реалізації ідей технологічного підходу до формування фасилітаційної компетентності СП. Визначено детермінанти змісту запропонованої технології, якими є її результативна та процесуальна мета, а також динамічні процеси трансформації мотивів і цінностей, змін у когнітивно-гносеологічному та праксіологічно-суб'єктному компонентах фасилітаційної компетентності майбутнього СП. Розглянуто нормативні документи державного та інституціонального рівня, що регламентують процес професійної підготовки майбутнього СП у контексті їх фасилітаційного потенціалу. Проаналізовано процесуальний компонент технології, представлений адаптивно-технологічним, імітаційно-технологічним, професійно-технологічним етапами. У межах кожного етапу презентувались зміни, що відбувались в мотиваційно-ціннісному (мотиви, цінності, установки), когнітивно-гносеологічному (сукупність знань та пізнавальних процесів) та праксіологічно-суб'єктному (низка умінь та професійна суб'єктність) компонентах фасилітаційної компетентнсті майбутнього СП.

Ключові слова: фасилітаційна компетентність, технологія формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП, детермінанти змісту технології, етапи технології.

Вступ. Кризові, стресогенні ситуації, що стали стійкою ознакою життя сучасного українського суспільства, актуалізують важливість професійної діяльності СП, спрямованої на допомогу, супровід, запобігання посттравматичних стресових розладів різних категорій населення. Цей об'єктивний виклик посилює необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх СП у напрямі формування їх фасилітаційної компетентності, що, є інтегрованим професійно-особистісним конструктом, який синтезує фасилітаційну спрямованість, сукупність фасилітаційних знань та умінь, особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій СП, пов'язаних з його фасилітаційною діяльністю. На нашу думку, дієвою формувальною системою у зазначеному контексті є технологія формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП, суттєвими складниками якої є концептуальний та змістово-процесуальний компоненти. Варто зауважити, що концептуальний складник технології було висвітлено у попередніх працях. Тому, є доцільним розглянути її змістово-процесуальний складник.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс представлений такими напрямами дослідження феномену фасилітації, а саме: концептуально-теоретичні й практичні аспекти фасилітаційного підходу (С. Хілько) [1]; принципи фасилітації (О. Галіціан) [2]; фасилітаційне спілкування (С. Коломійченко) [3]; фасилітаційна компетентність майбутнього педагога (В. Желанова) [4]; фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти (В. Курило, О. Караман) [5]. Теоретико-методологічні аспекти технологічного підходу розроблено у студіях С. Сисоєвої [6]. Феномен освітніх технологій та логіку їх впровадження в закладах вищої освіти (далі ЗВО) висвітлено в працях О. Караман [7]. Технологічні аспекти фасилітації розкрито в роботах Д. Рябець [8].

Отже аналіз базових напрямів дослідження фасилітаційної та технологічної проблематики, а також нашого попереднього доробку дає підстави обґрунтувати необхідність висвітлення змістово-процесуального компоненту технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП.

Метою статті є репрезентація змістово-процесуального компоненту технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП у світлі усталених позицій технологічного підходу до вищої освіти.

Методи дослідження: дефініційний аналіз ґрунтовних понять дослідження, аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел з різних аспектів фасилітаційної проблематики, реалізації ідей технологічного підходу до формування фасилітаційної компетентності СП.

Виклад основного матеріалу. Визначимося з базовими поняттями дослідження. У попередніх працях було представлено тлумачення технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП як цілісної сукупності її концептуального та змістово-процесуального компонентів, а також поетапну, алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на її ефективне впровадження. При цьому було проаналізовано концептуальну основу зазначеної технології, що є синтезом аксіологічного, сис-

© Молдованов А. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

темного, фасилітаційного, діяльнісного, суб'єктного, середовищного, технологічного наукових підходів, які деталізуються в стратегічних та тактичних принципах технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП.

Суттєвим поняттям дослідження є «зміст освіти», що розуміємо як «сукупність засобів і способів діяльності, що створюються у процесі суспільно-історичної практики з метою відтворення розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості» [9, с.44]. При цьому певними компонентами змісту освіти, на думку Л. Бурчак є такі, як-от: інформація, що підлягає засвоєнню (знання); способи здійснення діяльності (уміння й навички); творча діяльність (досвід творчої діяльності як перенесення знань, умінь навичок у нові умови; виокремлення нової проблеми; комбінування відомих способів у нові); ставлення до світу (потреби, ідеали, поведінка, цінності) [10, с.290].

Відтак вагомими детермінантами визначення змісту технології формування фасилітаційної компетентності СП є її результативна (формування фасилітаційної компетентності соціального працівника в процесі фахової підготовки в університеті) та процесуальна (моделювання фасилітаційного контексту фахової підготовки майбутнього СП у межах фасилітаційно-зорієнтованого освітнього середовища університету) мета.

Динамічні детермінанти змісту зазначеної технології базуються на принципі розвитку особистості (Г. Костюк) [11], що пов'язаний з процесом кількісних і якісних змін. Такими будемо вважати процес трансформації мотивів і цінностей, а також зміни у когнітивно-гносеологічному та праксіологічно-суб'єктному компонентах фасилітаційної компетентності майбутнього СП.

Отже зміст технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП інтегрує структурні й динамічні процеси та становить цілісний досвід фасилітаційного вектору професійної діяльності СП, засвоєння якого відбувається в процесі трансформації мотивів і цінностей, а також якісних змін в когнітивно-гносеологічному та праксіологічно-суб'єктному компонентах фасилітаційної компетентності.

У визначенні змісту технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП базуємось на нормативних документах різного рівня.

1. Нормативний супровід державного рівня.

Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. Затверджений та введений в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. №557 [12]. Аналіз цього нормативного документу показав, що поняття «фасилітація» в ньому не використовується. Проте він містить позиції, що мають фасилітаційні орієнтири. Так у розділі IV «Перелік компетентностей випускника» (фрагмент «Загальні компетентності») окреслюється здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків; здатність діяти соціально відповідально та свідомо. У частині «Спеціальні (фахові, предметні) компетентності» подаються такі здатності, як-от: здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; здатність до сприяння підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та надання підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах.

2. Нормативний супровід інституціонального (корпоративного) рівня.

Освітньо-професійної програма «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота та відповідні навчальні плани. У процесі аналізу ОПП виокремлено освітні компоненти, що на нашу думку, містять суттєвий потенціал щодо формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП. Наприклад, ОК 15 Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО; ОК 17 Соціальне партнерство і посередництво в соціальній роботі; ОК 28 Соціально-підтримуюча практика; ОК 30 Профілактично-попереджувальна практика (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка») [13].

Поширеним компонентом нормативного супроводу змісту формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП корпоративного рівня є робочі програми.

Регламентація змістового компоненту технології у форматі робочих програм відбувається через використання фасилітаційного потенціалу певних ОК через тематику, процес цілепокладання, алгоритм заняття й зміст аудиторних навчальних завдань, а також завдань для самостійної роботи.

Процесуальна частина технології формування фасилітаційної компетентності майбутніх СП пов'язана з трансформацією мотивів, цінностей, установок, а також з якісними і кількісними змінами у когнітивно-гносеологічному та праксіологічно-суб'єктному компонентах фасилітаційної компетентності майбутнього СП. Розглянемо логіку зазначених процесів суголосно етапам запропонованої нами технології.

І-й етап – адаптивно-технологічний, що співпадає з першим роком навчання в ЗВО. Пріоритетною є навчальна діяльність академічного типу.

Мотиваційно-ціннісний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього пов'язаний з виникненням та усвідомленням спонуки до фасилітації. При цьому переважають зовнішні, потенційні, навчально-пізнавальні, професійні мотиви, соціальні мотиви самоствердження. Вони ще є мало розвинутими, гнучкими, неупорядкованими й недієвими, переважно ситуативними. Прояв фасилітаційних цінностей є пасивним. Формується первинна, операційна установка до фасилітаційної діяльності.

Когнітивно-гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП пов'язаний з формуванням знань про сутність й структуру фасилітації, а також про її перцептивні, комунікативні, інтерактивні аспекти. При цьому знання характеризуються вузькістю й недостатньою гнучкістю.

Праксіологічно-суб'єктний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП має такі особливості: соціально-перцептивні вміння фокусуються на пасивному відображенні й змішаному сприйнятті соціальних об'єктів, емоційних та уявних компонентів (за О. Ферт) [14]; проєктувально-конструктивні та комунікативні вміння в контексті фасилітації знаходяться на первинній стадії; рефлексивно-аналітичні вміння пов'язані з особистісною та інтелектуальною рефлексією, тобто спрямованою на себе; емпатійні вміння пов'язані переважно з емоційною емпатією. Вони мають пасивний, егоцентричний, елементарний, ретроспективний характер.

Суб'єктність майбутнього СП має особистісний

характер при переважанні орієнтації на соціальні норми та еталони безвідносно фасилітаційної діяльності; поведінка спрямована на пристосування; активність є ситуативною.

ІІ-й етап – імітаційно-технологічний (другий та третій курс навчання у ЗВО) з пріоритетом квазіпрофесійної діяльності, що пов'язана з імітацією професійної діяльності, зокрема, її фасилітаційного складника.

Мотиваційно-ціннісний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП збігається з етапами прийняття та реалізації мотиву. Формуються внутрішні, актуальні, широкі пізнавальні, професійні мотиви щодо функцій та призначення фасилітації, а також соціальні мотиви саморозвитку та афіліації. Їх ознаками стає упорядкованість, дієвість, відносна стійкість. Відбувається усвідомлення й розширення ціннісного ставлення до фасилітації, перехід від безпосередньо-емоційного сприйняття цінностей до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного рівня ціннісної сфери майбутнього соціального працівника у контексті його фасилітаційної діяльності. Прояв цінностей є продуктивно-виконавчим. Починає формуватися цільова, фіксована установка до фасилітації.

Когнітивно-гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП пов'язаний з розширенням знань щодо механізмів фасилітації, організації командної роботи, реалізації різних фасилітаційних технік. Фасилітаційні знання стають більш гнучкими й адаптованими.

Праксіологічно-суб'єктний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП пов'язаний з вміннями нової якості, а саме: соціально-перцептивні вміння акцентуються на оціночних характеристиках об'єкта сприймання, формується уміння диференціації сприйняття соціальних й емоційних об'єктів сприйняття, з'являється уміння зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками; проєктувально-конструктивні вміння зорієнтовані на формування вміння цілепокладання, планування процесу фасилітації; комунікативні вміння у контексті фасилітації синтезують мовленнєві, невербальні, соціальні уміння, формується уміння розуміти «мову тіла», вміння аналізувати посткомунікативні ефекти; рефлексивно-аналітичні вміння вже передбачають формування рефлексії «інших», та рефлексії себе «очима інших», тобто усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють інші (кооперативний та комунікативний типи рефлексії); емпатійні вміння поширюються когнітивною емпатією, що ґрунтується на інтелектуальних процесах, вона набуває особистісно-смислового значення, дієвого характеру.

Суб'єктність майбутнього СП окреслюємо як первинну фасилітаційно-професійну суб'єктність. Особистісні інтереси починають співвідноситися з професійними; активність стає усвідомлюваною; починає формуватися надситуативна активність.

ІІІ-й етап – професійно-технологічний (четвертий курс навчання у ЗВО) з пріоритетом навчально-професійної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП пов'язаний з прийняттям мотивів фасилітації та їх реалізацією, а також із закріпленням та актуалізацією мотиву. При цьому реалізуються майже всі базові функції мотивів. Фасилітаційні мотиви стають смислоутворювальними, усвідомлюваними й самостійними. Формується ціннісне ставлення до фасилітації, з'являються стійкі смисли, відбувається усвідомлення, переживання, інтеріоризація, реалізація цінностей в фасилітаційно-зорієнтований поведінці. Формується смислова, фіксована установка.

Когнітивно-гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП доповнюється такими знаннями, як-от: знання етапності здійснення фасилітаційного процесу; знання соціально-перцептивних рефлексивних й емпатійних вимірів фасилітації; знання різновиду форм, методів й прийомів фасилітації в професійній діяльності майбутнього СП. Ці знання характеризується повнотою, системністю, гнучкістю, адаптивністю, атрикульованістю та фасилітаційною зорієнтованістю.

Праксіологічно-суб'єктний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього СП має такі характеристики: соціально-перцептивні вміння спрямовані на цілісне сприйняття особистості; з'явилось уміння робити загальні умовиводи, прогнозувати дії і вчинки «інших» й реалізовувати певні стратегії фасилітації; проєктувально-конструктивні вміння зорієнтовані на цілісне проєктування й алгоритмізацію процесу фасилітації; комунікативні вміння пов'язані з організацією ефективної фасилітаційної взаємодії на засадах партнерства, володіння техніками контакту та спілкування на основі взаємопорозуміння; рефлексивно-аналітичні вміння відбивають базові типи рефлексії й містять уміння відрізняти межі свого знання, адекватно оцінювати свої якості, що сприяють ефективній фасилітації, уміння критично, оцінювати думки й дії інших, уміння оцінювати власні дії й поведінку з позиції тих, хто оточує [15]; емпатійні вміння акумулюють емоційний, когнітивний, предикативний типи емпатії й мають усвідомлений, дієвий характер й смислове наповнення.

Суб'єктність майбутнього СП вже набуває статусу розвинутої фасилітаційно-професійної суб'єктності. Пріоритетним стилем поведінки є співпраця; активність стає надситуативною, нададаптивною, інтегрованою. Здобувач освіти зорієнтований на самореалізацію та самоактуалізацію в майбутній професії, зокрема, в її фасилітаційному складнику.

Варто зауважити, що зазначені етапи технології формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП є, певною мірою, умовними. Вони логічно переходять один в одне, накладаючись на попередній етап й удосконалюючи його.

Висновки. Таким чином, представлена у статті технологія формування фасилітаційної компетентності майбутнього СП містить концептуальну основу (розглянута у попередніх працях), а також змістово-процесуальну складову. Визначено, що базовими детермінантами змісту технології є її результативна (формування фасилітаційної компетентності соціального працівника в процесі фахової підготовки в університеті) та процесуальна (моделювання фасилітаційного контексту фахової підготовки майбутнього СП у межах фасилітаційно-зорієнтованого освітнього середовища університету) мета. Динамічні детермінанти змісту зазначеної технології пов'язані з процесом трансформації мотивів і цінностей, змінами у когнітивно-гносеологічному та праксіологічно-суб'єктному компонентах фасилітаційної компетентності майбутнього СП. З'ясовано, що зміст технології регламентується нормативними документи державного та інституціального рівня, що спрямовують процес професійної підготовки майбутнього СП у контексті формування їх фасилітаційної компетентності. Доведено, що процесуальний компонент технології, представлений адаптивно-технологічним, імітаційно-технологічним, професійно-технологічним етапами. Подальшого вивчення потребують інструментуальні аспекти зазначеної технології.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Хілько С.О. Фасилітативний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів. Психолого-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної педагогічної освіти в умовах змін. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція Державний вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти" НАПН України. Київ, Донецьк, 2014. С.188–191.
2. Галіцан О.А. Теоретичне підгрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. 2012. №18 (28). С.129–132.
3. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2010. 24 с.
4. Желанова В. В. Фасилітаційна компетентність майбутнього педагога: сутність та структура. Інноваційна педагогіка: науковий журнал. 2021. Вип.31. Том 1. С.87–91.
5. Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. Освіта та педагогічна наука. 2022. №2 (180). С.59–69.
6. Педагогічні технології у неперервній освіті / С.О.Сисоєва,. А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін.; за заг. ред. С.О.Сисоєвої. Київ:ВІПОЛ, 2001.-501 с.
7. Караман О.Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2013. 570 с.
8. Рябець Д.В. Фасилітація в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. С.249 –251
9. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М.В.Артюшина та ін.; за заг. ред. М.В.Артюшиної. Київ : КНЕУ, 2008. 336 с.
10. Бурчак Л.В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2025. 482 с.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
12. Наказ, М.О.Н. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота від 24.04.2019 р. №557. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf (дата звернення: 20.09.2025).
13. Освітньо-професійної програма «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. URL: https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/231/op_231_soc_work_sp_pp_bak_opp_2022.pdf (дата звернення: 20.09.2025)
14. Ферт О. Соціальна перцепція як складова формування гармонійних відносин в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип.28(4). С.199–204.
15. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.

References

1. Khilko, S.O. (2014). Fasylitatyvnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv. Psykholoho-pedahohichne zabezpechennia modernizatsii pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh zmin [Facilitative approach to the professional training of future psychologists. Psychological and pedagogical support for the modernization of postgraduate pedagogical education in the conditions of change]. *Proceedings of All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference of State Higher Educational Institution "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine NAPN Ukrainy* (pp.188–191). Kyiv, Donetsk. [in Ukrainian].
2. Halitsan, O.A. (2012). Teoretychne pidgruntia problemy zastosuvannia pryntsypiv pedahohichnoi fasylitatsii u profesiinii diialnosti vchytelia suchasnoi shkoly [Theoretical basis of the problem of applying the principles of pedagogical facilitation in the professional activity of a modern school teacher]. *Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University, 18* (28), 129–132. [in Ukrainian].
3. Kolomiichenko, C.Yu. (2010). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh do orhanizatsii fasylitatsiinoho spilkuvannia z uchniamy* [Preparation of future teachers in higher pedagogical educational institutions for the organization of facilitation communication with students]. [Extended abstract of candidate dissertation]. Kharkiv, KhNPU [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V.V. (2021). Fasylitatsiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist ta struktura [Facilitation competence of the future teacher: essence and structure]. *Innovative pedagogy: a scientific journal, 31*, 87–91 [in Ukrainian].
5. Kurylo V.S., Karaman O.L. (2022). Fasylitatsiia yak metod formuvannia spryiatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu ta partnerstva v zakladi vyshchoi osvity [Facilitation as a method of forming a favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution]. *Osvita ta pedahohichna nauka - Education and pedagogical science, 2* (180), 59–69 [in Ukrainian].
6. Sysoieva, S.O.,. Aleksiuk, A.M., & Volovyk, P.M. (201). *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii osviti* [Pedagogical technologies in continuing education]. VIPOL. [in Ukrainian].
7. Karaman, O.L. (2013). *Teoriia i metodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z nepovnolitnimy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy* [Theory and methods of socio-pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions of Ukraine. [Unpublished Doctoral dissertation]. Luhansk. [in Ukrainian].
8. Riabets D.V. (2022). Fasylitatsiia v konteksti pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Facilitation in the context of the preparation of future teachers of primary school]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social work", 1*(50), 249–251. [in Ukrainian].
9. Artiushyna, M.V. (2008). *Psykholohiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment* [Psychology of activity and educational management]. KNEU [in Ukrainian].
10. Burchak, L.V. (2025). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii*

v protsesi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodological foundations of the formation of innovative competence of future biology teachers in the process of professional training]. [Unpublished Doctoral thesis]. Hlukhiv [in Ukrainian].
11. Kostiuk, H.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of the individual]. Rad.Shkola [in Ukrainian].
12. Nakaz M.O.N. (2019). Standart vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity, stupin vyshchoi osvity Bakalavr, haluz znan 23 Sotsialna robota, spetsialnist 231 Sotsialna robota vid 24.04.2019 r. № 557 [Higher education standard: first (bachelor's) level of higher education, higher education degree Bachelor, field of knowledge 23 Social work, specialty 231 Social work dated 04/24/2019 No.557]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
13. Osvitno-profesiinoi prohrama «Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Praktychna psykholohiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 Sotsialna robota haluzi znan 23 Sotsialna robota [Educational and professional program "Social work. Social pedagogy. Practical Psychology" for the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 231 Social Work branch of knowledge 23 Social Work]. URL https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/231/op_231_soc_work_sp_pp_bak_opp_2022.pdf [in Ukrainian].
14. Fert, O. (2020). Sotsialna pertseptsiia yak skladova formuvannia harmoniinykh vidnosyn v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Social perception as a component of the formation of harmonious relations in an inclusive educational environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues of the humanities], *28*(4), 199–204 [in Ukrainian].
15. Zhelanova, V.V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia ta tekhnolohiia* [Contextual training of a future primary school teacher: theory and technology]. LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 13.09.2025 Прийнято: 18.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Moldovanov Artur
PhD Student
Department of Social Work
Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology
Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

CONTENT-PROCESS COMPONENT OF THE TECHNOLOGY OF FORMING FACILITATION COMPETENCE OF A FUTURE SOCIAL WORKER

Abstract. The relevance of the presented article is objectively determined by the challenges of today, which increase the social importance of the professional activities of a social worker, aimed at helping, supporting, and preventing post-traumatic stress disorders in various categories of the population. This objective challenge highlights the need to improve the professional training of future social worker in the direction of substantiating, developing, and implementing technology for forming their facilitation competence. The study used the following methods of scientific and pedagogical research, such as: definitional analysis of fundamental research concepts, analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of scientific sources on various aspects of facilitation issues, implementation of ideas of a technological approach to the formation of facilitation competence of social worker. The article identifies the determinants of the content of the proposed technology, which are its productive and procedural goal, as well as the dynamic processes of transformation of motives and values, changes in the cognitive-epistemological and praxeological-subjective components of the facilitation competence of the future social worker. The normative documents state and institutional levels that regulate the process of professional training of future social worker in the context of their facilitation potential are considered. The procedural component of the technology, represented by adaptive-technological, imitation-technological, professional-technological stages, is analyzed. Within each stage, changes that occurred in the motivational-value (motives, values, attitudes), cognitive-epistemological (a set of knowledge and cognitive processes), and praxeological-subjective (a set of skills and professional subjectivity) components of the facilitation competence of the future social worker were presented.

Keywords: facilitation competence, technology for forming facilitation competence of the future social worker, determinants of the content of technology, stages of technology.

УДК 364-78:004.056.5:17.023.34
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.128-133

Павлик Надія Павлівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
Pavlyk-N@zu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-2601-4104

Сейко Наталія Андріївна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
sejkona.zdu@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6197-9553

Котловий Сергій Анатолійович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
kotlovuy@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-7724-9398

ЕТИКА РОБОТИ З ПЕРСОНАЛЬНИМИ ДАНИМИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ВРАЗЛИВІСТЬ, ДОВІРА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

Анотація. Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, глобалізацією соціальних досліджень та зростаючими вимогами до дотримання етичних стандартів при зборі та обробці персональних даних. Особливої значущості ці питання набувають у ситуаціях, коли дослідження проводяться у вразливих соціальних, політичних чи воєнних контекстах, як сучасна Україна, що відображається у роботах із соціальної роботи. Юридичні норми, зокрема Закон України «Про захист персональних даних» та положення General Data Protection Regulation, окреслюють правові рамки збору, зберігання та використання персональної інформації. Дослідники часто стикаються з непередбачуваними ситуаціями, які вимагають морального осмислення та відповідального підходу до прийняття рішень. Мета дослідження: висвітлення ключових етичних викликів, що постають у процесі роботи з персональними даними в соціальних дослідженнях, в тому числі з соціальної роботи, зосередження уваги на вразливості респондентів, потребі в довірі між дослідником і учасником, а також окреслення відповідальності дослідницької спільноти у сучасних умовах. Методи дослідження: аналіз, синтез, співставлення та узагальнення наукових вітчизняних та зарубіжних джерел. Акцент зроблено на ризиках, пов'язаних із формалізацією процесу отримання згоди, культурною невідповідністю дослідницьких практик, а також небезпекою подальшої дискримінації досліджуваних. Визначено низку етичних загроз: недостатня поінформованість учасників; формальна згода без реального розуміння наслідків; обмеженість контролю над подальшим використанням даних; ризики експлуатації соціально вразливих груп; загроза для безпеки респондентів у недемократичних або кризових контекстах. Обґрунтовано потребу в запровадженні чітких етичних орієнтирів, принципів добровільної участі, прозорості, інформованої згоди, захисту приватності, культурної чутливості та справедливої вигоди для респондентів. Звернено увагу на значення етичного осмислення досліджень, що проводяться у контексті війни, зокрема з урахуванням позицій, сформульованих аналітичним центром Cedos.

Ключові слова: персональні дані, дослідження у соціальній роботі, етика дослідника, інформована згода, вразливі групи.

Вступ. В умовах цифровізації суспільства та зростаючої ролі емпіричних досліджень у виробленні соціальної політики питання етики роботи з персональними даними набуває особливої важливості. Дослідження у сфера соціальної роботи нерідко проводяться за участі вразливих категорій населення, в тому числі під час збройного конфлікту, що суттєво підвищує ризики для учасників. Водночас, на практиці виникають ситуації, які не охоплюються чинними нормативно-правовими актами, зокрема щодо ступеня поінформованості респондентів, меж добровільної згоди, безпечного використання та передачі зібраної інформації.

Згідно з положеннями статті 3 GDPR [9], збір даних за межами ЄС вимагає від дослідників дотримання високих стандартів захисту, які не завжди можна реалізувати в країнах з обмеженим інституційним або правовим потенціалом. Український контекст додає до цього ще й обставини війни, які роблять участь у дослідженнях потенційно небезпечною та емоційно вразливою. Проблеми формалізації згоди, недостатнього інформування, експлуатації респондентів, відсутності вигоди для місцевих громад, а також культурної неадекватності методів дослідження вимагають глибшого етичного осмислення.

У цих умовах зростає потреба не лише в дотриманні формальних юридичних вимог, а й у розвитку внутрішньої відповідальності дослідників, підвищенні стандартів прозорості, добровільності та поваги до гідності учасників досліджень. Саме тому етика персональних даних у соціальних дослідженнях потребує окремого міждисциплінарного осмислення як на теоретичному, так і на прикладному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському науковому дискурсі вже ведуться розвідки, спрямовані на створення можливостей для узгодження українського та європейського законодавства щодо етичних засад досліджень у соціальній

© Павлик Н. П., Сейко Н. А., Котловий С. А.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

сфері.

К.Шихненко та А.Сбруєва порівнюють етичні кодекси дослідницьких установ США, ЄС та України. Вони виявили, що українські кодекси менш детально регулюють питання етики та захисту даних порівняно з американськими та європейськими аналогами, що вказує на потребу в удосконаленні національних стандартів [13].

М.Шабатура та Р.Салашник [3] здійснюють порівняльний аналіз методів захисту персональних даних відповідно до українського законодавства та GDPR, зокрема щодо процедур псевдонімізації, шифрування та обмеження доступу до даних дослідження. Дослідники акцентують на важливості підвищення обізнаності громадян про свої права у сфері захисту персональних даних.

Окремі пошуки узгодженості положень GDPR та українського законодавства щодо захисту персональних даних присвячені дослідженням у соціальних мережах. О.Берназ-Лукавецька [1] у своїй публікації звертає увагу на виклики для дослідників, які працюють із даними з соціальних платформ.

Варто зауважити, що європейські дослідники також аналізують правила GDPR, наприклад, намагаючись створити зручні практичні посібники з обробки даних у соціальних мережах і підіймаючи для обговорення коло проблем, що виникають при застосуванні загальних принципів [9].

Особливої актуальності визначені дискусії набувають у психологічній практиці, що відображено у роботах В.Палій [11], М.Великодньої та ін. [14], оскільки незахищеність етичних норм в роботі психологів в Україні внаслідок відсутності законодавства та ліцензування, зумовлюють вразливі стани клієнтів щодо конфіденційності й поінформованості. Ці дослідження надають розуміння поточних викликів та напрямків розвитку етичних стандартів у сфері досліджень з соціальної роботи в Україні, з урахуванням вимог GDPR.

Метою дослідження є висвітлення ключових етичних викликів, що постають у процесі роботи з персональними даними в соціальних дослідженнях, в тому числі з соціальної роботи, зосередження уваги на вразливості респондентів, потребі в довірі між дослідником і учасником, а також окреслення відповідальності дослідницької спільноти у сучасних умовах.

У процесі дослідження проблеми було використано низку теоретичних **методів**: аналіз – застосовувався для виокремлення та розгляду окремих складових досліджуваної проблеми: нормативно-правових засад захисту персональних даних, етичних принципів соціальної роботи, ризиків порушення конфіденційності; **с**интез – дав можливість поєднати отримані результати аналізу, інтегрувати українські та зарубіжні підходи до трактування етичних аспектів роботи з персональними даними. Завдяки синтезу було сформовано цілісне бачення того, як етичні принципи реалізуються у практиці соціальних досліджень; співставлення – використано для порівняння різних підходів до регулювання і забезпечення етики збору та збереження персональних даних у соціальній роботі. Це дозволило виявити подібності та відмінності в українському та міжнародному науковому дискурсі, а також визначити найбільші ризики; узагальнення – застосовувалося для формулювання висновків щодо значення етики роботи з персональними даними у сфері соціальної роботи, виокремлення потенційних ризиків.

Виклад основного матеріалу. Сучасні джерела підкреслюють необхідність вдосконалення етичних стандартів соціальних досліджень, в тому числі з соціальної роботи, в Україні, зокрема у сфері захисту персональних даних. Ключовими кроками для забезпечення етичності та правомірності дослідницької діяльності є гармонізація з європейськими стандартами GDPR, чітке регулювання інформованої згоди та оновлення етичних кодексів.

Водночас, проблема захисту даних та проведення етичних соціальних досліджень в Україні ускладнюється війною та потребою забезпечення національної безпеки. У дослідженні [10] автори аналізують, як Україна намагається знайти баланс між захистом персональних даних громадян та забезпеченням національної безпеки. Відповідно до представлених у дослідженні результатів компаративного аналізу, автори пропонують комплексний підхід до захисту даних, що охоплює правові, технологічні та етичні компоненти.

Етичний кодекс ученого України акцентує на соціальній відповідальності, академічній доброчесності та дотриманні прав людини у науковій діяльності, що доповнює юридичні вимоги важливою моральною складовою. Методичні рекомендації МОН щодо управління науковими даними, зокрема принципи FAIR [8], створюють підґрунтя для запровадження якісного обігу дослідницьких даних, проте мають наразі лише рекомендаційний характер.

Очікуване оновлення законодавства відповідно до GDPR відкриває нові виклики, включно з необхідністю підготовки фахівців, формуванням відповідної культури поводження з даними та захисту прав респондентів, зокрема представників вразливих груп. Водночас, етичне дотримання принципу поінформованої згоди та справедливої вигоди має стати не просто формальною процедурою, а основою довіри у стосунках між дослідником і суспільством.

Наявність механізмів для роботи з даними у дослідженнях із соціальної роботи, які наразі не передбачені законодавством, також потребують аналізу та розуміння зі сторони дослідників.

З 1 січня 2014 року контроль за додержанням законодавства про захист персональних даних, покладено на Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, про що є відповідна інформація на офіційному сайті [2] з широким переліком рекомендацій, роз'яснень, прикладів, а також гарячими лініями для звернення громадян. Однак, важко зрозуміти, як дані соціальних досліджень співвідносяться з персональними даними громадян, а також якими інструментами володіє дослідник/дослідниця для роботи з персональними даними досліджуваних, як це правильно представляти у накових роботах із соціальної роботи.

Правила GDPR передбачають можливість їх використання поза межами ЄС з обов'язковою умовою дотримання усіх обов'язкових складових, що створює дієвий та прозорий механізм роботи з даними, зокрема їх збору, обробки та збереження. А саме, етичні вимоги ЄС застосовуються до всіх досліджень, що фінансуються ЄС, незалежно від місця їх проведення [7]. Тобто, якщо дослідження збирає персональні дані за межами ЄС, воно все одно повинно забезпечити та бути здатними продемонструвати дотримання законодавства ЄС. Водночас, дослідження також повинне дотримуватися законодавства країни, в якій воно проводиться, включаючи усі національні закони про захист даних. У випадку досліджень із соціальної роботи, які проводяться в Україні, є потреба гарантій дотримання як українського, так і європейського законодавства про захист даних. Тому узгодження українського та європейського законодавства

може полегшити роботу дослідникам через зменшення обсягів положень, які необхідно враховувати.

Стаття 50 GDPR (Міжнародне співробітництво з питань захисту персональних даних) [9] підкреслює важливість наявності механізмів для міжнародного співробітництва щодо сприяння ефективному виконанню законодавства про захист персональних даних, зокрема, через обмін інформацією та документацією про законодавство та практику у сфері захисту персональних даних.

Єврокомісія у своєму документі про етику та захист даних визначає такий контрольний список забезпечення дій, обов'язковий для дослідників, які збирають персональні дані поза країнами ЄС:

− переконайтеся, що положення щодо обробки, повідомлення, згоди та відповідальності відповідають стандартам GDPR;

− визначте будь-які додаткові вимоги щодо захисту даних, передбачені чинним законодавством країни, в якій будуть збиратися дані, та поясніть у своїй пропозиції, як ви будете їх дотримуватися;

− якщо це доречно, переконайтеся, що учасники дослідження розуміють і дають згоду на передачу персональних даних, які вони надають, до державичлена ЄС або країни, що не входить до ЄС;

− використовуйте методи псевдонімізації або анонімізації, щоб мінімізувати ризик для суб'єктів даних;

− вживайте відповідних організаційних та технічних заходів для забезпечення безпечної передачі персональних даних [7].

Отже, нормативно-правова база України щодо захисту персональних даних у соціальних дослідженнях значною мірою корелює з європейськими стандартами, але потребує подальшої гармонізації, особливо в контексті імплементації вимог GDPR. Закон «Про захист персональних даних» [2] гарантує базові права суб'єктів даних, включаючи вимоги щодо згоди, обмеження цілей обробки, а також обмеження щодо передачі даних третім особам. На практиці дослідники часто стикаються з труднощами у трактуванні понять, таких як «персональні дані в дослідженні», а також не мають достатніх механізмів і ресурсів для забезпечення повного дотримання норм.

Передача функцій контролю Уповноваженому ВРУ з прав людини дозволила посилити громадянський контроль, однак відсутність спеціалізованого незалежного регулятора та чітких інструкцій для дослідників створює прогалини в захисті даних респондентів. Крім того, складність полягає в необхідності одночасного дотримання як українського, так і європейського законодавства у випадках, коли дослідження фінансуються або проводяться відповідно до норм ЄС.

Єврокомісія прямо зобов'язує дослідників дотримуватись етичних вимог GDPR навіть поза межами ЄС, включаючи зобов'язання щодо прозорості, добровільної згоди, безпеки обробки, анонімізації, а також врахування національного законодавства держав, де відбувається дослідження. Це створює додаткові навантаження для дослідницьких інституцій в Україні, але водночас стимулює до впровадження кращих практик управління даними та розвитку етичної культури досліджень.

Узгодження українських та європейських норм створить умови для зменшення дублювання процедур, поліпшення якості захисту персональних даних і сприятиме більш прозорому та відповідальному проведенню соціальних досліджень, особливо за участі вразливих груп. Формування чітких механізмів, освітніх програм і технічної підтримки дослідників у сфері data governance має стати пріоритетом у процесі адаптації до стандартів ЄС.

Етичні виклики реалізації соціальних досліджень ми розглядаємо більш широко, аніж інформація, яку представлено у законодавстві, оскільки у практиці соціальної діяльності важко передбачити усі можливі складнощі. Натомість, дослідникам важливо розуміти, як етично діяти в тій чи іншій непередбачуваній ситуації.

Зокрема, пункт 3 GDPR [9] регулює відповідальність збору й трансферу даних в країнах поза межами Європейського Союзу, як такі, що підвищують небезпеки участі людей та підсилюють їх можливу незахищеність. Зокрема, ці ризики можуть бути пов'язані з:

1) Недостатньою поінформованістю учасниць і учасників дослідження, коли вони можуть не повністю розуміти, що саме збирається, як це буде використано, хто отримає доступ до їхніх даних.

2) Формальним підходом для підпису поінформованої згоди щодо участі в дослідженні, але без реального пояснення наслідків (зокрема, через мовні, культурні або освітні бар'єри).

3) Відсутністю відповідального контролю над даними, коли після їх збору учасники й учасниці часто не мають способу впливати на їх подальше використання ,вимагати видалення або не знати, що їх дані передані третім сторонам або використані в нових дослідженнях.

4) Вразливістю до експлуатації, пов'язаною з тим, що людей можуть використовувати через їхню економічну чи соціальну вразливість, обіцяючи невеликі винагороди за участь, збирати дані без належного етичного обґрунтування.

5) Ризиками для подальшої дискримінації чи репресій учасниць і учасників. А саме, якщо зібрані дані містять чутливу інформацію (про політичні погляди, сексуальну орієнтацію, релігію тощо) у недемократичних країнах, то це може становити реальну загрозу для життя чи безпеки людини.

6) Культурною неадекватністю дослідження, зумовленою неповагою до особистості та іншої культури, нав'язуванням чужих моделей поведінки, неврахуванням місцевих норм, звичаїв чи уявлень про приватність.

7) Відсутністю вигоди для місцевих громад, зокрема при зборі даних у економічно слабко розвинених країнах для вигоди дослідників або компаній у розвинених країнах, без повернення результатів чи допомоги самим громадам.

Збір персональних даних від учасників досліджень у країнах, що не входять до ЄС, зобов'язує забезпечити умови, за яких учасники: 1) повністю комфортно почуваються, беручи участь у дослідницькому проєкті, який проводиться дослідниками з-за меж їхньої країни; 2) були обізнані про те, що буде з їхніми даними; 3) були захищені від надмірного тиску з метою участі [7].

Отже, етика роботи з даними в соціальних дослідженнях побудована на провадженні таких гарантій: необхідність забезпечення повної поінформованості учасників досліджень, важливість добровільної участі без тиску, забезпечення прозорості щодо використання зібраних даних.

Окремо важливо пам'ятати, що війна, розв'язана Російською Федерацією проти України, та вразливе становище людей під час триваючої війни, покладають додаткові вимоги до етики соціальних досліджень. Аналітичний центр Cedos (Громадська організація «Центр дослідження суспільства») підіймає цікаві та важливі проблемні питання щодо етики

соціальних досліджень у час війни, які стосуються складних і табуйованих тем, безпечного простору дослідження та інших важливих тем, які варто обдумувати і відрефлексовувати у дослідницькій команді [4].

Етичні виклики у сфері соціальних досліджень значно виходять за рамки нормативно-правового регулювання, оскільки в реальній дослідницькій практиці складно передбачити всі потенційні ризики. Хоча українське законодавство і GDPR забезпечують основи правового захисту персональних даних, дослідники повинні брати до уваги ширший контекст – культурні, соціальні, психологічні та політичні чинники, що можуть впливати на безпеку, гідність і добробут учасників досліджень. Наприклад, дослідження, проведене в 28 європейських країнах, виявило, що рівень обізнаності про GDPR значною мірою залежить від цифрового досвіду, освіти та віку респондентів [12]. Це підкреслює важливість врахування цих факторів при плануванні соціальних досліджень, особливо щодо отримання інформованої згоди.

GDPR особливо підкреслює підвищені ризики збору персональних даних за межами ЄС, зокрема у країнах із нестабільною правовою чи політичною ситуацією. Ці ризики включають недостатню поінформованість учасників, формальність у згоді, брак контролю над даними, експлуатацію вразливих груп, можливість дискримінації, культурну неадекватність та відсутність зворотного зв'язку або користі для досліджуваних громад. В умовах війни, як в Україні, ці загрози лише посилюються, вимагаючи від дослідників глибшого усвідомлення етичної відповідальності, чутливого підходу до тем досліджень та створення безпечного простору для участі.

Таким чином, етика соціальних досліджень у сфері соціальної роботи має бути не лише формальним дотриманням юридичних норм, а передусім – орієнтиром на справедливість, повагу до людської гідності та прозорість. Основними гарантіями етичності дослідницької діяльності залишаються: повна та доступна поінформованість усіх учасників дослідження, добровільність участі без тиску або маніпуляцій, прозорість у використанні, збереженні та передачі даних, чутливість до культурного та соціального контексту, особливо у вразливих ситуаціях, таких як війна.

Узгодження українського і європейського законодавства, підсилене розвитком дослідницької етичної культури та інституційної підтримки, дозволить забезпечити не лише юридичну, а й реальну безпеку та повагу до прав людини в процесі збору й обробки даних у соціальних дослідженнях.

На основі проведеного аналізу можемо окреслити ключові орієнтири, які мають бути основою етичної практики в соціальних дослідженнях у сфері соціальної роботи. Ці орієнтири покликані гарантувати гідність, безпеку та справедливе ставлення до всіх учасників дослідницького процесу. Таким чином, базовими етичними орієнтирами соціальних досліджень з вразливими категоріями людей є:

1. Поінформована згода (Informed Consent), яка повинна бути добровільною, усвідомленою, детально поясненою зрозумілою мовою. У поінформованій згоді на участь у дослідженні повинні прозоро та чесно відображатися усі ризики, переваги і право відмовитись у будь-який момент без негативних наслідків.

2. Мінімізація шкоди, як усвідомлене прагнення дослідника до зменшення всіх можливих ризиків та негативних наслідків участі людей: фізичних, психологічних, соціальних, політичних. Мінімізація шкоди також передбачає особливий захист для вразливих груп людей.

3. Конфіденційність і захист даних. Для уникнення ризику репресій або дискримінації дослідницькі дані мають бути: анонімізовані (або деперсоналізовані), надійно зашифровані, використані лише з дозволу учасника і лише для визначеної мети дослідження.

4. Справедлива винагорода для спільнот і груп, які беруть участь у дослідженні. Зокрема конкретна користь від участі в дослідженні може забезпечувати доступ до результатів, підтримку проєктів розвитку, освітні ініціативи, тощо. Важливо, щоб дослідження не було експлуатацією, де всі вигоди йдуть дослідникам або стороннім інституціям.

5. Культурна чутливість, за якої методи збору інформації мають враховувати цінності, традиції та етичні норми місцевих громад. Не можна нав'язувати європейські або західні моделі приватності без діалогу.

6. Принцип участі, коли учасники і учасниці не є лише «об'єктами дослідження», а залучені до його планування, проведення, аналізу дослідження.

Для забезпечення цих етичних орієнтирів у зарубіжній науковій думці тривають дискусії про перехід від концепції «колоніалізації даних» [5; 6] до концепції «справедливої вигоди» [15]. Термін «колоніалізація даних / data colonialism» описує процес, за якого великі корпорації та уряди збирають, контролюють і монетизують дані, отримані від людей, часто без їхньої повної згоди або розуміння. Це порівнюється з історичним колоніалізмом, де ресурси експлуатувалися без належної компенсації чи поваги до місцевих спільнот. Під час колоніалізації даних збір даних відбувається без належного інформування або згоди; отримані дані використовуються для прибутку без вигоди для спільнот, з яких ці дані походять; підсилюється глобальна нерівність через контроль над інформацією. Натомість, концепція «чесної винагороди / fair benefit» в етиці досліджень підкреслює, що учасники й учасниці досліджень, особливо з вразливих або недостатньо представлених спільнот, повинні отримувати справедливу вигоду від своєї участі, що може включати доступ до результатів дослідження, медичну допомогу або інші форми підтримки. Застосування концепції дозволяє уникнути експлуатації вразливих груп людей та забезпечити, щоб учасники й учасниці не були лише «постачальниками даних», але й отримували реальні переваги. Використання такої концепції спрямоване на підтримку довіри між дослідниками та спільнотами.

Висновки. Етичний вимір роботи з персональними даними в соціальних дослідженнях у сфері соціальної роботи потребує особливої уваги, оскільки юридичні норми, зокрема положення GDPR та українського законодавства, не охоплюють усіх можливих практичних ситуацій і моральних дилем. Участь вразливих респондентів, проведення досліджень у контексті війни, а також залучення дослідників з інших країн зумовлює підвищені вимоги до поінформованості, добровільності, безпеки та культурної чутливості дослідницького процесу. Ризики, пов'язані з передачею персональних даних за межі країни, недостатнім поясненням змісту інформованої згоди, або відсутністю механізмів контролю за подальшим використанням даних, створюють потенційні загрози для прав, гідності та безпеки учасників. Водночас, етична відповідальність дослідника з соціальної роботи має виходити за межі формального дотримання закону і базуватись на принципах поваги,

справедливості, прозорості та відповідальної взаємодії з людьми. Перспективи подальших досліджень полягають у подальшій роботі щодо аналізу етичних практик роботи з персональними даними в соціальних дослідженнях, в тому числі з соціальної роботи, що проводяться у зонах конфлікту або за участі вразливих груп (біженці, жінки, діти, люди з інвалідністю тощо); вивченні досвіду дослідників у ситуаціях, коли правові норми не дають однозначної відповіді, а рішення вимагає морального судження й колективної рефлексії; оцінки ефективності існуючих форм інформованої згоди в контексті мовних, освітніх та культурних бар'єрів, а також розробка етично чутливих моделей комунікації з досліджуваними; розробки національних етичних рекомендацій щодо персональних даних у соціальних дослідженнях з урахуванням міжнародних стандартів та локального контексту; осмислення ролі дослідницької відповідальності в умовах воєнного стану як етичного імперативу, що має доповнювати правові зобов'язання.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Берназ-Лукавецька О.М. Порівняльний аналіз Правил GDPR з законодавством України щодо захисту персональних даних у соцмережах. *Правове життя сучасної України.* Одеса: Гельветика, 2019. Т.2. С.471–473.
2. Захист персональних даних. Омбудсман України. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/uk/zahist-personalnih-danih
3. Шабатура М.М., Салашник Р.О. Аналіз методів захисту персональних даних за українським законодавством і GDPR. *Український журнал інформаційних технологій*. 2021. Т.3, №2. С.51–57.
4. Cedos. Соціальні дослідження у час війни: відкритий семінар. URL: https://cedos.org.ua/events/soczialni-doslidzhennya-u-chas-vijny-vidkrytyj-seminar-2/
5. Data Colonialism and Data Sets. Harvard Law Review. 2023 URL: https://harvardlawreview.org/blog/2023/06/data-colonialism-and-data-sets
6. Couldry N., Mejias U. Data colonialism: rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television and New Media*. 2018. URL: https://eprints.lse.ac.uk/89511/1/Couldry_Data-colonialism_Accepted.pdf
7. Europian Comission. Ethics and data protection. 2021. URL:https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-and-data-protection_he_en.pdf
8. FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship URL: https://www.go-fair.org/fair-principles/
9. GDPR. General Data Protection Regulation. URL: https://gdpr-info.eu/
10. Khadzhiradieva S., Bezverkhniuk T., Nazarenko O., Bazyka S., Dotsenko T. Personal data protection: Between human rights protection and national security. *Social and Legal Studios*. 2024. № 7 (3). P.245–256.
11. Palii, V. Ethical aspects of psychological work in Ukraine: past, present, and future. *Ethics & Behavior*. 2022. №33(3). P.220–230.
12. Rughinis R., Rughinis C., Vulpe S., Rosner D. From social netizens to data citizens: variations of GDPR awareness in 28 European countries. Computer Law & Security Review. 2021. №42, p.105585.
13. Shykhnenko K., Sbruieva A. The code of conduct for research integrity, governance, and ethics in education in the USA, Europe, and Ukraine: Comparative analysis. *European Journal of Educational Research*. 2022. №11(4). P.2195–2207.
14. Velykodna M., Nalyvaiko N., Pavlovska O., Arshevska-Guérin O., Butsykin Y. Ethical challenges in psychoanalytic practice in wartime. *Psychodynamic Practice*. 2024. №30:1. P.49-66.
15. WHO Operational Guidelines for Ethics Committees, 2000. Fair distribution of the burden and potential benefits of research. *Values and Concepts of Ethics for Research Involving Humans*. URL: https://learning.eupati.eu/mod/book/view.php?chapterid=329&id=350

References

1. Bernaz-Lukavetska, O.M. (2019). Porivnialnyi analiz Pravyl GDPR z zakonodavstvom Ukrainy shchodo zakhystu personalnykh danykh u sotsmerezhakh [Comparative analysis of GDPR Rules with Ukraine` legislation on personal data protection in social networks]. *Legal life of modern Ukraine, 2,* 471–473. [in Ukrain.]
2. Zakhyst personalnykh danykh. Ombudsman Ukrainy [Personal data protection. Ombudsman Ukrainy]. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/uk/zahist-personalnih-danih [in Ukrainian]
3. Shabatura, M.M., & Salashnyk, R.O. (2021). Analiz metodiv zakhystu personalnykh danykh za ukrainskym zakonodavstvom i GDPR [Analysis of personal data protection methods according to ukrainian legislation and the GDPR]. *Ukrainian Journal of Information Technology, 3* (2), 51–57. [in Ukrainian]
4. Cedos (2022). *Sotsialni doslidzhennia u chas viiny: vidkrytyi seminar* [Social research in wartime]. URL: https://cedos.org.ua/events/soczialni-doslidzhennya-u-chas-vijny-vidkrytyj-seminar-2/ [in Ukrainian]
5. Data Colonialism and Data Sets (2023). *Harvard Law Review*. https://harvardlawreview.org/blog/2023/06/data-colonialism-and-data-sets
6. Couldry, N., Mejias, U. (2018). Data colonialism: rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television and New Media*. URL: https://eprints.lse.ac.uk/89511/1/Couldry_Data-colonialism_Accepted.pdf
7. Europian Comission. (2021). *Ethics and data protection*. URL: https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-and-data-protection_he_en.pdf
8. FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship URL: https://www.go-fair.org/fair-principles/
9. GDPR. General Data Protection Regulation. https://gdpr-info.eu/
10. Khadzhiradieva, S., Bezverkhniuk, T., Nazarenko, O., Bazyka, S., & Dotsenko, T. (2024). Personal data protection: Between human rights protection and national security. *Social and Legal Studios*, 7(3), 245–256.
11. Palii, V. (2022). Ethical aspects of psychological work in Ukraine: past, present, and future. *Ethics & Behavior*, *33*(3), 220–230.
12. Rughinis R., Rughinis C., Vulpe S. N., Rosner D. (2021). From social netizens to data citizens: variations of GDPR awareness in 28 European countries. *Computer Law & Security Review, 42,* p.105585. https://doi.org/10.1016/j.clsr.2021.105585
13. Shykhnenko, K., & Sbruieva, A. (2022). The code of conduct for research integrity, governance, and ethics in education in the USA, Europe, and Ukraine: Comparative analysis. *European Journal of Educational Research*, *11*(4), 2195-2207.
14. Velykodna, M., Nalyvaiko, N., Pavlovska, O., Arshevska-Guérin, O., Butsykin, Y. (2024) Ethical challenges in psychoanalytic

practice in wartime. *Psychodynamic Practice*, *30*(1), 49–66.
15. WHO. Operational Guidelines for Ethics Committees. (2000). Fair distribution of the burden and potential benefits of research. *Values and Concepts of Ethics for Research Involving Humans*. URL: https://learning.eupati.eu/mod/book/view.php?chapterid=329&id=350

Статус статті: Отримано: 12.09.2025 Прийнято: 15.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Pavlyk Nadiya
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Professor of the Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Seiko Nataliia
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Kotlovuy Sergiy
PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

ETHICS OF WORKING WITH PERSONAL DATA IN SOCIAL WORK RESEARCH: VULNERABILITY, TRUST AND RESPONSIBILITY

Abstract. The relevance of the topic is due to the rapid development of digital technologies, the globalization of social research and the growing requirements for compliance with ethical standards when collecting and processing personal data. These issues become particularly important in situations where research is conducted in vulnerable social, political or military contexts, such as modern Ukraine, which is reflected in social work work. Legal norms, in particular the Law of Ukraine "On the Protection of Personal Data" and the provisions of the GDPR, outline the legal framework for the collection, storage and use of personal information. However, in practice, researchers often encounter unforeseen situations that require moral reflection and a responsible approach to decision-making. The study aims to highlight the key ethical challenges that arise in the process of working with personal data in social research, including social work, focusing on the vulnerability of respondents, the need for trust between the researcher and the participant, as well as outlining the responsibility of the research community in modern conditions. Methods of research: analysis, synthesis, comparison and generalization of scientific domestic and foreign sources. Particular emphasis is placed on the risks associated with the formalization of the consent process, cultural inconsistency of research practices, and the risk of further discrimination of the research subjects. The study identified a number of ethical threats, including: insufficient awareness of participants; formal consent without a real understanding of the consequences; limited control over the further use of data; risks of exploitation of socially vulnerable groups; threat to the safety of respondents in undemocratic or crisis contexts. The need for the introduction of clear ethical guidelines is substantiated, in particular the principles of voluntary participation, transparency, informed consent, protection of privacy, cultural sensitivity, and fair benefit for respondents. Attention is also drawn to the importance of ethical understanding of research conducted in the context of war, in particular taking into account the positions formulated by the Cedos think tank.

Keywords: personal data, social work research, researcher ethics, informed consent, vulnerable groups.

УДК 371.134
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.134-139

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

Імре Юлій Юлійович
старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін
Українсько-угорського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
yuliy.imre@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-5511-5815

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті досліджено деякі аспекти формування предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Мета статті полягає у з'ясуванні та теоретичному обґрунтуванні особливостей формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін у процесі професійної підготовки. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Визначено, що предметно-методична компетентність є інтегральним показником професійної діяльності педагога, що поєднує глибокі предметні знання, методичні уміння та здатність ефективно організовувати навчальну діяльність з урахуванням потреб здобувачів освіти і сучасних освітніх стандартів. Обґрунтована доцільність використання таких форм і методів формування предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів, як лекції з елементами дослідження, проблемний метод, різнорівневі завдання, кейс-метод, що сприяють розвитку критичного мислення, практичних умінь і здатності приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Встановлено, що системне використання зазначених форм, методів і технологій сприяє підвищенню фахової компетентності майбутніх учителів та їх здатності до інноваційної діяльності в освітньому процесі.

Ключові слова: професійна підготовка, предметно-методична компетентність, вчитель фізико-математичних дисциплін, інтерактивні технології.

Вступ. Сучасна система вищої освіти України перебуває в умовах трансформаційних змін, спричинених інтеграцією у європейський освітній простір, запровадженням компетентнісного підходу та зростанням вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів. Одним із ключових завдань сучасної педагогічної науки й практики є забезпечення належного рівня предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, оскільки саме вона визначає якість організації освітнього процесу, здатність застосовувати сучасні методики викладання, інтегрувати цифрові технології та формувати в учнів ключові компетентності.

У контексті реформування середньої та вищої освіти особливого значення набуває пошук ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів до творчого й критичного осмислення навчального матеріалу, використання інноваційних освітніх технологій та реалізації міжпредметних зв'язків. Водночас у педагогічній практиці спостерігається недостатня узгодженість між теоретичною підготовкою студентів і реальними потребами шкільної освіти, що актуалізує проблему вироблення методичних орієнтирів для підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін.

Таким чином, дослідження особливостей формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізики та математики є своєчасним і необхідним завданням сучасної педагогічної науки, оскільки воно спрямоване на вдосконалення якості професійної підготовки педагогів та підвищення ефективності освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі розглядають Дж.М.Бернс, С.Калаур, В.Кравець, Л.Лук'янова, К.Маєр, Н.Микитенко, Н.Ничкало, Г.Ноелл В.Поліщук, Н.Слюсаренко, Г.Терещук. Особливості підготовки майбутніх учителів математики та фізики висвітлені у працях В.Бевза, Т.Годованюк, С.Кушнірук, Т.Манченко, М.Марини, Ю.Рамського, О.Семеніхіної, З.Слєпкань, О.Тадеуш, Ю.Триуса. Деякі аспекти предметно-методичної підготовки досліджують М.Бирка, А.Боярська-Хоменко, Т.Вахрушева, В.Ворожбіт-Горбатюк, С.Доценко, Л.Кайдалова, А.Клімішина, Н.Мойсеюк, В.Моторіна, С.Скворцова, Н.Щокіна. Незважаючи на наявність низки досліджень, що висвітлюють різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, залишається недостатньо вивченим питання специфіки формування їх предметно-методичної компетентності.

© Повідайчик М. М., Повідайчик О. С.,Імре Ю. Ю.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Мета статті полягає у з'ясуванні та теоретичному обґрунтуванні особливостей формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування сучасного освітнього простору та зростаючих вимог до підготовленості випускників закладу загальної середньої освіти предметно-методична компетентність майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін є визначальним чинником дієвої підготовки молодого покоління до навчання впродовж життя та майбутньої професійної діяльності. Згідно з Національною рамкою кваліфікацій України та стандартами підготовки майбутніх педагогів, особлива увага приділяється формуванню здатності вчителя поєднувати ґрунтовні предметні знання з ефективними методами їх викладання. Аналогічні підходи простежуються і в документах Європейського простору вищої освіти, де компетентнісний підхід розглядається як основа підготовки сучасного педагога [1; 2].

Високий рівень предметно-методичної компетентності забезпечує майбутньому педагогу можливість ефективно організовувати освітній процес, впроваджувати інноваційні освітні технології, здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання, а також формувати в учнів ключові компетентності, визначені Концепцією «Нова українська школа». Саме ця інтеграція професійних знань і методичної майстерності є запорукою конкурентоспроможності випускника ЗВО, його готовності до постійного професійного розвитку та успішної адаптації до змін у національному й європейському освітньому середовищі [3].

Розглянемо сутність понять професійної та предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін у працях українських дослідників.

Так, у контексті професійної підготовки, Н.Мойсеюк трактує компетентність як здатність вирішувати фахові завдання, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [4, с.14].

Як зазначає С.Скворцова, професійна компетентність вчителя – це здатність до педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної і практичної готовності; спроможність ефективно вирішувати різні ситуації в процесі навчання предмету [5].

Щодо предметно-методичної компетентності, то науковці В.Ворожбіт-Горбатюк, М.Бирка трактують її як комплексну здатність знати і використовувати у професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно [6; 7].

Як основу для визначення складових компетентності ми використовуємо структуру професійної діяльності, яка в спрощеному вигляді розглядається як сукупність цілепокладання, планування, виконання дій, контролю та оцінки результатів. Для того, щоб вчитель математики/фізики міг компетентно визначити мету своєї діяльності, він повинен знати закономірності розвитку особистості, освітнього процесу, основні тенденції суспільного розвитку, педагогічної науки. Це відображається в такому складнику компетентності як усвідомленість дій. Освітню мету не можна поставити, якщо не знати особливості учнів, рівень їхнього розвитку, навченості, вихованості, не знати змісту певного розділу математики (фізики), його місця і значення в структурі загальної освіти. Важливо також, щоб майбутній педагог умів грамотно ставити освітні завдання. Ці знання відображено у відповідних компонентах компетентності.

Планування професійної діяльності передбачає розвиток у майбутніх вчителів здатність до передбачення, прогнозування результатів своєї праці та вміння приймати рішення, тобто робити вибір, спираючись на наукові знання і факти.

Виконання професійної діяльності неможливе без знання послідовності дій при вирішенні типових фахових завдань. Успіх їх здійснення значною мірою залежить від того, наскільки вчитель витримує умови ефективності цих дій. На вищому щаблі професійного розвитку майбутні вчителі включаються до вирішення професійних нетипових завдань, а послідовність своїх дій вибудовують на основі творчого використання наукових знань про закономірності розвитку особистості та освітнього процесу. У цьому випадку компетентність проявляється у здатності знайти, сконструювати найбільш оптимальну послідовність дій щодо досягнення наміченої мети.

Для того, щоб майбутній учитель зміг успішно здійснювати контроль за виконанням діяльності та здійснювати оцінку її результатів, він повинен знати критерії та показники ефективності тієї чи іншої діяльності, способи контролю та оцінки, можливості окремих видів контролю, діагностики.

Наприклад, змістові компоненти освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю А4 «Середня освіта» (за спеціалізаціями) повинні повністю відображати цілі фахової підготовки майбутніх педагогів та зберігати наступність у ключових термінах. До основних цілей відносимо:

1) формування системи фундаментальних предметних знань майбутнього вчителя як теоретичної та методологічної основи відповідного шкільного курсу та готовності до наукового обґрунтування цього курсу (понять, властивостей, методів) та його структури;

2) розвиток уявлень майбутнього вчителя про математику/фізику, ідеї та методи як способи наукового пізнання світу, здатності самостійно поповнювати свої знання та розвивати ці якості в учнів засобами відповідної шкільної дисципліни;

3) формування готовності студентів вирішувати математичні/фізичні задачі прикладної спрямованості на основі використання цифрових засобів та розвиток здібностей студентів-майбутніх вчителів навчати цьому учнів;

4) формування культури студентів через вивчення математики та фізики, розуміння їхньої значущості для соціокультурного прогресу, ставлення до них як до частин загальнолюдської культури, розвиток здатності виховувати в учнів відповідні якості [3].

Підкреслимо, що педагог ЗЗСО повинен не лише вирішувати педагогічні завдання, а й має бути компетентним у предметній галузі. Рівень предметно-методичної компетентності вчителя пов'язаний, перш за все, з необхідністю застосовувати в майбутньому під час вирішення професійних завдань знання, вміння та навички, які формуються в рамках предметної підготовки. Наприклад, вчитель математики повинен знати:

- знання математичних дисциплін, історію виникнення та розвитку науки, мати уявлення про сучасні тенденції розвитку математики;
- володіння професійною мовою предметної галузі, вміння коректно висловлювати та аргументова-

но обґрунтовувати положення предметної галузі;

- розуміння ролі та місця математики в системі наук, її загальнокультурне значення;
- володіння змістом та методами елементарної математики;
- розуміння логіки розвитку шкільного курсу математики, методики її викладання [8; 9].

Безперечно, вчитель-предметник повинен мати глибоку підготовку з дисципліни викладання, проте без сформованості психологічної, педагогічної, методичної та ін. компетентностей застосування цих знань на практиці є неефективним. Вчитель, який володіє тільки знаннями предмету і є некомпетентним у сфері педагогіки, психології, дидактики, інновацій та ін., не може якісно реалізувати професійні функції, а відтак є неконкурентоспроможним на ринку педагогічної праці.

Отже, предметно-методичну компетентність педагога ЗЗСО складають:

- психолого-педагогічні знання (специфіки організації освітнього процесу в ЗЗСО, індивідуальних і вікових особливостей учнів, особливостей формування мотивації школярів до вивчення предмету, створення безпечного здоров'язбережувального освітнього середовища та ін.);
- предметно-методичні знання (особливостей організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення математики/фізики, володіння формами, методами, технологіями і засобами викладання предмету) [8, с. 77].

Предметно-методична компетентність передбачає сформованість у вчителя низки педагогічних умінь:

1. Гностичні – характеризують діяльність з отримання та розширення вчителем обсягу своїх знань. Передбачають уміння: самостійно працювати з різними джерелами інформації; виділяти головне, суттєве при відборі інформації та її викладі; логічно міркувати та проводити логічні обчислення, здійснювати пошукову, евристичну діяльність.

2. Проєктувальні – діяльність із планування вчителем своєї роботи. Передбачають уміння: здійснювати перспективне планування стратегічних, тактичних та оперативних завдань та способів їх вирішення; передбачати можливі варіанти і наслідки вирішення завдань; визначати результати, яких потрібно досягти та ін.

3. Конструктивні – характеризують діяльність із конструювання вчителем своєї професійно-педагогічної діяльності, вміння здійснювати вибір оптимальних прийомів, способів, засобів і форм своєї діяльності (володіння дидактичними здібностями).

4. Організаційні – визначають діяльність з організації вчителем своєї роботи та вільного часу. Передбачають уміння: організовувати освітній процес, здатність оцінювати результати своєї роботи, визначати відповідність досягнутого рівня діяльності нормативному, уміння організовувати процес викладання певного навчального предмету з урахуванням його специфіки.

5. Комунікативні – передбачають використання вчителем різних способів формування міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу. Містять уміння: будувати педагогічно доцільну взаємодію в колективі, професійні взаємини з батьками і учнями та ін. [10].

Отже, предметно-методична компетентність, є інтегральною характеристикою вчителя математики/фізики, що поєднує глибокі предметні знання, методичні уміння та здатність ефективно організовувати освітній процес, адаптуючи його до потреб учнів та сучасних освітніх стандартів.

Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін є одним із провідних завдань професійної підготовки фахівців у вищій школі. Розглянемо деякі особливості цього процесу на прикладі викладання дисциплін «Методика навчання математики», «Методика викладання фізико-математичних дисциплін в закладах фахової передвищої, вищої освіти» та ін. (підготовка майбутніх учителів математики/фізики, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»).

Так, у процесі вивчення зазначених дисциплін дієвими є лекції з елементами дослідження. Проблемний виклад лекції передбачає окрім логічного і грамотного структурування змісту використання різних емоційних оцінок явищ і подій, надання інструктивних вказівок: «давайте простежимо», «спробуємо подумати», «проаналізуємо», «уявімо, що…» і т.д. У тексті лекції містяться вказівки, які визначають етапи навчально-дослідницького пізнання: «сконструюємо гіпотезу», «сформулюємо припущення (проблему)», «перевіримо достатність умов», «спробуємо зробити висновок» тощо. Такі вказівки допомагають керувати логікою мислення, вести думку, організовувати пошукову мисленнєву діяльність студентів, розвивати критичне мислення.

На практичних заняттях свою ефективність засвідчують завдання з елементами дослідження. Наприклад:

Завдання 1. Проаналізуйте кілька тем із запропонованого шкільного підручника з математики і визначте одну-дві наукові проблеми, які розглядаються в шкільному курсі. Виявіть логіку розкриття проблеми у формі плану.

Завдання 2. Задачі дослідницького характеру необхідні для створення мотивації до вивчення математики, для активізації пізнавальної діяльності учнів. Складіть проблемні дослідницькі задачі на основі шкільного курсу математики. Заповніть таблицю, у якій у першому стовпці відобразіть тему шкільного курсу математики, а в другому – дослідницьку задачу.

Завдання 3. У поданому шкільному підручнику з математики знайдіть задачу, побудовану на проблемному підході. Проаналізуйте її. Результат оформіть за такою схемою: умова задачі → гіпотеза → аналіз → розв'язання) [3].

Підкреслимо, що зазначені завдання уможливлюють формування у майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін навичок аналізу, синтезу, умінь працювати з науковою літературою, узагальнювати інформацію тощо, рефлексивні практики.

Ефективним є застосування інтерактивних форм і методів навчання, де відбувається не тільки розвиток предметних умінь, але й навичок ведення дискусії, командної роботи, рефлексивних умінь. Зокрема, студентам пропонуються ситуації, актуальні для їхньої майбутньої професії і сформульовані на основі дослідницького змісту.

Так, використовується такий кейс до теми «Комбінаторика». Умова: «Грані куба пофарбовано у шість різних кольорів. …». Завдання:

1) Завершіть умову задачі різними варіантами запитань;

2) Визначте основну ідею розв'язання задачі, складіть план розв'язання;

3) Знайдіть розв'язок задачі для кожного запитання.

У процесі використання цього методу можна умовно виокремити чотири етапи реалізації – підготовчий, обговорення, оцінювання, рефлексія.

І етап – підготовчий. На цьому етапі реалізуються такі дії: розробка дослідницького кейса, його представлення на занятті, аналіз кейса (робота в міні-групах, 10–15 хв., вирішення кейса).

ІІ етап – обговорення. Після завершення виділеного часу на виконання завдання кожна міні-група представляє своє рішення студентській групі. На це виділяється 45 хв.

ІІІ етап – оцінювання. На цьому етапі студенти оцінюють роботу колег, їх відповіді. Після чого навчальне заняття в режимі вебінару продовжується в студентській групі. Оцінювання виконання кейса відбувалося на основі аналітичної шкали.

IV етап – рефлексія. Підводяться результати заняття у формі групової дискусії. У межах цього заняття з'ясовуються особливості розв'язання задачі, її цінність, перелік знань і вмінь, необхідних для її вирішення [3].

Відзначимо, що застосування кейс-методу має позитивний вплив на розвиток складових конкурентоспроможності майбутніх педагогів (когнітивної і операційно-діяльнісної), сприяє формуванню мотивів для майбутньої діяльності, зокрема, підвищує рівень предметних і дидактичних знань, розвиває творче мислення, дослідницькі якості, комунікативні навички (вести дискусію, аргументувати відповіді), розвиває вміння працювати в команді та ін.

Свою ефективність у процесі формування предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів засвідчило впровадження у зміст досліджуваної дисципліни різнорівневих дослідницьких завдань.

Різнорівневі дослідницькі завдання дають змогу враховувати індивідуальні потреби студентів, а відтак процес предметно-методичної підготовки майбутніх учителів стає особистісно-значущим, осмисленим.

Розглянемо приклад розробленого комплексу математичних дослідницьких завдань різних типів: власне математичні, навчально-професійні, творчі.

Математичні задачі – це нестандартно сформульовані, неалгоритмічні задачі, містять у собі проблему (теоретичну або практичну), вирішення якої вимагає прояву дослідницької активності, застосування методів наукового пізнання (аналіз, синтез, узагальнення тощо). Під час виконання таких завдань викладач прямо чи опосередковано задає ціль і умови, а студент самостійно формулює гіпотези, доводить їх, шукає методи вирішення, конструює ланцюги умовиводів і дій, проєктує власну діяльність.

Приклад математичної задачі. Два гравці по черзі підкидують монету. Виграє той, у кого раніше випаде «герб». Знайдіть ймовірність виграшу кожного гравця. Розв'язання оформіть у письмовій формі за схемою: мета, об'єкт дослідження, гіпотеза, план розв'язання, розв'язання, висновки.

Другий тип дослідницьких завдань – *навчально-професійні*. Їх зміст передбачає посилення методичної спрямованості підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін. Це задачі з професійним контекстом, для розв'язання яких потрібно застосовувати елементи педагогічної діяльності в умовах професійних ситуацій. У процесі вирішення таких завдань студенти застосовують знання та вміння, здобуті під час вивчення курсів предметного та психолого-педагогічного циклів. Цей тип завдань застосовується під час взаємодії студентів і викладача через організацію навчально-професійних заходів (наприклад, вебінару, захисту проєктів, кейсів, звітів з практики тощо), у перспективі результати їх вирішення можуть бути впроваджені в процес навчання учнів.

Приклад задачі. На основі перегляду запропонованого викладачем відео-уроку математики/фізики, виконайте такі завдання:

- оцініть урок за трибальною системою з позиції організації вчителем дослідницької діяльності учнів на уроці за таким планом: як створена дослідницька ситуація, як організована дослідницька робота, які форми і методи роботи (індивідуальна, групова), засоби навчання використані на уроці, як відбувається навчальне співробітництво і оцінювання результатів. Сформулюйте висновки;
- розробіть і оформіть письмово фрагмент уроку з організації дослідницької лабораторної роботи учнів на уроці (за темою уроку, яка визначена у відео-уроці). Сформулюйте методичні рекомендації для вчителя математики.

Творчі задачі. Цей клас задач інтегрує результати теоретичного і практичного навчання студентів у контексті професійної підготовки. Це задачі із сфери майбутньої професійної діяльності, вирішення яких вимагає застосування творчого підходу.

Приклад задачі. Кілька груп, в кожній з яких є n чоловіків, обмінялися рукостисканнями. Доведіть, що знайдеться принаймні двоє чоловіків, які здійснили однакову кількість рукостискань.

Під час розв'язування задачі студентам задаються такі питання:

1) Який метод використовується при розв'язанні задачі? (принцип Діріхле);

2) Чи можливе використання принципу Діріхле для розв'язання нестандартних задач у вашій навчальній чи професійній діяльності?

Підкреслимо, що робота над вирішенням подібних завдань дозволяє студентам застосовувати математичні знання для розв'язання нестандартних життєвих ситуацій, тобто зумовлює виконання творчої діяльності і сприяє формуванню мотиваційного компонента майбутнього педагога [3].

Висновки. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів є ключовим завданням професійної підготовки у вищій школі, що визначає їхню здатність ефективно організовувати освітній процес, адаптувати методи навчання до потреб здобувачів освіти та реалізовувати сучасні освітні стандарти. Досягнення студентами високого рівня цієї компетентності вимагає спеціально організовану діяльність науково-педагогічних працівників ЗВО, яка передбачає застосування різноманітних педагогічних технологій, форм і методів, що сприяють активному засвоєнню знань і розвитку критичного мислення. Доцільним є використання лекцій з елементами дослідження, які дозволяють студентам не лише отримувати теоретичні знання, а й формувати навички самостійного аналізу, пошуку рішень і наукового обґрунтування результатів. Проблемний метод стимулює розвиток логічного мислення та здатності знаходити альтернативні шляхи вирішення професійних завдань. Використання різнорівневих завдань забезпечує індивідуалізацію навчання, дозволяє диференціювати освітній процес відповідно до рівня підготовки студентів і поступово підвищувати складність завдань. Застосування кейс-методу створює умови для моделювання реальних педагогічних ситуацій, розвитку практичних навичок, уміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати знання в умовах наближених до професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні ефективності диференційованих моделей предметно-методичної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням рівня їх початкової підготовленості, а також у дослідженні впливу цифрових технологій на розвиток їх професійної компетентності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Національна рамка кваліфікацій. URL: https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy (дата звернення: 24.07.2025).
2. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C189/03). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01) (дата звернення: 24.07.2025).
3. 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.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К.: Центр навчальної літератури, 2007. 656 с.
5. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. №4. С. 385–389.
6. Ворожбіт-Горбатюк В.В., Боярська-Хоменко А.В., Доценко С.О. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2021. Вип.3, Ч.2. С.133–139.
7. Бирка М.Ф. Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті. Чернівці: Технодрук, 2015. 440 с.
8. Клімішина А. Я. Підготовка майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів загальноосвітньої школи: дис. … к.п.н. / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2019. 330 с.
9. Моторіна В.Г. Професійна компетентність вчителя математики профільної школи: Навчальний посібник для студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Харків: ХНПУ, 2014. 267 с.
10. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Х.: Видавництво національного фармацевтичного університету, 2009. 140 с.

References

1. Natsionalna ramka kvalifikatsiy [National Qualifications Framework]. URL: https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy [in Ukrainian].
2. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C189/03). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01).
3. Povidaichyk, M.M. (2024). *Teoriia i praktyka formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh 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]. Doctoral thesis. Ternopil [in Ukrainian].
4. Moiseiuk, N.Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Educational Literature Center [in Ukrainian].
5. Skvortsova, S.O. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v maibutnoho vchytelia matematyky [Formation of Professional Competence in a Future Mathematics Teacher]. *Pedagogical Science: History, Theory, Practice, Development Trends, 4,* 385–389 [in Ukrainian].
6. Vorozhbit-Horbatiuk, V.V., Boiarska-Khomenko, A.V., & Dotsenko, S.O. (2021). Predmetno-metodychna kompetentnist vchytelia cherez pryzmu mentorynhu v zakladi osvity [Subject-Methodological Competence of a Teacher through the Prism of Mentoring in an Educational Institution]. *Academic Studies. Series: Pedagogy, 3(2),* 133–139 [in Ukrainian].
7. Byrka, M.F. (2015). *Teoriia i praktyka profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dyscyplin u pisliadyplomnii osviti* [Theory and Practice of Professional Development of Teachers of Natural and Mathematical Disciplines in Postgraduate Education]. Tekhnodruk [in Ukrainian].
8. Klimishyna, A. Ya. (2019). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do rozvytku intelektualnoi kultury uchniv zahalnoosvitnoi shkoly* [Preparation of future mathematics teachers for the development of students' intellectual culture in general education school]. Doctoral thesis. Vinnytsia [in Ukrainian].
9. Motorina, V H. (2014). *Profesiina kompetentnist vchytelia matematyky profilnoi shkoly* [Professional competence of a mathematics teacher in a specialized school]. KhNPU [in Ukrainian].
10. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B., Vakhrusheva, T.Yu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha* [Pedagogical mastery of a teacher]. Publishing House of the National Pharmaceutical University [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 03.09.2025 Прийнято: 10.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Povidaichyk Mykhailo
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor at the 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 Education Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Imre Yuliy
Senior Lecturer
Department of Physics and Mathematics
Ukrainian-Hungarian Educational and Scientific Institute
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SOME FEATURES OF THE FORMATION OF SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS AND MATHEMATICS

Abstract. The article examines certain aspects of the formation of subject-methodological competence of future teachers of physics and mathematics disciplines in higher education institutions, which constitutes the aim of this study. The research methods include analysis of scientific literature, systematization (to clarify the key concepts of the study), and generalization for the purpose of formulating the authors' conclusions. It is determined that subject-methodological competence is an integral indicator of a teacher's professional activity, combining deep subject knowledge, methodological skills, and the ability to effectively organize educational activities, taking into account the needs of learners and modern educational standards. The study emphasizes that the development of this competence is a key factor in the professional readiness of teachers, the formation of their pedagogical mastery, and the ability to effectively manage the educational process. The relevance of using interactive forms, methods, and teaching technologies to enhance the level of subject-methodological competence is substantiated. In particular, lectures with research elements allow students not only to assimilate theoretical material but also to develop skills in independent analysis, scientific inquiry, and justification of results. The problem-based method stimulates the development of critical and logical thinking, while multi-level tasks provide differentiation of learning and individualization of the educational process according to students' levels of preparation. The use of case-based learning enables the modeling of real pedagogical situations, the development of practical skills, and the formation of the ability to make informed decisions in professional activities. It has been established that as a result of the systematic implementation of these forms and methods, the level of subject-methodological competence of future teachers of physics and mathematics disciplines increases, ensuring their professional readiness to implement educational programs, integrate innovative teaching technologies, and carry out successful pedagogical activity.

Keywords: professional training, subject-methodological competence, teacher of physics and mathematics disciplines, interactive pedagogical technologies.

УДК 373.4-053.5:37.035+377
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.140-144

Попадич Олена Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olena.popadych@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-1426-4114

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анотація. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується динамічними соціально-економічними трансформаціями, зростанням вимог до професійної компетентності особистості та її здатності до самореалізації в умовах конкурентного ринку праці. У цьому контексті зростає значущість формування в здобувачів освіти професійного самовизначення як багатовимірного процесу, що розпочинається вже в молодшому шкільному віці. Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування професійного самовизначення в молодшому шкільному віці, визначення структурних компонентів професійних уявлень молодших школярів, окреслення методів формування професійних уявлень у молодших школярів, а також характеристика психолого-педагогічних особливостей відповідної роботи з учнями початкової школи. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання) дали змогу осмислити сутність досліджуваного феномену, визначити його структуру, умови та чинники формування. Емпіричні методи (спостереження, бесіди з учнями, опитування вчителів, аналіз педагогічного досвіду, елементи психодіагностики) забезпечили вивчення проявів професійних уявлень молодших школярів і практики профорієнтаційної роботи в початковій школі. Проаналізовано науково-педагогічну літературу щодо сутності поняття «професійне самовизначення» у контексті молодшого шкільного віку; окреслено вікові та психологічні особливості молодших школярів, що впливають на становлення елементів професійного самовизначення; визначено зміст і структурні компоненти професійних уявлень молодших школярів як передумови формування професійного самовизначення; розроблено й обґрунтовано педагогічні методи та засоби формування таких уявлень з урахуванням вікових та психологічних особливостей.

Ключові слова: професійне самовизначення, молодший шкільний вік, початкова школа, освітнє середовище.

Вступ. Закон України «Про освіту» (ст. 12) визначає основне завдання базової середньої освіти – формування в здобувачів освіти готовності до саморозвитку, самоосвіти, усвідомленого вибору й побудови індивідуальної освітньої траєкторії, орієнтованої на професійні інтереси та особистісні потреби. Такий підхід передбачає раннє залучення учнів до світу професій і формування позитивного ставлення до праці, що потребує системної психолого-педагогічної підтримки з боку школи та педагогів. Аналіз чинних нормативно-правових актів свідчить про наявне стратегічне підґрунтя для реалізації профорієнтаційної роботи вже в початковій школі. Зокрема у таких документах: Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87, у редакції від 24.07.2019 № 688), який визначає цілі, зміст та очікувані результати навчання, а саме у сфері формування життєвих і професійно орієнтованих компетентностей; Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), де наголошено на важливості професійного самовизначення учнів; Концепція формування життєвих навичок у молодших школярів, що визначає методологічні засади ранньої профорієнтації; модельні навчальні програми, зокрема інтегрований курс «Я досліджую світ», який містить елементи профорієнтаційного змісту. Окрему увагу варто звернути на нормативні документи МОН України, що конкретизують організаційні аспекти профорієнтаційної роботи в закладах освіти. Зокрема, це наказ від 21.04.2021 № 446 «Про організацію та проведення комунікаційної кампанії освітніх реформ у частині профорієнтаційної роботи» та наказ від 17.03.2022 № 252 з аналогічною метою на наступний рік. Попри наявне нормативне підґрунтя та теоретичні напрацювання, на практиці спостерігають недостатній рівень реалізації цілісної та системної профорієнтаційної діяльності саме в початковій ланці освіти. Це й зумовлює актуальність поглибленого вивчення теоретичних засад формування професійного самовизначення у молодшому шкільному віці, що й стало підґрунтям для написання цієї статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вітчизняних учених підтверджують ефективність раннього залучення дітей до пізнання світу професій. Зокрема, Н.Гавриш виділяє важливість ігрових форм у формуванні первинних професійних уявлень [1], О.Савченко наголошує на значенні індивідуалізації навчального процесу [2], Г.Бєлєнька досліджує мотиваційно-пізнавальні механізми формування професійних інтересів у дітей [3], В. Оржеховська підкреслює важливість виховання громадянської свідомості завдяки ознайомленню з професіями [4], Е.Унтілова обґрунтовує доцільність інтеграції профорієнтаційного змісту в навчальні дисципліни початкової школи [5]. Сучасна педагогічна наука розглядає професійне самовизначення не як одноразовий акт вибору, а як динамічний і тривалий процес, що охоплює всі етапи розвитку особистості. Початковий етап цього процесу формує базові уявлення про світ праці, власне місце в ньому та можливості особистісного зростання. Тому педагогічний супровід у початковій школі розглядають як необхідну умову для формування усвідомленої освітньо-професійної траєкторії здобувача освіти. Ураховуючи вищезазначене, а також обмеженість практичних підходів до реалізації педагогічного супроводу професійного самовизначення молодших школярів, постає потреба у створенні цілісної, науково обґрунтованої системи такої діяльності. Водночас проблема теоретичних основ формування професійного самовизначення в молодшому шкільному віці залишається недостат-

© Попадич О. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ньо вивченою, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування професійного самовизначення в молодшому шкільному віці, визначення структурних компонентів професійних уявлень молодших школярів, окреслення методів формування професійних уявлень у молодших школярів, а також характеристика психолого-педагогічних особливостей відповідної роботи з учнями початкової школи. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до трактування сутності професійного самовизначення в молодшому шкільному віці; визначити структурні компоненти професійних уявлень дітей молодшого шкільного віку; окреслити методи і засоби педагогічної підтримки процесу професійного самовизначення учнів початкової школи; охарактеризувати умови ефективного формування професійних уявлень з урахуванням індивідуальних і соціокультурних чинників.

Методи дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання) дали змогу осмислити сутність досліджуваного феномену, визначити його структуру, умови та чинники формування. Емпіричні методи (спостереження, бесіди з учнями, опитування вчителів, аналіз педагогічного досвіду, елементи психодіагностики) забезпечили вивчення проявів професійних уявлень молодших школярів і практики профорієнтаційної роботи в початковій школі. Комплексне застосування цих методів дозволило дослідити проблему як на теоретичному, так і на прикладному рівні.

Виклад основного матеріалу. Проблематика професійного самовизначення розглядається як один із провідних напрямів розвитку особистості здобувача освіти в сучасній українській освітній системі, що нормативно закріплено у Законі України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа». Структурними компонентами цього процесу виступають зміст навчальних дисциплін, організація профорієнтаційної діяльності та функціонування психологічної служби закладу освіти. Традиційно акцент у формуванні професійного самовизначення робився на учнях старших класів, проте результати сучасних наукових досліджень і практичний досвід закладів освіти засвідчують доцільність його започаткування вже на рівні початкової школи, що зумовлюється віковими та психологічними особливостями молодших школярів. Ця позиція закріплена в низці нормативних документів: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції профільного навчання в старшій школі, Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, які акцентують на розвитку компетентностей, необхідних для усвідомленого вибору професійного шляху. Науковці (О.Гомонюк, О.Онишко, Н.Остапець) розглядають професійне самовизначення як складне особистісне утворення, що проявляється через самореалізацію в професійній діяльності шляхом використання індивідуальних здібностей, з урахуванням психофізіологічних та вікових особливостей розвитку. Це включає пошук «своєї» професії, визначення професійної ролі, побудову професійних перспектив [6, с.131-132]. Серед сучасних визначень професійного самовизначення варто виділити: Ю.Янцур: «самостійне, усвідомлене та добровільне побудування, коригування та реалізація професійних перспектив, що передбачає вибір професії, здобуття професійної освіти та самовдосконалення» [7, с.43.]; О. Бондаренко: «процес формування особистістю власного ставлення до професійно-трудової діяльності та способу самореалізації, що включає вибір кар'єрного шляху» [8, с.23]; Л.Петриченко: «акцент на ролі ціннісно-смислової сфери особистості у процесі самовизначення» [9, с.52.]; О.Гріньова: «комплексне розуміння феномена як цілеспрямованої активності особистості з метою реалізації власних здібностей у професії» [10, с.87]; О. Вітковська: «трактування самовизначення як цілісного інтегративного процесу, у якому реалізуються життєві цінності, а також особистісне й соціальне самовизначення» [11, с.9]; Т.Єлова ключовими факторами вважає сформований образ «Я», знання про професії та вміння співвідносити себе з певними видами діяльності [12, с.79]. Професійне самовизначення є тривалим і динамічним процесом, що охоплює різні етапи життя – від первинного зацікавлення до можливої зміни професії, базується на індивідуальних здібностях, психофізіологічних ресурсах, знаннях про професію й ринок праці, особистих ціннісних орієнтирах і водночас зазнає впливу соціальних обставин, таких як зміна школи, місця проживання чи родинних умов. Ефективність професійного самовизначення визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Усвідомлений вибір майбутньої професії можливий за умови врахування індивідуальних особливостей дитини та соціального середовища, у якому вона формується. Зазначена проблематика відображена у Концепції розвитку профільної школи, де наголошується на важливості раннього виявлення інтересів і здібностей учнів, організації профорієнтаційної роботи вже з рівня базової освіти, формуванні індивідуальних освітніх траєкторій і залученні школярів до активного планування власного професійного майбутнього. Хоча остаточний професійний вибір зазвичай відбувається у старших класах, початкову підготовку до нього доцільно розпочинати вже в молодшій школі. У цей віковий період діти активно пізнають навколишній світ, формують первинні уявлення про сферу праці та виявляють зацікавленість у певних видах діяльності. Залучення учнів до ігрових, творчих і пізнавальних форм роботи сприяє формуванню позитивного ставлення до праці та розширенню їхнього професійного кругозору. Формування професійного самовизначення учнів початкової школи відбувається під впливом комплексу суб'єктивних і об'єктивних чинників. До суб'єктивних належать індивідуальні здібності, інтереси й нахили, рівень самооцінки, особистісні професійні орієнтації та знання про світ професій. Об'єктивні чинники охоплюють потреби сучасного ринку праці, матеріальну підтримку родини, вплив соціального середовища (однолітків, друзів), а також педагогічний супровід і діяльність шкільного психолога. Взаємодія цих факторів визначає характер і динаміку становлення професійних орієнтацій молодших школярів.

Таким чином, професійне самовизначення постає як багатовимірний процес, ефективність якого зумовлюється взаємодією індивідуальних особистісних характеристик дитини, умов освітнього середовища та соціального контексту. Важливим етапом цього процесу у молодшому шкільному віці є формування первинних уявлень про професійну діяльність. На початкових стадіях вони здебільшого обмежуються зовнішніми атрибутами праці (спеціальний одяг, робочі інструменти, місце виконання роботи). Водночас завдяки цілеспрямованій педагогічній підтримці та збагаченню соціального досвіду уявлення дітей поступово набувають глибини та змістового наповнення. У цей період формується розуміння соціально-психологічної значущості професії, її економічних характеристик, організаційно-технічних умов і освітніх вимог. Структурні компоненти професійних уявлень молодших школярів відображено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Структурні компоненти професійних уявлень молодших школярів

Компонент	**Змістова характеристика**	**Прояв у діяльності молодших школярів**
Зовнішній (предметно-образний)	уявлення про зовнішні ознаки професії: одяг, інструменти, місце роботи, дії працівника	малюнки, сюжетно-рольові ігри, розповіді, ідентифікація з огляду на форму чи атрибути
Соціально-психологічний	усвідомлення значущості професії для суспільства, впливу на інших людей	висловлювання про користь професії, ігрове моделювання взаємодії з «пацієнтами», «учнями», «клієнтами»
Економічний	початкове уявлення про важливість професії, її попит, оплату праці	репліки про «багато заробляє», «має важливу роботу», вибір професій за статусом або вигодою
Організаційно-технічний	розуміння умов праці: де, як і з чим працюють представники певної професії	участь у тематичних іграх, зацікавлення процесами (наприклад, «як працює лікарня», «як будують дорогу»)
Освітній	уявлення про необхідність навчання для опанування професії, освітні вимоги	питання «де цьому навчають», «що треба знати», висловлювання про бажання вчитися, щоб стати фахівцем

Джерело: систематизовано автором

З огляду на структуру професійних уявлень молодших школярів, у Таблиці 2 подано основні методи їх формування в освітньому процесі.

Таблиця 2

Методи формування професійних уявлень у молодших школярів

Компонент професійних уявлень	**Ефективні методи формування**	**Приклади застосування в освітньому процесі**
Зовнішній (предметно-образний)	Сюжетно-рольові ігри, демонстрація відео, малювання, конструювання, перегляд презентацій	Гра «У лікарні», створення «Книжки про професію», перегляд мультфільмів про роботу пожежника, кухаря тощо
Соціально-психологічний	Бесіди, читання художньої літератури, казкотерапія, моральні дилеми, інтерв'ювання дорослих	Обговорення прочитаних історій про працю, рольові ситуації «Я допомагаю», зустрічі з представниками професій
Економічний	Інсценування покупок/робочих ситуацій, ігри з економічним змістом, моделювання реальних подій	Гра «У магазині», знайомство з поняттями «заробітна плата», «гроші за працю», історії про професії та дохід
Організаційно-технічний	Екскурсії, демонстрація інструментів, майстер-класи, моделювання професійного середовища	Відвідування шкільної майстерні, екскурсія до бібліотеки чи пошти, майстер-клас «Як ремонтують велосипеди»
Освітній	Проєктна діяльність, створення «карти професії», заповнення анкет, планування «освітнього маршруту»	Колективний проєкт «Ким я хочу бути», складання «шляху до професії» (що потрібно вивчити, де навчатися тощо)

Джерело: систематизовано автором

Професійне самовизначення має безперервний і динамічний характер: воно розпочинається в дитинстві й триває протягом усього життя. У початковій школі цей процес набуває переважно підготовчо-дослідницького спрямування, що проявляється у становленні перших професійних інтересів, формуванні позитивного ставлення до праці, розвитку пізнавальної мотивації та загальних уявлень про світ професій. У віковому діапазоні 6–10 років діти активно знайомляться з різними моделями професійної діяльності, поступово осмислюють соціальні ролі та вчаться співвідносити власні можливості з окремими видами трудової активності. На цьому етапі значний вплив мають сімейне оточення, шкільне середовище, зміст освітнього процесу, медіапростір і ширший соціокультурний контекст. Хоча свідомий вибір професії відбувається значно пізніше, саме в молодшому шкільному віці формуються психологічні, соціальні й мотиваційні передумови подальшого самовизначення. Водночас навіть на початковому етапі формування уявлень про майбутнє професійне життя супроводжується певними труднощами, зокрема обмеженим життєвим досвідом, недостатнім рівнем самопізнання, впливом зовнішніх очікувань і соціальних стереотипів.

Отже, цілеспрямована й послідовна робота з формування професійної орієнтації в молодшому шкільному віці є важливою передумовою свідомого професійного самовизначення у майбутньому. Забезпечення педагогічної підтримки, врахування індивідуально-особистісних особливостей та активне залучення учнів до соціокультурного середовища сприяють вихованню відповідальної й самостійної особистості, здатної до успішної самореалізації.

Викладений матеріал дозволяє сформулювати такі **висновки.** У результаті теоретичного аналізу проблеми професійного самовизначення молодших школярів встановлено, що на цьому етапі розвитку воно не передбачає безпосереднього вибору майбутньої професії. Натомість йдеться про формування первинних уявлень про світ праці, різноманіття професій і усвідомлення зв'язку між навчальною діяльністю та майбутньою професійною реалізацією. Такий підхід відповідає положенням Закону України

«Про освіту», який наголошує на особистісно орієнтованому розвитку здобувача освіти та формуванні ключових компетентностей. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку – допитливість, емоційність, образне мислення, потреба в схваленні дорослих, розвиток навичок самостійності та комунікації – створюють сприятливі умови для ознайомлення з різними видами професійної діяльності. Ефективними засобами на цьому етапі виступають ігрові форми, спостереження, інтегровані уроки, виховні заходи та спеціально організоване освітнє середовище. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та впровадженні педагогічного супроводу процесу професійного самовизначення молодших школярів у контексті компетентнісного підходу.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
2. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2009. № 4. С.4–11.
3. Бєлєнька Г. Формування професійної мотивації учіння у студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2006. № 5. С.56–61.
4. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя. *Проблеми освіти*: наук.-мет. зб. Київ: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, 2006. С.3–6.
5. Унтілова Е. Педагогічні умови профорієнтаційної роботи в початковій школі. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С.445–448.
6. Гомонюк О., Онишко О., Остапець Н. Психологічні особливості розвитку професійного самовизначення учнів старших класів загальноосвітніх закладів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 126–135.
7. Янцур Ю.М. Профорієнтаційна робота на уроках технологій: інтеграція в навчальний процес. Київ: Наукова думка, 2021. 212 с.
8. Бондаренко О.В. Професійне навчання та профорієнтація в контексті технологічної освіти. Харків: Основа, 2019. 198 с.
9. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 5 (11). С.52–58.
10. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: спеціальність 19.00.07. Київ, 2008. 209 с.
11. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2002. 21 с.
12. Єлова Т. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2(3). С.76–81.

References

1. Havrysh, N.V. (2007). *Intehrovani zaniattia: metodyka provedennia* [Integrated Lessons: Teaching Methods]. Shkilnyi Svit. [in Ukrainian].
2. Savchenko, O.Ya. (2009). Yakist pochatkovoi osvity: sutnist i chynnyky vplyvu [Quality of Primary Education: Essence and Influencing Factors]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, 4, 4–11. [in Ukrainian].
3. Bielenka, H.V. (2006). Formuvannia profesiinoi motyvatsii uchnia u studentiv spetsialnosti "Doshkilna osvita" [Formation of Professional Motivation in Students of "Preschool Education"]. *Naukovi zapysky M.Hoholy Nizhynskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky, 5*, 56–61. [in Ukrainian].
4. Orzhekhovska, V. (2006). Pedahohika zdorovoho sposobu zhyttia [Pedagogy of a Healthy Lifestyle]. *Problemy osvity: naukovo-metodychnyi zbirnyk* (pp.3–6). Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity.
5. Untilova, E. (2011). Pedahohichni umovy proforiyentatsiynoyi roboty v pochatkoviy shkoli [Pedagogical conditions for career guidance in primary school]. *Nauka i osvita, 4*, 445–448. [in Ukrainian].
6. Homoniuk, O., Onyshko, O., & Ostapets, N. (2024). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoho samovyznachennia uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh zakladiv [Psychological Features of the Development of Professional Self-Determination of High School Students]. *Psychology Travelogs*, *4*, 126–135. [in Ukrainian].
7. Yantsur, Yu.M. (2021). *Proforientatsiina robota na urokakh tekhnolohii: intehratsiia v navchalnyi protses* [Career Guidance Work in Technology Lessons: Integration into the Educational Process]. Naukova Dumka. [in Ukrainian].
8. Bondarenko, O.V. (2019). *Profesiine navchannia ta proforientatsiia v konteksti tekhnolohichnoi osvity* [Vocational Education and Career Guidance in the Context of Technological Education]. Osnova. [in Ukrainian].
9. Petrychenko, L. (2023). Profesiine samovyznachennia osobystosti yak psykholohiko-pedahohichna problema [Professional Self-Determination of the Individual as a Psychological and Pedagogical Problem]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, *11*(5), 52–58. [in Ukrainian].
10. Hrinova, O.M. (2008). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia maibutnikh uchyteliv v umovakh pidhotovky za dvoma spetsialnostiamy* [Psychological Features of Professional Self-Determination of Future Teachers Under Dual-Specialty Training] (Extended abstract of PhD thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
11. Vitkovska, O.I. (2002). *Psykholohichni umovy profesiinoho samovyznachennia vypusknykiv serednikh shkil u protsesi profkonsultatsii* [Psychological Conditions of Professional Self-Determination of High School Graduates in the Process of Career Counseling] (Extended abstract of PhD thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
12. Yelova, T. (2016). Osnovni chynnyky profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Main Factors of Professional Self-Determination of High School Students]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni*, *2* (3), 76–81. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 20.08.2025 Прийнято: 01.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FORMATION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The current stage of Ukraine's development is characterized by dynamic socio-economic transformations, increased demands for individuals' professional competence, and their ability to self-realize in a competitive labor market. In this context, the importance of forming professional self-determination among students as a multidimensional process, which begins in primary school age, is growing. The purpose of the study is to theoretically substantiate the essence, conditions, and factors of professional self-determination formation in primary school age, as well as to define the psychological and pedagogical principles for organizing relevant work in primary education. The research employed a set of theoretical and empirical methods. Theoretical methods (analysis, synthesis, generalization, classification, modeling) made it possible to comprehend the essence of the studied phenomenon, to identify its structure, conditions, and influencing factors. Empirical methods (observation, interviews with students, teacher surveys, analysis of pedagogical experience, and elements of psychodiagnostics) provided insights into the manifestations of professional perceptions among young schoolchildren and the practice of career guidance in primary school. The article analyzes scientific and pedagogical literature on the concept of professional self-determination in the context of primary school age; outlines the age-related and psychological characteristics of younger students that influence the development of self-determination; identifies the content and structural components of their professional perceptions; and proposes pedagogical methods and tools for their formation, considering the developmental features of this age group. We see prospects for further research in the development and implementation of pedagogical support for the process of professional self-determination of younger schoolchildren in the context of a competency-based approach.

Keywords: professional self-determination, primary school age, primary school, educational environment.

УДК: 364-78:81'373.6
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.145-149

Приймак Олег Миколайович
доктор історичних наук, професор
професор кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи
Запорізький національний університет, м.Запоріжжя, Україна
olegpriimak75@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-0896-1431

Приймак Юлія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
доцент кафедри соціології
Запорізький національний університет, м.Запоріжжя, Україна
priimakyulia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8575-9045

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ЛІДЕРСТВА ТА МЕНЕДЖМЕНТУ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ СОЦІАЛЬНОГО ОБСУГОВУВАННЯ

Анотація. Відправним моментом статті є розуміння того, що розбудова принципів соціально-сервісної держави є одним із вагомих важелів забезпечення якості життя населення України. Особливого значення це питання набуває в умовах війни. Оскільки розвиток вітчизняної системи соціальної роботи є невідомою складовою цього процесу, питання ефективності управління закладами соціального обслуговування, на думку авторів, отримує не лише практичної значущості, а й науково-теоретичної актуальності. Мета публікації – дослідити співвідношення лідерства та менеджменту в управлінні закладом соціального обслуговування з позицій методології когнітивного підходу. Методологічною основою статті є міждисциплінарний когнітивний підхід, принципи неупередженості, об'єктивності та багатофакторності. Реалізація їх стала можливою шляхом використання методів когнітивного картування, класифікації когнітивних стилів, логічного, SWOT-аналізу, матричного аналізу, синтезу та наративного. Вибір авторами методології розкриття теми обумовив той факт, що теоретичним підґрунтям статті став доробок теорії соціального управління, соціальної роботи, масового обслуговування. Це дозволило визначити критеріями діагностики стилю управління закладами соціального обслуговування стан менеджменту, лідерства, прийняття рішень, відповідальності, мотивації, професійної культури, а також фреймів якості обслуговування. Відповідність їх індикаторів в сегментах матриць SWOT та Стогділл уможливило виявлення та аналіз зв'язку між стилями управління профільною організацією та стилями надання соціальних послуг її співробітниками.

Ключові слова: лідерство, соціальна послуга, соціальний процес, управління, якість.

Актуальність теми дослідження. Розбудова принципів соціально-сервісної держави є одним із вагомих важелів забезпечення якості життя населення України. Особливого значення це питання набуває в умовах війни. Оскільки розвиток вітчизняної системи соціальної роботи є невідомою складовою цього процесу, питання ефективності управління закладами соціального обслуговування отримує не лише практичної значущості, а й науково-теоретичної актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Окремі аспекти проблеми співвідношення неформального лідерства та формалізованого менеджменту розкриті в контексті класифікації стилів управління в організації такими представниками школи ситуаційного лідерства як П.Херсі, К.Бланшар, Ф.Фідлер, Р.Блейк, Дж.Моутон [7, с.421]. Натепер детально охарактеризовано їх вплив на процес прийняття управлінських рішень [2, с.33], формування організаційної культури [5, с.89], мотивацію персоналу [1, с.18]. Поряд з цим у науково-дослідницькому доробку соціальної роботи також сформовано потужний пласт інформації про сутність, порядок надання [3, с.104], класифікацію соціальних послуг [6, с.189], їх різнорівневу якість [4, с.286], професійні регулятори повсякденної діяльності надавачів [9, с.253]. Але взаємозв'язок між стилями управління, лідерства, менеджменту, з одного боку та соціального обслуговування – з іншого, що тісно пов'язані між собою у буденній життєдіяльності профільних закладів залишився поза увагою науковців.

Мета публікації – дослідити співвідношення лідерства та менеджменту в управлінні закладом соціального обслуговування.

Методологічною основою статті став когнітивний підхід, а саме такі його методи, як класифікація когнітивних стилів, когнітивний та матричний аналіз. Використання їх разом із загальнонауковими методами пізнання дозволило авторам дотриматись принципів неупередженості, об'єктивності, багатофакторності та всебічності.

Виклад основного матеріалу. Якісне обслуговування клієнтів знаходиться у прямому зв'язку із стилем управління, що існує у відповідному закладі сфери соціальної роботи. Цей стиль можна визначити як стійку сукупність методів, прийомів і особливостей поведінки керівника під час взаємодії з підлеглими для досягнення цілей установи [7, с.403]. Ключовими складовими його виступають стиль менеджменту та лідерства, що є відображенням формалізованих та неформальних управлінських відносин. Співвідношення між цією парою ретранслюється на комбінацію джерел влади керівника, модель прийняття рішень, відповідальності, мотивації, комунікації та обслуговування. У повсякденній життєдіяльності закладу соціального обслуговування, в комунікативному просторі його трудового колективу воно є віддзеркаленням такого статусу керівника, який корелюється між діадами «менеджер-неменеджер», «лідер-нелідер». Використання матриці SWOT дозволяє, в цьому руслі, виокремити демократичний, бюрократичний, автократичний та ліберальний (слабкий) стилі управління закладом соціального об-

© Приймак О. М., Приймак Ю. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

слуговування. У відповідності до мети нашої публікації співвіднесемо їх з чотирма парами стилів надання соціальних послуг, що вміщені в тривимірну матрицю Стогділл [10, с.547].

Керівник закладу соціального обслуговування, який обрав траєкторію розвитку демократичного стилю управління, має позиціонувати себе в трудовому колективі в межах формули «і менеджер-і лідер». У повсякденній діяльності він спиратиметься не лише на владу винагороди, експертизи, над ресурсами, а й на харизму, потребу у владі, комунікативну та професійну компетентність. Поряд із персоніфікованою моделлю відповідальності він буде розбудовувати принципи децентралізації в системі прийняття адміністративних рішень і розв'язанні поточних проблем [8,с.137]. Обов'язковим елементом в демократичному стилі управління виступатиме корпоративна культура, норми якої вимагають від керівника участі не лише у формальному адмініструванні, а й у заходах поза робочого неформального життя [7, с.431].

У закладі сфери соціального обслуговування інституціалізація демократичного стилю управління (менеджменту і лідерства) окреслюється двома стилями надання послуг – оптимальної якості та суспільно-координованого. В межах першого з цих стилів в особі соціального робітника поєднуються риси висококваліфікованого фахівця з належними професійними навичками, знаннями та досвідом, який дотримується норм етичного кодексу, профільного законодавства, посадової інструкції. Перераховані якості синтезуються в його когнітивній карті з елементами статусно-рольового набору на основному місці роботи, з одного боку та позицією у соціальному просторі громади – з іншого [9, с.254]. У площині соціального обслуговування, тобто при безпосередньому виконанні функціональних обов'язків, працівник враховує можливість не лише експертної оцінки дій з боку очільника, колег, або клієнтів; він знаходиться під впливом небажання втрати почуття професійної самоповаги та зниження самооцінки. Невід'ємною складовою повсякденної діяльності, в такому стилі, є усталення норми розробки відповідних державним стандартам місцевих нормативів якості соціальних послуг за участю представників як влади, так і громади. Концептуально важливим аспектом тут є кореляція профстандартів соціальних працівників з сутністю актуалізованих у клієнтів потреб. Підкреслимо, що цей стиль соціального обслуговування вміщує у собі норму систематичного самовдосконалення очільника та співробітників закладу шляхом розвитку професіональних і особистісних якостей. Він є суспільним ідеалом у цій сфері [3, с.86].

Другим допустимим у досліджуваному типі закладів при демократичному стилі управління є суспільно-координований стиль надання соціальних послуг. Він може бути дієвим у соціальному просторі, акторами якого виступають чітко регламентовані у своїй діяльності державні або самоврядні заклади соціальної роботи, з одного боку, й структурована громада з високою самоуправлінською активністю, з іншого. Правила та норми взаємодії тут є кодифікованими діють стандарти, що відображають різнорівневий характер якості соціальних послуг. Керівник та адміністрація організовує діяльність закладу таким чином, щоб максимально задовольнити потреби груп клієнтів [6, с.153]. Останні, при цьому, мають можливість впливати на місцеву владу і керівництво закладу соціального обслуговування, як в особистому порядку, так і через представницькі громадські організації. Але внаслідок приналежності до сектору місцевої влади подібні заклади можуть прагнути до бюрократизації діяльності, що відображається в ситуативному небажанні реагувати на потреби й проблеми клієнтів; наявності суперечок, а іноді й конфліктів між громадою та місцевою владою стосовно якості соціальних послуг. Тому, суспільно-координований стиль надання соціальних послуг, як репрезентація демократичного стилю управління, є більш прийнятним, на нашу думку, у благодійних, волонтерських організаціях чи у приватному секторі.

Культивування бюрократичного стилю управління в закладі соціального обслуговування, як правило, призводить до виведення керівництвом на перший план формально-адміністративних процедур та процесів. Інституціалізація в організаційній культурі норм деперсоніфікації, субординаційного офіціозу в комунікації, спирання у повсякденній діяльності виключно на статті законодавства, пункти статуту та посадової інструкції, жорстка централізація механізму прийняття рішень, оперування правом на владу робить керівника в очах підлеглих «більше менеджером-ніж лідером» [7, с.396]. Підлаштування персоналу під такий стиль керівництва зумовлює надання соціальних послуг у когнітивному коридорі від бюрократично-раціонального до системообмеженого стилів надання. В теоретичному сенсі перший з цієї пари стилів обслуговування є стрижнем фрейму раціональної бюрократії. Перелік його елементів складається з де персоніфікації відносин, безапеляційного дотримання норм і стандартів надання соціальних послуг, стерильності адміністративних процедур. Як бачимо цей стиль є найбільш прийнятним переважно для співробітників системи адміністрування характеризованого закладу, а не для виконавців та клієнтів. У випадку його інституціалізації безпосередні надавачі соціальних послуг, будуть більше зорієнтовані не на задоволення потреб клієнтів, а на дотримання покажчиків ефективності та стабільності діяльності закладу. За умов використання цього стилю вони будуть виходити більше із доцільності кар'єрної стратагеми, мімікрії, покращення умов власного життя, ніж із відчуття необхідності і доречності допомоги особі чи сім'ї, які опинилися у складній життєвій ситуації та потребують сторонньої допомоги [10, с.549].

При цьому, системообмежений стиль соціального обслуговування громадян, до певної міри, виходить за межі класичної бюрократичної культури та вміщує паростки клієнтоцентризму. Це має прояв у тому, що соціальний робітник у своїй повсякденній діяльності поєднує риси не лише професійної та комунікативної компетентності, а й готовності виконувати функції та обов'язки. Під час комунікації з клієнтом соціальний робітник з таким стилем соціального обслуговування дотримується цінностей зафіксованих у профільному етичному кодексі. Підкреслимо також, що ключовими елементами цього стилю виступають пункти стандарту надання соціальних послуг, профільних законів та наказів, посадової інструкції [3, с.124]. При цьому, клієнт є тільки споживачем соціальних послуг. А функції громадських організацій обмежені інформуванням громадян та моніторингом громадської думки щодо якості соціального обслуговування.

При вибудові автократичного стилю управління керівник закладу соціального обслуговування також спирається на централізовану модель прийняття рішень. Але, на відміну від бюрократичного стилю, в цьому випадку очільник «більше лідер-ніж менеджер». Тому у повсякденній діяльності він спирається переважно на власну харизму, потребу у владі, владу зв'язків та експертизи. Невід'ємними рисами

цього стилю управління виступають також принцип тяжіння до персоніфікації відносин з підлеглими, виховання у них відчуття особистої відданості керівнику із беззапеченим делегуванням всього спектру можливостей неформального впливу, перетворення колективу на соціальний моноліт [2, с.32]. При цьому, в свідомості персоналу очільник наділяється рисами вдачі, везіння, справедливості, у якого розвинута управлінська та життєва інтуїція, що завжди викликають повагу. Втім, зазначимо, що передумовою впровадження автократичного стилю управління у будь-якій організації є внутрішня криза, або перед катастрофічний стан, які обумовлюють очікування «сильної руки» та актуалізацію бажання у рядових співробітників перекласти всю відповідальність за виведення із складної ситуації на, одночасно, офіційного і неформального лідера [5, с.327]. Втім, потреба в автократичному стилі зникає після виходу організації на шлях прогресивного розвитку. (Зазначимо також, що другою передумовою існування цього стилю є наявність, в цілому, в державі тоталітарного, а, інколи, і авторитарного, політичного режимів).

Автократії в організаційному управлінні відповідають імпульсний та вибірковий стилі надання соціальних послуг. В першому з них пересічного соціального працівника характеризує наявність комунікабельності, когнітивної готовності до циклічного, рутинного, довготривалого виконання своїх функціональних обов'язків, належного рівня професіоналізму в обслуговуванні громадян. Втім, перераховані здатності були закріплені у свідомості членів трудового колективу характеризованого закладу не внаслідок реакції на вимоги клієнтів чи визнання змісту нормативно-правових документів, а з причин дієвості особистісного авторитету очільника, поваги до службовців адміністративних підрозділів, засвоєння цінностей умовно раціональної професійної субкультури. Тобто соціальний працівник чи робітник є здатним і готовим до надання послуг достатньої якості. Але проблема може міститися в іншому, наприклад, в особливостях його мотиваційної структури, очікуванні додаткового стимулу тощо. Крім того, слід враховувати й чинник особистого ставлення співробітника до конкретного клієнта та керівника. При цьому, відносно першого – ієрархія мотивів соціального працівника припускає доречність емпатії, життєвої справедливості, певної суб'єктивної прихильності, а в другому – патронаж у вигляді керівного чи вибіркового доступу до ресурсів завдяки особистим знайомствам [3, с.74].

В умовах існування у закладі імпульсного стилю надання послуг соціальний працівник часто керується професійними переконаннями, що сформовані під впливом низки не кодифікованих факторів. Важливу роль серед них відіграють авторитет керівника, управлінський імпульс який «підштовхує» безпосередніх надавачів послуг до рефлекторного переходу в тимчасовий режим покращеного формату діяльності. Стимулом також може слугувати, наприклад, емоційно підвищена реакція незадоволеного низькою якістю отриманої соціальної послуги клієнта. За таких умов статті профільних законів, нормативи діяльності, стандарти соціальних послуг, офіційні інструкції в свідомості соціального працівника визначаються, як другорядні. Дії соціального працівника підтверджують готовність всього закладу до виконання суспільної місії та ефективної діяльності. Якщо ж імпульси як від клієнтів, так і очільника закладу не в «авральному» порядку, а в режимі лінійно-функціонального тиску, то надання якісних соціальних послуг стає, спочатку, «новою буденністю», а з часом – узвичаєнням. Втім, зникнення керівника-лідера або клієнтів з активною громадянською позицією може стати причиною відмови соціального працівника від використання імпульсного стилю надання якісних соціальних послуг [4, с.298].

В межах існування останнього – ліберального або слабкого – стилю управління керівник закладу соціального обслуговування позиціонується, як « і неменеджер – і нелідер». У його повсякденній діяльності простежуються риси децентралізованої моделі прийняття рішень, не завжди структурованої комунікації, хиткої відповідальності, непрофесійного застосування джерел влади та впливу, умовності адміністративної субординації, недостатності управлінського досвіду, навичок та знань [1, с.19]. Внаслідок такого стану речей в трудовому колективі зникають умови для існування синергічного ефекту, що призводить до виникнення інерційного регресу та ефекту групівщини [5, с.512]. Внаслідок цього існує високий рівень вірогідності інституціалізації у профільному закладі двох стилів соціального обслуговування – або умовної або інтуїтивної якості. В обрії першого унаслідок відсутності норм, механізмів регламентації суб'єкт-суб'єктних відносин не має обґрунтованого розуміння якісних соціальних послуг. У буденній свідомості як соціального працівника, так і клієнта фрейм такого стилю обслуговування є нечітким, розмитим, що компенсується схожістю параметрів якості життя в їх когнітивних картах. Позитивний осад, як наслідок процесу надання/отримання соціальної послуги, може слугувати у такому випадку індикаторм якості. Ситуація та випадок, апостеріорі, визначають відчуття здорового глузду та життєвої справедливості мірилом псевдо професіоналізму працівника. За таких умов у закладі соціального обслуговування узвичаєння можуть набути феномен адміністративного хаосу, мімікрія та клієнтела.

В межах стилю надання інтуїтивно-якісних соціальних послуг статус клієнта у профільному закладі окреслюється радше роллю шукача, ніж замовника. Його кроки у пошуці особи, яка б могла надати якісну соціальну послугу, характеризується безсистемною або хаотичною активністю – «на вдачу». Для нього можуть бути невідомі порядок, стандарти, нормативно-правова база соціального обслуговування, але сутність останнього для нього є практично окресленою. З іншого боку, соціальний працівник, що має надавати послугу, не може бути охарактеризований як досвідчений, висококваліфікований фахівець. Інтуїція, як апріорі, для обох цих учасників ситуативної комунікації та обслуговування має визначальне значення. Деінституціалізованість норм діяльності, неефективність санкцій у соціальноорієнтованому закладі, поєднані з безініціативністю та невисоким ступенем етичності персоналу визначають когнітивний образ якісної соціальної послуги фрагментарним та суб'єктивним. Інтуїтивність такого стилю полягає у ймовірній випадковості «знаходження» клієнтом такого соціального працівника, результати діяльності якого співпадали б з суб'єктивним образом якісної послуги та відчуттям задоволення потреб [10, с.550].

Висновки. Таким чином, методи когнітивного картування та класифікації когнітивних стилів є базовими у разі обрання когнітивного підходу методологічною основою дослідження співвідношення лідерства і менеджменту в управлінні закладом соціального обслуговування. Теоретичне підґрунтя, у такому випадку, складає доробок теорії соціального управління, соціальної роботи, масового обслуговування. Це дозволить визначити критеріями діагнос-

тики стилю управління закладами соціального обслуговування стан менеджменту, лідерства, прийняття рішень, відповідальності, мотивації, професійної культури, а також фреймів якості обслуговування. Відповідність їх індикаторів в сегментах матриць SWOT та Стогділл робить релевантним зв'язок між: а) демократичним стилем управління та стилями оптимальної якості обслуговування й суспільно-координованого обслуговування; б) бюрократичним стилем управління та раціональним і системо обмеженим стилями обслуговування; в) автократичним стилем управління та імпульсним і вибірковими стилями обслуговування; г) ліберальним (слабким) стилем управління та стилями умовної і інтуїтивної якості обслуговування. Перспектива подальшої розробки теми полягає у деталізації індикаторів та маркерів охарактеризованого в цій статті зв'язку між стилями управління та соціального обслуговування з подальшою апробацією в ході емпіричних соціологічних досліджень.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Біда О., Оросі І., Чичук А. Зміст та сутність поняття «лідерство». Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 197. С.17–20.
2. Валенкевич Л., Балагуровська І. Лідерство як чинник ефективного керівництва. Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка. 2018. №4. С.31–35.
3. Гура О.І., Ільїн С.В., Широбокова О.О., Маловічко О.В., Сорокіна О.С., Бойко Г.В., Бірюкова Т.Ф., Приймак Ю.О. Сучасні підходи надання соціальних послуг в територіальних громадах. Запоріжжя: ТОВ "ПРОФІ ПРІНТ", 2022. 160 с.
4. Колбіна Л.А. Менеджмент соціальної роботи: навч. посіб. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 406 с.
5. Лідерство та комунікації в організації: навчальний посібник / упорядники: Н.Я. Михаліцька, М.Р. Яцик. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 512 с.
6. Лукашевич М.П., Шандор Ф.Ф. Соціологія соціальної роботи: теорія та практика: Підручник Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2018 232 с.
7. Назарчук Т.В. Менеджмент організацій. Навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 560 с.
8. Приймак О.М., Приймак Ю.О. Вплив трудового колективу на формування лідерських рис та якостей керівника закладу сфери соціальної роботи. Підприємницька, торговельн, біржова діяльність: тенденції, проблеми та перспективи розвитку. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (10 січня 2024 р.) Київ: ДУТ, 2024. С.137–140.
9. Приймак О. М., Тарасенко А. Організація соціального обслуговування в релокованих територіальних громадах. Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальне прогнозування та проєктування майбутнього країни: людська суб'єктність vs штучний інтелект у миротворенні та повоєнному відновленні України» (25 квітня 2025 року, м.Запоріжжя) Запоріжжя: ЦНСД, 2025. С.251–254.
10. Приймак Ю.О. Тривимірна матриця як інструмент діагностики стиля соціальної допомоги вдома. The VI International Science Conference «Trends and directions of development of scientific approaches and prospects of integration of Internet technologies into society», February 23 – 26, 2021, Stockholm, Sweden. Стокгольм : International Science Group, 2021. С.546–550.
11. Сардак С.Е., Братчікова Ю.К. Трансформація когнітивних підходів до пізнання. Глобальні та національні проблеми економіки 2017. №17. http://globalnational.in.ua/archive/17-2017/8.pdf

References

1. Bida, O., Orosi, I., & Chychuk, A. (2021). Zmist ta sutnist poniattia «liderstvo» [The content and essence of the concept of "leadership"]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 197*, 17–20. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-17-20 [in Ukrainian]
2. Valenkevych, L., & Balahurovska, I. (2018). Liderstvo yak chynnyk efektyvnoho kerivnytstva [Leadership as a factor of effective management]. *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Ekonomika, 4,* 31–35. DOI: 10.21272/ 1817-9215.2018.4-4 [in Ukrainian]
3. Hura, O.I., Ilin, S.V., Shyrobokova, O.O., Malovichko, O.V., Sorokina, O.S., Boiko, H.V., Biriukova, T.F., & Pryimak, Yu.O. (2022). *Suchasni pidkhody nadannia sotsialnykh posluh v terytorialnykh hromadakh* [Modern approaches to the provision of social services in territorial communities]. PROFI PRINT. [in Ukrainian]
4. Kolbina, L.A. (2017) *Menedzhment sotsialnoi roboty* [Social work management]. Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych. [in Ukrainian]
5. Mykhalitska, N.Ya., & Yatsyk, M.R.. (Eds.). (2024). *Liderstvo ta komunikatsii v orhanizatsii* [Leadership and communications in the organization]. Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. [in Ukrainian]
6. Lukashevych, M.P., & Shandor, F.F. (2018). *Sotsiolohiia sotsialnoi roboty: teoriia ta praktyka* [Sociology of social work: theory and practice]. RIK-U. [in Ukrainian]
7. Nazarchuk, T.V. (2016). Menedzhment orhanizatsii [Management of organizations]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
8. Pryimak, O.M., Pryimak, Yu.O. (2024). Vplyv trudovoho kolektyvu na formuvannia liderskykh rys ta yakostei kerivnyka zakladu sfery sotsialnoi roboty [The influence of the labor collective on the formation of leadership traits and qualities of the head of an institution in the field of social work]. *Proceedings of International conference – Pidpryiemnytska, torhoveln, birzhova diialnist: tendentsii, problemy ta perspektyvy rozvytku* [Entrepreneurial, trade, stock exchange activity: trends, problems and prospects for development] (pp.137–140). DUT. [in Ukrainian]
9. Pryimak, O., & Tarasenko A. (2025). Orhanizatsiia sotsialnoho obsluhovuvannia v relokovanykh terytorialnykh hromadakh [Organization of social services in relocated territorial communities]. *Proceedings of International conference – Sotsialne prohnozuvannia ta proiektuvannia maibutnoho krainy: liudska sub'iektnist vs shtuchnyi intelekt u myrotvorenni ta povoiennomu vidnovlenni Ukrainy* [Social forecasting and design of the country's future: human subjectivity vs artificial intelligence in peacemaking and post-war reconstruction of Ukraine] (pp.251–254). TsNSD. [in Ukrainian]
10. Pryimak, Yu.O. (2021). Tryvymirna matrytsia yak instrument diahnostyky stylia sotsialnoi dopomohy vdoma [Three-dimensional matrix as a diagnostic tool for the style of social assistance at home]. *Proceedings of International conference – –* Trends and directions of development of scientific approaches and prospects of integration of Internet technologies into society

(pp.546–550). Inational Science Group. [in Sweden]
11. Sardak, S.E., & Bratchikova, Yu.K. (2017) Transformatsiia kohnityvnykh pidkhodiv do piznannia [Transformation of cognitive approaches to cognition]. *Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky, 17*, http://globalnational.in.ua/archive/17-2017/8.pdf [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 22.08.2025 Прийнято: 25.09.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Pryimak Oleh
Doctor of History, Professor
Professor in the Department of Philosophy, Public Management and Social Work
Zaporizhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

Pryimak Yuliya
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Sociology
Zaporizhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECT OF RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN THE MANAGEMENT OF A SOCIAL SERVICES INSTITUTION

Abstract. The starting point of the article is the understanding that the development of the principles of a social service state is one of the important levers for ensuring the quality of life of the population of Ukraine. This issue becomes especially important in war conditions. Since the development of the domestic system of social work is an unknown component of this process, the issue of the effectiveness of management of social service institutions, in the opinion of the authors, acquires not only practical significance, but also scientific and theoretical relevance. The purpose of the publication is to investigate the relationship between leadership and management in the management of a social service institution from the standpoint of the methodology of the cognitive approach. The methodological basis of the article is an interdisciplinary cognitive approach, the principles of impartiality, objectivity and multifactoriality. Their implementation became possible through the use of methods of cognitive mapping, classification of cognitive styles, logical, SWOT analysis, matrix analysis, synthesis and narrative. The authors' choice of the methodology for disclosing the topic was determined by the fact that the theoretical basis of the article was the development of the theory of social management, social work, and mass services. This allowed us to determine the criteria for diagnosing the management style of social service institutions as the state of management, leadership, decision-making, responsibility, motivation, professional culture, and service quality frames. The correspondence of their indicators in the segments of the SWOT and Stogdill matrices made it possible to identify and analyze the relationship between: democratic management style and styles of optimal service quality and socially coordinated service; bureaucratic management style and rational and system-limited service styles; autocratic management style and impulsive and selective service styles; liberal (weak) management style and styles of conditional and intuitive service quality.

Keywords: leadership, social service, social process, management, quality.

УДК 364:305-055.2:316.485.26(4+477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.150-155

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

Петренко Тетяна Вячеславівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації
Державний університет «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
petrenkosirak@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-2778-9692

Новікова Наталя Євгенівна
старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації
Державний університет «Київський авіаційний інститут», м.Київ, Україна
ntarkhova@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-7150-8491

ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВА МОДЕЛЬ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК У ПОСТКОНФЛІКТНИХ ГРОМАДАХ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ТА УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ

Анотація. Стаття присвячена аналізу концептуальних засад і практичної реалізації гендерно чутливої моделі психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних громадах з урахуванням досвіду країн ЄС та нагальних потреб України в умовах післявоєнного відновлення. Розглянуто інтегровані підходи, апробовані у країнах Балкан, Балтії та на Кіпрі, що поєднують психологічну підтримку, соціальну інтеграцію, економічне відновлення та правовий захист з обов'язковим урахуванням гендерного виміру та регіональних особливостей. Мета дослідження - наукове обґрунтування концептуальних засад та розробка моделі гендерно чутливої психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних громадах з урахуванням європейського досвіду та специфіки українських реалій, спрямованої на забезпечення ефективної соціальної інтеграції, відновлення психологічного благополуччя та розширення можливостей жінок як активних суб'єктів післявоєнного відновлення. Порівняльний аналіз успішних програм дозволив виявити ключові чинники ефективності: комплексність і багаторівневість заходів, міжсекторальну взаємодію, сталі джерела фінансування, розвиток лідерського потенціалу жінок, поєднання коротко- та довгострокових інтервенцій. Водночас визначено типові виклики — залежність від зовнішніх донорів, нерівномірне охоплення громад, потреба культурної адаптації моделей та підвищення кваліфікації кадрів. Запропонована модель має два взаємопов'язані блоки: захисний (відновлення базових прав, доступ до медико-психологічної та правової допомоги) і розвитковий (економічне підсилення, лідерські програми, участь у прийнятті рішень). Її реалізація передбачає інституційне закріплення гендерно чутливих індикаторів ефективності, прозорий моніторинг, адаптацію програм до місцевих потреб і активне залучення жінок на всіх етапах. Розроблена модель поєднує міжнародний досвід і національні реалії, враховує соціокультурні та економічні особливості постконфліктних громад і відповідає європейським стандартам прав людини та сталого розвитку. Її впровадження сприятиме психологічній стійкості, економічній стабільності, розширенню можливостей та зростанню ролі жінок як агентів соціальних змін у процесах відновлення України.

Ключові слова: гендерно чутлива політика, психосоціальна реабілітація, постконфліктне суспільство, соціальна інтеграція, ЄС, Україна.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із актуальними науковими чи практичними завданнями. Збройні конфлікти сучасності, незалежно від їхньої природи та тривалості, призводять до багатовимірних наслідків, які охоплюють соціальну, економічну, політичну та психологічну сфери життя суспільства. Особливого значення ці виклики набувають у постконфліктний період, коли на перший план виходить питання відновлення та інтеграції найбільш уразливих груп населення. Жінки у таких умовах становлять специфічну соціально-демографічну категорію, яка водночас зазнає фізичних і психологічних травм, втрати соціальних зв'язків, економічної нестабільності та дискримінаційних практик, зумовлених гендерними стереотипами.

У межах міжнародного гуманітарного дискурсу гендерний аспект розглядається як невід'ємна складова ефективних стратегій миробудування та відновлення. Документи Європейського Союзу, зокрема EU Gender Equality Strategy 2020–2025 [1], та резолюції Ради Безпеки ООН [2], зокрема UN Security Council Resolution 1325 on Women, Peace and Security, наголошують на необхідності системного залучення жінок до процесів ухвалення рішень, планування та реалізації програм відбудови. Європейський досвід свідчить, що сталий соціальний розвиток у постконфліктних громадах неможливий без урахування потреб, прав та потенціалу жінок як активних суб'єктів суспільних змін [3].

В українському контексті проблема набуває особливої актуальності у зв'язку з повномасштабною військовою агресією російської федерації, що призвела до масштабного переміщення населення, значного зростання кількості жінок, які пережили втрату близьких, гендерно зумовлене насильство та тривалу соціальну ізоляцію. Незважаючи на наявність

© Прожога І. В., Петренко Т. В., Новікова Н. Є.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

окремих ініціатив і програм підтримки, в Україні відсутня комплексна, контекстуально адаптована модель психосоціальної реабілітації жінок, побудована на принципах гендерної чутливості та інтегрованості різних секторів – державного, громадського та міжнародного.

Таким чином, постає необхідність у глибокому аналізі кращих практик Європейського Союзу, їх критичному осмисленні та адаптації до українських реалій з урахуванням соціокультурних, економічних і правових особливостей. Розробка такої моделі здатна не лише забезпечити ефективну підтримку жінок у постконфліктних громадах, але й сприяти розширенню їхніх можливостей як рушійної сили відбудови та розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасній науковій літературі простежується стійка тенденція до інтеграції гендерно чутливих підходів у системи психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних суспільствах. Дослідження, опубліковане у Conflict and Health, засвідчує, що багатокомпонентні інтервенції, які поєднують економічне підсилення та трансформацію соціальних норм, є найбільш ефективними у зменшенні рівня насильства щодо жінок у постконфліктних та гуманітарних умовах. Автори підкреслюють необхідність міжсекторальної взаємодії та адресного підходу до найбільш уразливих груп [4].

Систематичний огляд, опублікований у Eastern Mediterranean Health Journal, показує, що жінки вікової групи 25–49 років у зонах конфлікту та гуманітарних криз мають підвищений ризик розвитку психічних розладів, водночас у регіоні Східного Середземномор'я виявлено дефіцит гендерно орієнтованих інтервенцій, що інтегрують психологічну та соціальну підтримку [5].

Дослідження, проведене в постконфліктних регіонах Північної Уганди, продемонструвало, що традиційні медико-соціальні моделі часто не враховують специфічних потреб жінок, залишаючи їх у стані підвищеної вразливості. Автори наголошують на необхідності формування адаптивних моделей, які поєднують охорону психічного здоров'я з гендерною рівністю [6].

В українському контексті аналітичні звіти вказують на недостатнє представлення у національних програмах комплексних реабілітаційних ініціатив для жінок, які пережили гендерно зумовлене насильство. Ключовими проблемами є кадровий дефіцит, обмежена матеріально-технічна база та відсутність інтегрованого підходу, що враховує одночасно психологічний та гендерний компоненти [7].

У політичному вимірі концепція відновлення України, запропонована низкою міжнародних організацій (зокрема, Heinrich Böll Stiftung), визначає гендерну чутливість як обов'язковий принцип сталого розвитку та протидії дискримінаційним практикам, проте акцентує на нерівномірності її впровадження у різних секторах державної політики [8].

Отже, аналіз наукових публікацій та аналітичних звітів підтверджує, що ефективність психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних суспільствах значно зростає за умови інтеграції гендерно чутливого підходу, який поєднує психологічну підтримку, економічне підсилення та трансформацію соціальних норм. Досвід різних регіонів засвідчує важливість міжсекторальної взаємодії, інституційного закріплення гендерної складової у програмах відновлення та залучення жінок до процесів ухвалення рішень. Водночас виявлено низку прогалин: дефіцит системних, довготривалих і контекстуально адаптованих моделей, нестача гендерно орієнтованих інтервенцій у кризових регіонах, кадрові та ресурсні обмеження, а також нерівномірність впровадження гендерної політики на практиці. Ці результати обґрунтовують потребу у розробці комплексної моделі психосоціальної реабілітації жінок в Україні, адаптованої до національного контексту та узгодженої з європейськими стандартами.

Метою статті є наукове обґрунтування концептуальних засад та розробка моделі гендерно чутливої психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних громадах з урахуванням європейського досвіду та специфіки українських реалій, спрямованої на забезпечення ефективної соціальної інтеграції, відновлення психологічного благополуччя та розширення можливостей жінок як активних суб'єктів післявоєнного відновлення.

Методи дослідження. У процесі роботи над матеріалами статті було проведено теоретичний аналіз наукової літератури з питань гендерної політики, соціальної роботи, психологічної реабілітації та досвіду країн Європейського Союзу у сфері підтримки жінок у постконфліктних громадах. Застосовано метод порівняльного аналізу для узагальнення європейських моделей психосоціальної реабілітації (Хорватія, Боснія і Герцеговина, Литва, Кіпр) та визначення їх релевантності для українських реалій. Використано метод контент-аналізу національних і міжнародних програм підтримки жінок, а також метод експертного оцінювання для визначення ключових чинників ефективності та можливостей адаптації моделей. Для збору емпіричних даних проведено анкетування жінок у постконфліктних громадах України з метою оцінки рівня психологічного благополуччя, соціальної інтеграції та економічної активності. Для досягнення мети дослідження застосовано кількісні та якісні методи обробки даних, зокрема описову статистику, кореляційний аналіз та узагальнення результатів фокус-групових обговорень із фахівцями соціальної сфери. Отримані результати стали основою для моделювання гендерно чутливої системи психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних громадах України.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Попри наявність у міжнародній практиці апробованих підходів до психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних суспільствах [9], в Україні зберігається низка невирішених аспектів, що знижують ефективність програм. Насамперед відсутня цілісна гендерно чутлива модель, яка б інтегрувала психологічний, соціальний, економічний та правовий компоненти з урахуванням регіональних і культурних особливостей. Існуючі ініціативи переважно фрагментарні, обмежені територіально та не мають єдиних стандартів на національному рівні.

Другим викликом є недостатня міжсекторальна взаємодія між державними органами, громадами, громадським сектором та міжнародними партнерами, що призводить до дублювання зусиль у одних сферах та браку уваги до інших — зокрема, довготривалої психологічної підтримки та економічної інтеграції жінок [7].

Важливою проблемою залишається кадровий та інституційний дефіцит: підготовка фахівців із комплексних гендерно орієнтованих програм обмежена, а в освітніх курсах бракує модулів, які інтегрують європейські стандарти гендерної політики [5]. Крім того, гендерно чутливі підходи недостатньо інтегровані у стратегічні документи післявоєнного відновлення, попри рекомендації EU Gender Equality

Strategy 2020–2025 та UNSCR 1325 [8].

Таким чином, існує нагальна потреба у впровадженні уніфікованої інтегрованої моделі психосоціальної реабілітації жінок, адаптованої до українських соціокультурних реалій і заснованої на європейських стандартах.

Виклад основного матеріалу. Психосоціальна реабілітація жінок у постконфліктних громадах розглядається у сучасних наукових дослідженнях як багатовимірний процес, що поєднує заходи психологічної підтримки, соціальної інтеграції, економічного відновлення та правового захисту. У межах гендерно чутливого підходу цей процес передбачає урахування специфічних потреб жінок, зумовлених їхнім досвідом переживання конфлікту, соціальними ролями та існуючими бар'єрами до повноцінної участі у громадському житті.

Європейський досвід свідчить, що найвищих результатів досягають програми, які ґрунтуються на комплексності та міжсекторальній взаємодії. Аналіз кейсів Хорватії, Боснії і Герцеговини, Литви та Кіпру дає змогу виокремити спільні риси ефективних моделей та визначити їх релевантність для українського контексту (Таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика моделей психосоціальної реабілітації жінок у країнах ЄС

Країна	Основні компоненти моделі	Гендерний аспект	Результати реалізації	Економічні показники	Джерело даних
Хорватія	Психологічна допомога, соціальне консультування, правовий супровід, економічна реінтеграція	Залучення жінок до місцевого самоврядування, розширення можливостей участі у громадському житті	73 % учасниць відзначили покращення психоемоційного стану та активності	+18 % працевлаштування; +22 % середній дохід за рік	Міністерство ветеранів Хорватії (2022)
Боснія і Герцеговина	Центри «one-stop service» з мультидисциплінарними командами, довготривала підтримка	Цільова робота з жінками, які пережили сексуальне насильство; забезпечення медичної та правової допомоги	64 % зменшення симптомів ПТСР, покращення якості життя	35 % нових робочих місць; 27 % учасниць започаткували бізнес	UNFPA (2021)
Литва	Інтеграція підтримки у державну систему, цифрові сервіси, дистанційне навчання	Рівний доступ жінок-біженок та ВПО до соціальних і професійних програм	81 % учасниць інтегрувалися на ринок праці	+19 % середня зарплата; 15 % відкрили власну справу	Міністерство соціального захисту Литви (2022)
Кіпр	Психотерапевтичні групи, економічні ініціативи, міжкультурний діалог	Залучення жінок до міжгромадських проектів, розвиток міжетнічної толерантності	40 % зростання громадянської активності	+12 % жінок у місцевих органах влади; +9 % доходи домогосподарств	Council of Europe (2021)

У Хорватії після конфлікту 1991–1995 років було запроваджено інтегровану систему підтримки, що поєднувала психологічну допомогу, соціальне консультування, правовий супровід і програми економічної реінтеграції. Важливим елементом виступало залучення жінок до процесів ухвалення рішень у місцевих громадах, що сприяло зростанню їхньої соціальної активності.

Боснія і Герцеговина впровадила модель «one-stop service» з мультидисциплінарними командами, орієнтовану на жінок, які пережили сексуальне насильство під час війни. Програми передбачали довготривалий психотерапевтичний супровід, медичну допомогу та правовий захист. Незалежні оцінки засвідчили суттєве зменшення симптомів посттравматичного стресового розладу та покращення якості життя учасниць програм.

Литовська модель відновлення інтегрувала психосоціальну підтримку у державну систему соціальних послуг із широким використанням цифрових технологій для дистанційного консультування та професійного навчання. Це забезпечило високу доступність послуг для жінок-біженок та внутрішньо переміщених осіб і сприяло їх успішному виходу на ринок праці.

На Кіпрі, де конфлікт мав міжетнічний характер, основний акцент було зроблено на програмах міжкультурного діалогу, групової психотерапії та економічного підсилення жінок. Такі ініціативи сприяли подоланню соціальної поляризації та підвищенню рівня громадянської активності.

Порівняльний аналіз зазначених європейських моделей дає змогу виокремити низку ключових чинників їхньої ефективності, серед яких: комплексність та багаторівневість заходів, інтеграція гендерного компоненту на всіх етапах реалізації програм, залучення жінок до управлінських і координаційних процесів, а також поєднання короткострокових інтервенцій (кризове реагування, екстрена психологічна допомога) з довгостроковими стратегіями відновлення (економічна інтеграція, розвиток лідерських компетентностей, участь у формуванні політик). Водночас досвід впровадження навіть успішних практик виявив спільні виклики, пов'язані з обмеженістю фінансових та людських ресурсів, залежністю від зовнішнього донорського фінансування, нерівномірністю розподілу послуг у територіальному розрізі та необхідністю адаптації моделей до локальних культурних і соціально-економічних контекстів.

Особливої уваги потребує економічна складова, яка виявляється не менш значущою, ніж психологічна підтримка, оскільки саме фінансова стабільність створює передумови для стійкого відновлення та соціальної інтеграції. Міжнародний досвід показує, що програми, які поєднують психологічну допомогу з економічними інструментами – мікрофінансуванням, професійною перепідготовкою, підтримкою жіночого підприємництва, наставництвом – забезпе-

чують істотно вищий рівень довготривалої ефективності. Проведений аналіз дозволяє виділити низку чинників, що зумовлюють ефективність програм: комплексність і багаторівневість заходів; інтеграція гендерного компоненту на всіх етапах; залучення жінок до управлінських процесів; поєднання короткострокових інтервенцій (кризова допомога) з довгостроковими стратегіями (економічна інтеграція, розвиток лідерства).

Водночас навіть успішні практики стикаються з викликами: обмеженість фінансування, залежність від донорської підтримки, нерівний територіальний доступ до послуг і потреба культурної адаптації моделей.

Отримані дані підтверджують, що економічна складова є критично важливою. У країнах, де вона інтегрована в реабілітаційні програми, спостерігається: збереження 70–75 % робочих місць серед учасниць через рік після завершення програми; до 85 % успішних бізнесів серед тих, хто отримав гранти; зростання середнього доходу на 15–25 %; збільшення представництва жінок у місцевому самоврядуванні на 8–12 % протягом двох років.

Для України ефективна модель має включати захисний блок (відновлення прав, доступ до медико-психологічної та правової допомоги) і розвитковий блок (економічна інтеграція, лідерські програми, участь у прийнятті рішень). Її реалізація потребує міжсекторальної координації держави, громад, міжнародних партнерів і бізнесу з використанням уніфікованих гендерно чутливих індикаторів (Таблиця 2).

Таблиця 2

Ключові елементи запропонованої гендерно чутливої моделі психосоціальної реабілітації для України

Компонент моделі	Зміст	Очікуваний ефект	Приклади економічних індикаторів
Психологічна підтримка	Індивідуальна та групова терапія, кризове консультування, психоосвітні програми	Зниження рівня стресу, тривожності та симптомів ПТСР	Відсоток учасниць з покращенням психоемоційного стану; частка повторних звернень
Соціальна інтеграція	Створення мереж підтримки, участь у громадських ініціативах, розвиток комунікативних навичок	Відновлення соціальних зв'язків, зростання громадянської активності	Кількість створених жіночих ініціатив; відсоток учасниць, що долучилися до волонтерства
Економічне підсилення	Програми мікрофінансування, професійна перепідготовка, наставництво	Підвищення економічної самостійності та зайнятості	Рівень працевлаштування через 6 та 12 міс.; середній дохід після участі в програмі; кількість створених бізнесів
Правовий захист	Доступ до безоплатної правової допомоги, адвокація прав жінок	Підвищення рівня захищеності та обізнаності щодо власних прав	Кількість консультацій; кількість виграних справ на користь жінок
Лідерство та участь у прийнятті рішень	Тренінги з лідерства, залучення до місцевих рад, участь у формуванні політик	Розширення представництва жінок у процесах відновлення та управління	Частка жінок у керівних органах громади; кількість політик, розроблених із їх участю
Гендерно чутливі індикатори	Система моніторингу з урахуванням потреб і результатів для жінок	Підвищення ефективності та прозорості реалізації програм	Індекс гендерної рівності; частка бюджету громади на гендерні програми

Таким чином, інтеграція гендерно чутливих економічних індикаторів у програми психосоціальної реабілітації забезпечує багатовимірну оцінку їхньої ефективності, що охоплює психологічні, соціальні та матеріальні результати. Такий підхід підвищує прозорість, дає змогу оперативно коригувати стратегії втручання та гарантує відповідність програм європейським стандартам сталого розвитку і соціальної справедливості.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило доцільність і нагальність впровадження гендерно чутливої моделі психосоціальної реабілітації жінок у постконфліктних громадах, яка поєднує перевірені практики Європейського Союзу з адаптацією до українських соціокультурних умов. Така модель передбачає комплексний підхід, що охоплює психологічну підтримку, соціальну інтеграцію, економічне розширення можливостей, правовий захист та розвиток лідерського потенціалу жінок. Її застосування здатне підвищити ефективність відновлювальних процесів, сприяти стійкості громад і забезпечити рівний доступ жінок до ресурсів і можливостей. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є розроблення та апробація системи індикаторів для моніторингу й оцінювання ефективності реалізації запропонованої моделі, вивчення її довгострокового впливу на соціально-економічний розвиток постконфліктних територій, а також порівняльний аналіз результатів впровадження в різних регіонах України та країнах ЄС.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Gender Equality Strategy 2020-2025.European Commission. March, 5, 2020. URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en (дата звернення: 11.08.2025).
2. Resolution 1325 on Women, Peace and Security. United Nations Security Council. October, 31, 2000. URL: https://undocs.org/S/RES/1325(2000) (дата звернення: 11.08.2025).
3. Strengthening the Women, Peace and Security Agenda. European Parliamentary Research Service. March 2025. Policy Brief. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2025/769691/IUST_BRI%282025%29769691_EN.pdf (дата звернення: 11.08.2025).
4. Spangaro J., Toole-Anstey C., MacPhail C.L., Rambaldini-Gooding D.C., Keevers L., Garcia-Moreno C. The impact of interventions to reduce risk and incidence of intimate partner violence and sexual violence in conflict and post-conflict states and other humanitarian crises: a systematic review. Conflict and Health. 2021. Vol.15. Article 86. URL: https://conflictandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13031-021-00417-x (дата звернення: 11.08.2025).
5. Rabbani F., Zahidie A., Siddiqui A., Shah S., Merali Z., Saeed K., Afifi M. A systematic review of mental health of women in fragile and humanitarian settings of the Eastern Mediterranean Region. Eastern Mediterranean Health Journal. 2024. Vol.30. No.5. P.369–379. URL: https://www.emro.who.int/emhj-volume-30-2024/volume-30-issue-5/a-systematic-review-of-mental-health-of-women-in-fragile-and-humanitarian-settings-of-the-eastern-mediterranean-region.html (дата звернення: 11.08.2025).
6. Corbin J.N., Omona J. Community-based intervention to strengthen family and community relationships in post-conflict Nwoya and Gulu Districts in Northern Uganda. Social Development Issues. 2020. Vol.42, No.2. DOI: https://doi.org/10.3998/sdi.17872073.0042.202.
7. Alliance for gender-responsive and inclusive community recovery in Ukraine. UN Women Ukraine, 2025. 48 p. UR:: https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2025-07/report_alliance_for_gender_responsive_eng_final_0.pdf (дата звернення: 11.08.2025).
8. Gender-Sensitive Recovery and Development at the Local Level: 20 Recommendations. Cedos Think-Tank; Office of the Heinrich-Böll-Stiftung Kyiv Office, 2024. 56 p. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/2024-06/cedos_gensensrecovery_e-version.pdf (дата звернення: 11.08.2025).
9. Lawry L.L. A qualitative assessment of war-related rehabilitation needs and gaps in Ukraine. Journal of Health, Population and Nutrition. 2025. Vol.44. Article 9. URL: https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-025-00912-4 (дата звернення: 11.08.2025).
10. Nalyvaiko O., Vus V., Zotova L., Kostruba N., Tayeh R. Mental Health and Psychosocial Support Coordination in Wartime (Ukraine): Lessons from a Humanitarian Perspective. Mental Health: Global Challenges. 2025. Research Note. URL: https://www.researchgate.net/publication/391646672_Mental_Health_and_Psychosocial_Support_Coordination_in_Wartime_Ukraine_Lessons_from_a_Humanitarian_Perspective (дата звернення: 11.08.2025).
11. Policy Brief: A Gender-Responsive Recovery for Ukraine: Introduction. UN Women Ukraine, 2023. 12 p. URL:https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2023-09/policy_brief_recovery_long_version_sept_2023.pdf (дата звернення: 11.08.2025).

References

1. Gender Equality Strategy 2020-2025.European Commission. (March, 5, 2020). URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en
2. Resolution 1325 on Women, Peace and Security. United Nations Security Council. (October, 31, 2000). URL: https://undocs.org/S/RES/1325(2000)
3. Strengthening the Women, Peace and Security Agenda. European Parliamentary Research Service. (March 2025). Policy Brief. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2025/769691/IUST_BRI%282025%29769691_EN.pdf
4. Spangaro, J., Toole-Anste,y C., MacPhail, C.L., Rambaldini-Gooding, D.C., Keevers, L., & Garcia-Moreno, C. (2021). The impact of interventions to reduce risk and incidence of intimate partner violence and sexual violence in conflict and post-conflict states and other humanitarian crises: a systematic review. *Conflict and Health, 15,* Article 86. URL: https://conflictandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13031-021-00417-x
5. Rabbani, F., Zahidie, A., Siddiqui, A., Shah, S., Merali, Z., Saeed, K., & Afifi, M. (2024). A systematic review of mental health of women in fragile and humanitarian settings of the Eastern Mediterranean Region. *Eastern Mediterranean Health Journal, 30* (5), 369–379. URL: https://www.emro.who.int/emhj-volume-30-2024/volume-30-issue-5/a-systematic-review-of-mental-health-of-women-in-fragile-and-humanitarian-settings-of-the-eastern-mediterranean-region.html
6. Corbin, J.N., & Omona, J. (2020). Community-based intervention to strengthen family and community relationships in post-conflict Nwoya and Gulu Districts in Northern Uganda. *Social Development Issues, 42*(2). DOI: https://doi.org/10.3998/sdi.17872073.0042.202.
7. Alliance for gender-responsive and inclusive community recovery in Ukraine. (2025). UN Women Ukraine. UR:: https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2025-07/report_alliance_for_gender_responsive_eng_final_0.pdf
8. Gender-Sensitive Recovery and Development at the Local Level: 20 Recommendations. (2024). Cedos Think-Tank; Office of the Heinrich-Böll-Stiftung Kyiv Office. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/2024-06/cedos_gensensrecovery_e-version.pdf
9. Lawry, L.L. (2025). A qualitative assessment of war-related rehabilitation needs and gaps in Ukraine. *Journal of Health, Population and Nutrition, 44,* Article 9. URL: https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-025-00912-4
10. Nalyvaiko, O., Vus, V., Zotova, L., Kostruba, N., & Tayeh, R. (2025). Mental Health and Psychosocial Support Coordination in Wartime (Ukraine): Lessons from a Humanitarian Perspective. Mental Health: Global Challenges. Research Note. URL: https://www.researchgate.net/publication/391646672_Mental_Health_and_Psychosocial_Support_Coordination_in_Wartime_Ukraine_Lessons_from_a_Humanitarian_Perspective
11. Policy Brief: A Gender-Responsive Recovery for Ukraine: Introduction. (2023). UN Women Ukraine. URL:https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2023-09/policy_brief_recovery_long_version_sept_2023.pdf

Статус статті: Отримано: 30.08.2025 Прийнято: 03.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Prozhoha Iryna
Candidate of Economical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine

Petrenko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine

Novikova Natalia
Senior Lecturer
Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine

GENDER-SENSITIVE MODEL OF PSYCHOSOCIAL REHABILITATION OF WOMEN IN POST-CONFLICT COMMUNITIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES

Abstract. The article analyzes the conceptual foundations and practical implementation of a gender-sensitive model of psychosocial rehabilitation for women in post-conflict communities, taking into account the experience of EU countries and the urgent needs of Ukraine in the context of post-war recovery. It examines integrated approaches tested in the Balkans, the Baltic States, and Cyprus, which combine psychological support, social integration, economic recovery, and legal protection, with mandatory consideration of the gender dimension and adaptation to specific regional contexts. A comparative analysis of successful programs identified key factors for effectiveness: comprehensiveness and multi-level interventions, cross-sectoral cooperation, stable sources of funding, the development of women's leadership potential, and a balance between short-term crisis response and long-term recovery strategies. At the same time, typical challenges were noted — dependence on external donors, uneven coverage of communities, the need for cultural adaptation of models, and the necessity to strengthen the professional training of specialists. The proposed model consists of two interconnected blocks: the protective component (restoration of basic rights, access to medical, psychological, and legal assistance) and the developmental component (economic empowerment, leadership programs, and participation in decision-making). Its implementation requires the institutionalization of gender-sensitive performance indicators, transparent monitoring, adaptation of programs to local needs, and active involvement of women at every stage of the process. The developed model combines international experience with national realities, considers the socio-cultural and economic characteristics of post-conflict communities, and aligns with European standards on human rights and sustainable development. Its adoption will enhance psychological resilience, economic stability, expanded opportunities, and the role of women as agents of social change in Ukraine's recovery processes.

Keywords: gender-sensitive policy, psychosocial rehabilitation, post-conflict society, social integration, EU, Ukraine.

УДК 37.091.212
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.156-160

Рашевська Наталя Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
відділ технологій відкритого навчального середовища
Інститут цифрофізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна
nvr1701@gmail.com,
http://orcid.org/ 0000-0001-6431-2503

ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОТИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ІМЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Актуальність проблеми зумовлена потребою підвищення внутрішньої мотивації та когнітивного залучення учнів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін в академічних ліцеях, особливо в умовах профільного навчання. Імерсивні технології, такі як доповнена та віртуальна реальність, створюють умови для практичного застосування знань, моделювання реальних ситуацій і формування дослідницьких умінь, що робить навчальний процес більш ефективним і значущим для учнів. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування функціонально-мотиваційної моделі імерсивного навчання, визначення її ключових етапів, переваг та обмежень, а також порівняльний аналіз із традиційними та альтернативними підходами. Методами дослідження стали аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний аналіз моделей навчання з використанням імерсивних технологій, а також адаптація мотиваційної моделі ARCS-V Дж. Келлера до умов академічного ліцею. Результати показали, що запропонована модель інтегрує мотиваційні, когнітивні та технологічні компоненти, стимулює дослідницьку активність, формує саморегуляцію учнів та надає можливість персоналізувати освітні траєкторії. Вона сприяє розвитку ключових компетентностей, організації інтегрованих уроків та підвищенню професійної мотивації педагогів, проте потребує високого рівня цифрової компетентності та ресурсного забезпечення для ефективної реалізації.

Ключові слова: імерсивні технології навчання, академічний ліцей, функціонально-мотиваційна модель, мотивація учнів, саморегуляція, ARCS-V.

Вступ. У сучасній освіті, зокрема в умовах профільного навчання в академічних ліцеях, одним із ключових викликів є забезпечення стійкої внутрішньої мотивації та високого рівня когнітивної залученості учнів до вивчення природничо-математичних дисциплін. Імерсивні технології відкривають нові можливості для створення реалістичного навчального контексту, що перетворює освітній процес на активний досвід [5]. Це сприяє глибокому зануренню здобувачів освіти в навчальні матеріали, формуванню дослідницьких умінь і практичного досвіду, наближеного до реальних умов. Водночас ефективність застосування імерсивних технологій залежить не лише від їх технічних характеристик, а й від здатності стимулювати мотивацію, підтримувати інтерес та формувати внутрішню потребу у здобутті знань.

Одним із концептуальних підходів до організації імерсивного навчання є функціонально-мотиваційна модель. Її сутність полягає у формуванні мотивації вже на початковому етапі завдяки цілеспрямованому зануренню, а подальша підтримка відбувається через послідовність функціональних етапів, орієнтованих на розвиток внутрішньої мотивації, дослідницької активності, емоційно-когнітивного залучення та саморефлексії. Відмінною рисою цієї моделі є розуміння імерсивного середовища не лише як інструменту візуалізації, а як повноцінного освітнього простору, інтегрованого в усі етапи процесу навчання [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що одним із ключових чинників мотивації є саморегуляція навчальної діяльності [8], яка передбачає самоаналіз особистісних умов, усвідомлену вмотивованість, постановку цілей, планування дій та їх самокорекцію. У цьому контексті функціонально-мотиваційна модель організації імерсивного навчання спирається на положення мотиваційної моделі ARCS Дж. Келлера, доповненої компонентом саморегуляції (V – Volition). Модель ARCS-V охоплює такі ключові складники [4]:

Увага (A – Attention): залучення учнів через новизну, проблемність, інтерактивність та використання імерсивних технологій;

Значущість (R – Relevance): зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом, інтересами та майбутньою діяльністю учня;

Впевненість (C – Confidence): віра учня у власні сили завдяки досяжності цілей та контрольованості результатів;

Задоволення (S – Satisfaction): позитивне підкріплення досягнень та емоційне задоволення від навчального процесу;

Саморегуляція (V – Volition): розвиток внутрішньої цілеспрямованості, самомотивації та здатності підтримувати навчальну активність незалежно від зовнішніх чинників.

Останніми роками модель ARCS активно інтегрується з імерсивними технологіями, що збагачує навчальний досвід, особливо у вивченні природничо-математичних дисциплін [5]. Використання доповненої та віртуальної реальності створює умови для практичного застосування знань, підвищуючи зацікавленість учнів [1]. Метадані досліджень 2023-2025 рр. підтверджують зростання мотивації в імерсивному середовищі, а інтеграція ARCS з елементами професійної компетентності (ARCS-PC) виявила ефективність також у підвищенні мотивації вчителів [6]. Експериментальні дослідження у технологічно розвинених освітніх середовищах (86% з яких орієнтовані на учня) засвідчили результативність цього підходу [3; 7].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні функціонально-мотиваційної моделі імерсивного навчання, визначенні її етапів, переваг та обмежень, а також у здійсненні порівняльного аналізу з альтернативними підходами.

Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури, порівняльний аналіз підходів до організації процесу навчання з використанням імерсивних технологій, адаптація моделі ARCS-V Дж. Келлера [4].

Виклад основного матеріалу. Узагальнення мотиваційної моделі Дж. Келлера та її адаптація до умов використання імерсивних технологій стали

© Рашевська Н. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

підґрунтям для розроблення функціонально-мотиваційної моделі навчання. Її створення є відповіддю на потребу сучасної освіти не лише активізувати мотиваційний складник, а й забезпечити структуровану організацію процесу навчання, у якій поєднано функціональні етапи, імерсивний досвід, внутрішню мотивацію, дослідницьку активність і саморефлексію учнів. На відміну від традиційних підходів, імерсивне середовище у цій моделі виконує роль не додаткового інструменту, а наскрізного простору для конструювання змісту й досвіду навчання.

Особливістю функціонально-мотиваційної моделі є занурення в імерсивне середовище вже на етапі мотивації, тобто до пояснення теоретичного матеріалу. Такий підхід сприяє активізації уваги, формуванню пізнавального інтересу та створенню когнітивної потреби в опануванні новими знаннями. Дослідницька діяльність, що організовується у віртуальному чи доповненому середовищі на початкових етапах, забезпечує глибинне залучення учнів і стимулює їхню активність у процесі розв'язання навчальних завдань.

Практична реалізація функціонально-мотиваційної моделі можлива завдяки таким ключовим можливостям:

– *емоційно-когнітивне занурення* через використання імерсивного середовища вже на початку навчального заняття. Проблемна чи контекстуальна ситуація активізує інтерес, підвищує емоційну залученість і формує готовність до подальшого пізнання. Це особливо актуально під час вивчення складних або абстрактних понять природничо-математичного циклу;

– *підтримка внутрішньої мотивації* протягом усього процесу навчання. Завдяки поетапному включенню мотиваційних механізмів зберігається стійкий інтерес навіть у разі ускладнення навчального матеріалу;

– *інтеграція різних типів пізнавальної діяльності*: візуалізації, моделювання, експериментування, дослідження, аналіз, співпраця в імерсивному середовищі;

– *створення умов для практичного застосування знань* шляхом розв'язання прикладних задач у змодельованих ситуаціях, наближених до реальних;

– *емоційне збагачення процесу навчання*, що сприяє зменшенню тривожності, подоланню бар'єрів у сприйнятті нового змісту та формуванню позитивного навчального досвіду. Емоційна насиченість навчання в імерсивному середовищі забезпечує довготривале запам'ятовування й активізує увагу.

Функціонально-мотиваційна модель навчання в імерсивному середовищі охоплює три взаємопов'язані етапи: 1) мотиваційне занурення; 2) активне дослідження; 3) формування саморегуляції навчальної діяльності (рис. 1).

Перший етап – *мотиваційне занурення*. Його метою є формування стійкого інтересу до теми, стимулювання внутрішньої мотивації та початкове включення учнів у процес навчання. Відповідно до моделі ARCS-V Дж. Келлера, центральним механізмом є створення когнітивного розриву між наявними знаннями та бажаним рівнем розуміння. Імерсивне середовище використовується як простір когнітивного конфлікту, що реалізується через візуалізацію проблемних ситуацій, експерименти або наративні симуляції. Це викликає інтелектуальну напругу, яка пробуджує інтерес і мотивує до подальшого дослідження [4].

Другий етап – *активне дослідження*. Він передбачає інтеграцію трьох компонентів: значущості, впевненості та задоволення. На фазі *значущості* учні співвідносять новий матеріал із власним досвідом, формують індивідуальні цілі та обирають персоналізований маршрут у межах імерсивного середовища. Фаза *впевненості* розгортається завдяки створенню ситуації успіху: учні працюють із 3D-моделями, здійснюють моделювання, отримують зворотний зв'язок і мають можливість виправляти власні помилки, що знижує стрес і посилює віру у власні сили. Фаза *задоволення* досягається через застосування знань на практиці (розв'язання прикладних задач, створення цифрових об'єктів, моделювання) та через рефлексію результатів. Імерсивне середовище забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, можливість повторення та персоналізацію освітньої траєкторії.

Третій етап – *саморегуляція*. Завершальний етап, спрямований на розвиток здатності учнів до усвідомленого управління власним навчанням. Він реалізується через формувальне оцінювання, візуалізацію прогресу, адаптацію освітньої траєкторії та наставницьку підтримку вчителя. На цьому етапі активізується метарефлексія – учні не лише контролюють власні дії, а й аналізують ефективність застосованих стратегій. У результаті формується готовність до автономного навчання, відповідальність, критичне мислення та здатність до навчання впродовж життя.

До ключових *переваг* функціонально-мотиваційної моделі можна віднести:

– інтеграцію мотиваційних, когнітивних і технологічних складників у єдину логіку уроку, що забезпечує розвиток внутрішньої мотивації та активізацію особистісно значущої навчальної діяльності вже на початковому етапі;

– формування цілісного навчального досвіду завдяки наскрізному використанню імерсивного середовища на всіх етапах, що посилює ефект занурення, підвищує рівень когнітивного залучення й сприяє набуттю компетентностей на основі емоційного та сенсорного досвіду;

– гнучкість і персоналізацію навчання через варіативність освітніх траєкторій, індивідуалізацію темпу та змісту, що особливо важливо в умовах профільного навчання в академічних ліцеях;

– посилення дослідницького та рефлексивного складників навчання, які надають учням можливість не лише засвоювати знання, а й застосовувати їх у змодельованих ситуаціях та критично осмислювати власний досвід;

– зростання професійної мотивації вчителя, оскільки модель стимулює його до використання сучасних технологій, творчого пошуку й розвитку зворотного зв'язку з учнями;

– можливість організації інтегрованих уроків, що відповідає концепції міждисциплінарності та кластерного навчання в академічних ліцеях;

– сумісність із гібридними форматами, що сприяє реалізації моделі як у традиційному, так і в дистанційному чи змішаному навчанні, зберігаючи її ефективність.

Водночас модель має *певні обмеження*, які необхідно враховувати під час упровадження:

– високі вимоги до професійної та цифрової компетентності педагогів, оскільки успішне застосування потребує знання принципів мотиваційного дизайну, основ педагогічного проєктування та володіння імерсивними інструментами;

– значні часові й ресурсні витрати на підготовку матеріалів, зокрема розробку імерсивних сценаріїв, адаптацію завдань та проєктування інтерактивних і рефлексивних елементів;

– ризик перевантаження учня надмірною кіль-

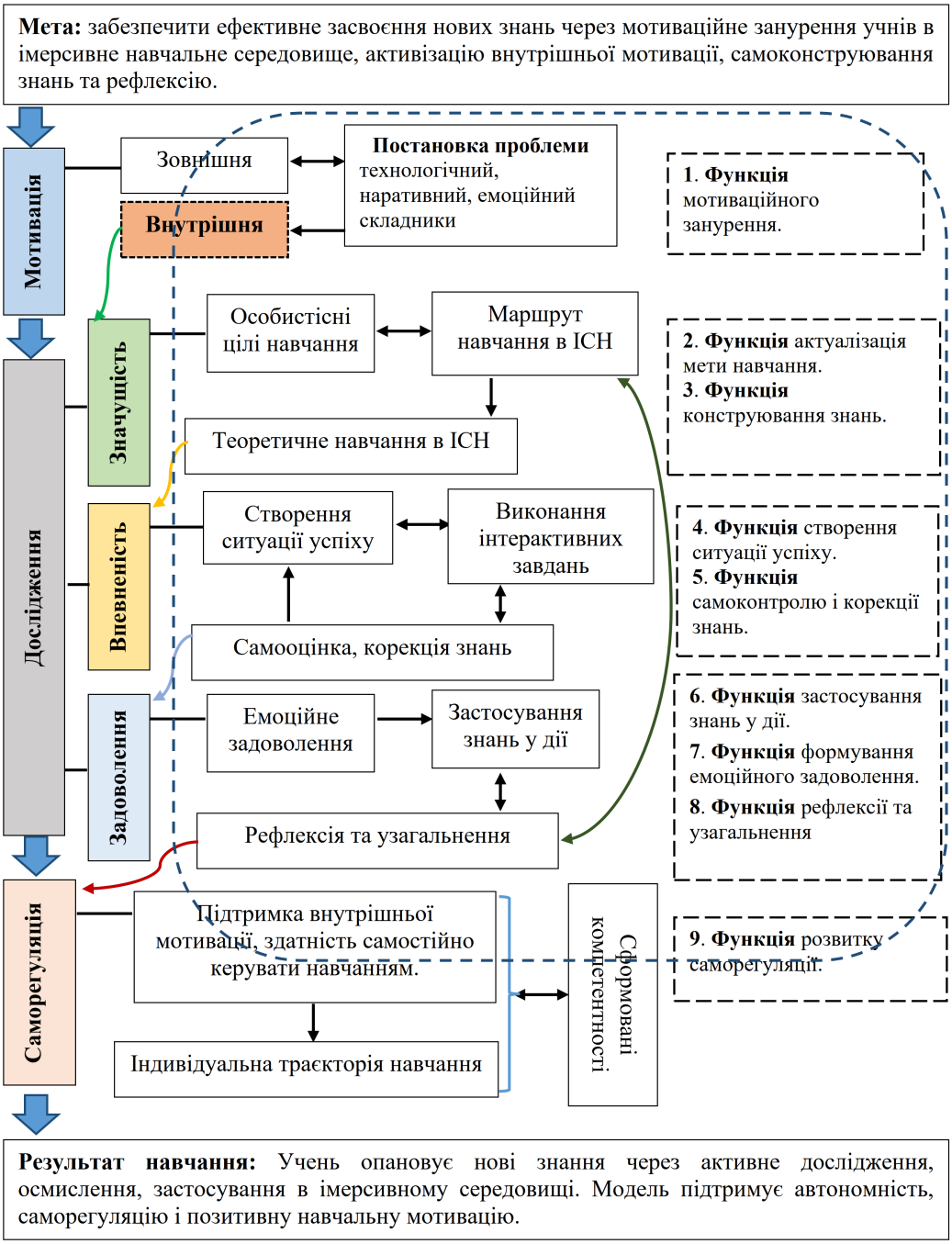


Рис. 1. Функціонально-мотиваційна модель навчання

кістю візуальних, емоційних і когнітивних стимулів, якщо баланс між мотиваційними й навчальними компонентами не буде дотриманий;

– нерівний доступ закладів освіти до якісних імерсивних ресурсів та технічних засобів, що може обмежувати практичну реалізацію моделі;

– різний рівень готовності учнів до автономного й саморегульованого навчання, що потребує додаткової педагогічної підтримки на початкових етапах.

Висновки. У традиційних підходах до навчання основний акцент робиться на передачі знань і відтворенні готових алгоритмів дій учнем. Мотиваційний складник здебільшого обмежується зовнішніми чинниками, такими як оцінювання, а розвиток саморегуляції та дослідницької активності учнів не є систематичною частиною процесу навчання. Альтернативні підходи, зокрема проєктно-орієнтоване або проблемно-орієнтоване навчання, сприяють активізації критичного мислення та дослідницької діяльності учнів, але недостатньою мірою забезпечують повне емоційне занурення та персоналізацію освітньої траєкторії, а також потребують значних ресурсів і часу для організації процесу навчання. Функціонально-мотиваційна модель навчання в імерсивному середовищі інтегрує мотиваційні, когнітивні та технологічні складники, що дозволяє поєднати глибоке занурення, дослідницьку активність, емоційно-когнітивне залучення та розвиток саморегуляції. Така інтеграція забезпечує більш комплексний та ефективний підхід до навчання порівняно з традиційними та частково альтернативними моделями, що робить її перспективною для впровадження в академічних ліцеях.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Aziz P. R. A., Muali C., Baharun H., Wahyudi D., Afandi M., Islam M. S., Bon A. T. Learning strategies and motivation with the ARCS model for mobile-assisted seamless. *Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*. 2021. March 7-11. P.7001–7006
2. Beck D., Morgado L., O'Shea P. M. Educational practices and strategies with immersive learning environments: mapping of reviews for using the Metaverse. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2024. Vol.17. P.319–341. https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3243946
3. Fang X., Ng D. T. K., Leung J. K. L., Xu H. The applications of the ARCS model in instructional design, theoretical framework, and measurement tool: a systematic review of empirical studies. Interactive Learning Environments. 2023. Vol.32. Iss.10. P.5919–5946. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2240867
4. Keller J. M. Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*. 2016. Vol.3. Iss.2. P.1–13. http://dx.doi.org/10.17275/per.16.06.3.2
5. Laurens-Arredondo L. Mobile augmented reality adapted to the ARCS model of motivation: a case study during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol.27. Iss.6. P.7927–7946. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10933-9
6. Maiti M., Priyaadharshini M., Harini S. Design and evaluation of a revised ARCS motivational model for online classes in higher education. *Heliyon*. 2023. Vol.9. Iss,12. e22729. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22729
7. Sung J. S., Huang W. D. Motivational Design for Inclusive Digital Learning Innovation: A Systematic Literature Review. *The Journal of Applied Instructional Design*. 2022. Vol.11. Iss.2. https://doi.org/10.59668/377.8287
8. Мороз Л. І., Ольховецький С. М. Мотиваційно-регульторна, когнітивно-мотиваційната інтегративна складові дистанційного навчання як предиктори успішності учіння здобувачів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. Вип.6(82). С.84–92. https://doi.org/10.33099/2617-6858–24–82–6–84-92

References

1. Aziz, P. R. A., Muali, C., Baharun, H., Wahyudi, D., Afandi, M., Islam, M. S., & Bon, A. T. (2021). Learning strategies and motivation with the ARCS model for mobile-assisted seamless. *Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, Singapore, *March 7-11*, 7001–7006.
2. Beck, D., Morgado, L., & O'Shea, P. M. (2024). Educational practices and strategies with immersive learning environments: Mapping of reviews for using the Metaverse. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *17,* 319-341. https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3243946
3. Fang, X., Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., & Xu, H. (2023). The applications of the ARCS model in instructional design, theoretical framework, and measurement tool: A systematic review of empirical studies. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 5919-5946. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2240867
4. Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research (PER)*, *3*(2), 1-13. http://dx.doi.org/10.17275/per.16.06.3.2.
5. Laurens-Arredondo, L. (2022). Mobile augmented reality adapted to the ARCS model of motivation: A case study during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, *27*(6), 7927-7946. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10933-9
6. Maiti, M., Priyaadharshini, M., & Harini, S. (2023). Design and evaluation of a revised ARCS motivational model for online classes in higher education. *Heliyon*, *9*(12), e22729. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22729
7. Sung, J. S., & Huang, W. D. (2022). Motivational design for inclusive digital learning innovation: A systematic literature review. *The Journal of Applied Instructional Design*, *11*(2). https://doi.org/10.59668/377.828
8. Moroz, L. I., & Olkhovetskyi, S. M. (2024). Motyvatsiino-rehuliatorna, kohnityvno-motyvatsiina ta intehratyvna skladovi dystantsiinoho navchannia yak predyktony uspishnosti uchinnia zdobuvachiv [Motivational-regulatory, cognitive-motivational, and integrative components of distance learning as predictors of students' academic success]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, 6*(82), 84–92. https://doi.org/10.33099/2617-6858-24-82-6-84-92. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 09.09.2025 Прийнято: 10.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Rashevska Natalia
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Senior Researcher of the Institute of Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

FUNCTIONAL-MOTIVATIONAL MODEL OF IMMERSIVE LEARNING

Abstract. In modern education, particularly in the context of specialized learning in academic lyceums, one of the key challenges is ensuring sustainable intrinsic motivation and a high level of students' cognitive engagement in the study of natural and mathematical sciences. Immersive technologies create conditions for a realistic learning environment that transforms the educational process into an active experience, stimulates research activities, and fosters practical skills close to real-life applications. The effectiveness of using such technologies depends not only on their technical characteristics but also on their ability to sustain students' intrinsic motivation and interest. The purpose of the article is to provide theoretical justification for a functional-motivational model of immersive learning, to define its stages, advantages, and limitations, as well as to conduct a comparative analysis with alternative approaches. The research methods included analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis of

approaches to organizing learning with immersive technologies, and adaptation of John Keller's ARCS-V model. The research results show that the functional-motivational model encompasses three stages: motivational immersion, active exploration, and the development of self-regulation in learning activities. The model integrates motivational, cognitive, and technological components, using the immersive environment as a all-encompassing educational space. Unlike traditional approaches, which focus on knowledge transmission, and alternative methods such as project-based learning, the functional-motivational model ensures deep immersion, personalization of the learning trajectory, the development of research skills, and students' self-regulation. The implementation of this model in the educational process of academic lyceums contributes to strengthening students' intrinsic motivation, the development of critical thinking, autonomy, and readiness for lifelong learning. The research findings may be applied to optimize the organization of learning, develop methodological materials, and introduce innovative technologies in the teaching of natural and mathematical sciences.

Keywords: immersive technologies, ARCS-V, functional-motivational model, student motivation, self-regulation, teaching natural and mathematical sciences, academic lyceum.

УДК 37.011.3-051:373.3+377
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.161-166

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

НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФАХОВІЙ ПЕРЕДВИЩІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Анотація. Здійснено теоретико-методологічне обґрунтування доцільності дотримання принципу наступності в організаційно-методичному забезпеченні фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Використано теоретичні методи дослідження такі, як: аналіз і синтез для опрацювання нормативно-правових актів, науково-методичних джерел, педагогічних явищ. Для вивчення організаційно-методичного забезпечення освітньо-професійних програм в закладах фахової передвищої та вищої освіти застосовано конкретизацію, порівняння, індукцію, дедукцію, абстрагування, синтез тощо. Методи узагальнення, класифікації, проектування, інтерпретації результатів забезпечили формулювання висновків. Обґрунтовано домінанти в організації професійної підготовки на кожному рівні освіти: практична спрямованість у коледжі, науково-дослідницька у закладах вищої освіти. Доведено, що дотримання наступності сприяє безперервному становленню професійної компетентності, полегшує переходи між рівнями освіти та формує педагога, здатного до інноваційної діяльності. Виокремлено напрямки забезпечення наступності організаційно-методичного супроводу між освітніми рівнями. Представлено інструментарій реалізації наступності такий, як: «компетентність – навчальний компонент – практика – наскрізні кейси/портфоліо», уніфіковані критерії оцінювання, спільні бази практик і лабораторії НУШ. З метою узгодження освітньо-професійних програм рекомендовано на практиці здійснювати індивідуалізацію траєкторій здобуття освіти, усувати дублювання, підвищувати валідність оцінювання й цілеспрямовано готувати випускника до ролей НУШ, що підвищує якість процесу, мобільність і узгодженість внутрішніх систем якості фахової передвищої та вищої освіти.

Ключові слова: заклад фахової передвищої освіти, коледж, заклад вищої освіти, організаційно-методичне забезпечення, освітній процес, майбутній вчитель початкових класів, наступність.

Вступ. Модернізація підготовки фахівців в Україні спонукає до переосмислення принципу наступності. Наразі професійна підготовка вчителів початкових класів забезпечується закладами фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти. Розмаїття закладів фахової передвищої (ЗФПО) та вищої освіти (ЗВО) актуалізує необхідність узгодження освітніх програм у фахових коледжах (підготовка фахового молодшого бакалавра) та освітньо-професійних програмах бакалаврського рівня. Проектування, планування, проведення й контроль освітнього процесу відображається в організаційно-методичному забезпеченні програми з підготовки вчителя початкових класів. У ЗВО організаційно-методичне забезпечення охоплює зміст освітньо-професійні програми, програми навчальних курсів, силабуси, розклад занять, навчальні та тематичні плани, методичні матеріали, засоби та обладнання. Відтак організаційно-методичне забезпечення визначає взаємодію між викладачем і здобувачем вищої освіти, включаючи, кейси для лекцій, самостійної, індивідуальної, дослідницької роботи, практичні завдання, демонстраційні матеріали, банки тестових завдань тощо. Проте відсутність узгодженості між професійною та освітньо-професійною програмою призводить до дублювання змісту, розриву між професійною підготовкою й потребами шкільної практики та ускладнює академічну мобільність студентів.

Таким чином, проблема полягає у визначенні механізмів забезпечення наступності організаційно-методичного супроводу на різних освітніх рівнях, що відповідає завданням державної політики й потребам практики професійної підготовки вчителя початкових класів.

Аналіз основних досліджень і публікацій показує, що проблеми наступності у професійній підготовці педагогів мають фундаментальне методологічне підґрунтя. Основу нашого дослідження становлять дисертаційні роботи М.Савельєва [1] та Л.Тютюн [2], в яких теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторські моделі наступності різних ланок педагогічної освіти. Питання підготовки вчителя початкових класів в останні роки зосереджує увагу дослідників в основному на відповідності професійної компетентності вчителя до вимог ринку праці, суспільних вимог до професіоналізму вчителя, індивідуалізації освітньої траєкторії, зокрема: зміна ролі вчителя початкових класів у контексті створення нової української школи [3], трансформація ціннісної системи майбутніх вчителів початкової освіти у процесі фахової підготовки [4].

Наукові розвідки авторів О.Біда, Є.Гуттерер та І.Греба визначають необхідність урахування принципів наступності та неперервності у компетентнісному підході до підготовки вчителя початкових класів [5].

У статті Л.Бутенко підкреслено потребу концептуально-цільової, змістово-інформаційної та технологічно-діяльнісної наступності, що унеможливлює розриви між етапами підготовки й уніфікує вимоги

© Розлуцька Г. М., Петрина Я. Д.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

до результатів, незалежно від інституції (коледж/університет) чи рівня (бакалавр/магістр/аспірантура). Це задає рамку для узгодження навчальних планів і практик, спільних критеріїв оцінювання та наскрізних компетентностей [6].

У дослідженні Т.Равчин та Г.Шемелюк представлено механізм перебудови організації освітнього процесу в сучасному ЗПФО з урахуванням студентоцентрованості, варіативності освітніх траєкторій задля узгодженості з професійними та освітніми стандартами [7].

Колективне дослідження під керівництвом В.Чайки та О.Янковича узагальнює стратегії реформування підготовки фахівців початкової освіти [8].

Міжнародні аналітичні огляди від OECD та Eurydice підкріплюють ці висновки емпірично. Звіт OECD «A Flying Start» пропонують модернізацію організаційних підходів до професійної підготовки вчителів [9]. Перспективи імплементації європейського досвіду представлено «Eurydice», як безперервність у наступності, де професійний розвиток вчителя проектуються як процес, що супроводжується наставництвом, узгодженими стандартами компетентностей і спільними механізмами якості від коледжу – університету до перших років роботи в школі [10].

Таким чином, аналіз основних досліджень і публікацій з проблеми наступності демонструє увагу науковців до проблеми підготовки майбутніх вчителів початкових класів у контексті реформ, однак залишається недостатньо дослідженими питання наступності організаційно-методичного забезпечення освітньо-професійних програм у ЗФПО та ЗВО.

Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності забезпечення наступності організаційно-методичного супроводу підготовки майбутніх вчителів початкових класів між закладами фахової передвищої та вищої, післядипломної освіти. Використано теоретичні методи дослідження такі, як: аналіз і синтез для опрацювання нормативно-правових актів, науково-методичних джерел, педагогічних явищ. Для вивчення організаційно-методичного забезпечення освітньо-професійних програм в закладах фахової передвищої та вищої освіти застосовано конкретизацію, порівняння, індукцію, дедукцію, абстрагування, синтез тощо. Методи узагальнення, класифікації, проектування, інтерпретації результатів забезпечили формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Нормативне поле забезпечення наступності між фаховою передвищою та вищою освітою окреслює ряд законодавчо-нормативних документів, насамперед Закон України «Про фахову передвищу освіту». Закон визначає правові, організаційні й фінансові засади системи освіти, підпорядковує терміни й механізми вимогам Закону «Про освіту» та «Про вищу освіту», інтегрує кредити ЄКТС як універсальну одиницю обліку результатів навчання студента та закріплює компетентнісний підхід через стандарти, відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК) [11].

Для програм фахового молодшого бакалавра встановлено обсяги у кредитах ЄКТС із можливістю зарахування результатів навчання при навчанні на освітньо-професійній програмі бакалаврського рівня в закладі вищої або післядипломної освіти, що створює законні підстави для безперервності освітньої траєкторії здобувача на межі рівнів освіти [11].

Таким чином, через правове визнання безперервності освітньої траєкторії фахової підготовки законодавець відкриває можливості для реалізації принципу наступності в освітньому полі професійної освіти. Положення закону не лише полегшують академічний перехід випускників коледжів на бакалаврські освітньо-професійні програми, а й забезпечують зв'язок та узгодженість між різними етапами професійної підготовки, удосконалення процесу формування професійних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) системно конкретизує очікувані результати підготовки та окреслює єдині фахові компетентності вчителя початкових класів. У документі чітко визначено професійні кваліфікації вчителя на 5-му, 6-му і 7-му рівнях НРК (вчитель-фаховий молодший бакалавр, вчитель-бакалавр, вчитель-магістр) та перелік документів, що їх підтверджують. Це уможливлює узгоджене конструювання освітньо-професійних програм коледжів і закладів вищої та післядипломної освіти під спільні кваліфікаційні результати з урахуванням наступності між ними [12].

В оновленому в 2025 році професійному стандарті об'єднано вимоги до вчителів різних рівнів, визначено п'ять трудових функцій (навчання предметів, партнерська взаємодія, організація безпечного освітнього середовища, провадження освітнього процесу та професійний розвиток) та оптимізовано перелік професійних компетентностей до дванадцяти. Серед компетентностей встановлює такі, як: мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, партнерську, інклюзивну, здоров'язбережувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну та здатність до навчання впродовж життя. У документі визначено кваліфікаційні траєкторії для здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, надаючи можливість підтвердити чи здобути професійну кваліфікацію в коледжі, закладі вищої або післядипломної освіти, кваліфікаційному центрі [12].

Погоджуємось із слушним зауваженням групи науковців О.Біда, Є.Гуттерер, І.Греба, що професійний стандарт можемо розглядати як інструмент розвитку професійних компетентностей вчителя початкових класів, який має прийти в нову українську школу [5, с.15].

Дослідження Г.Джанди свідчить глибинні трансформації особистості педагога, що впливають зміну ціннісної системи майбутніх вчителів початкової освіти у процесі фахової підготовки [4]. Дослідниця пропонує для узгодження цінностей студентів в системі «коледж-університет» враховувати праксеологічний підхід до організації освітнього процесу, а саме, вводити модульні курси з єдиними результатами навчання, інтегровані практики під подвійним наставництвом, спільні навчальні кейси та порт фоліо [4].

Регулятивно-процедурні механізми наступності регулює Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», який розроблений для сертифікації педагогічних працівників у 2025-2026 н.р. з метою оновлення освітніх програм і внутрішніх систем якості у закладах фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти під спільні вимоги до трудових функцій і компетентностей вчителя [12].

Синхронізація змісту законодавчих та нормативних актів підсилює норми про безперервну освітню траєкторію та гнучкі форми здобуття освіти. Закон гарантує право одночасно навчатись за кількома освітньо-професійними програмами у ЗПФО та ЗВО, розширює практичну компоненту професійної підготовки та підтримує дуальну форму, що інституту-

ціоналізує партнерство з роботодавцями і закладами загальної середньої освіти, як базами практик. Такі положення не лише полегшують академічний перехід випускників коледжів до бакалаврату, а й забезпечують безперервність формування професійної майстерності вчителя початкової школи. У практичній площині механізм реалізації наступності може бути реалізовано через узгодженість навчальних планів, взаємне визнання результатів навчання і практик, послідовне нарощування професійної автономії майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз основних досліджень і публікацій свідчить, що проблема наступність в організаційно-методичному забезпеченні підготовки майбутнього вчителя досліджувалась й раніше. М.Савельєва представляє розробку сучасної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» [1]. Дослідником на підставі аналізу науково-методичних публікацій та досліджень поняття професійної підготовки вчителя трактується як процес опанування системою професійних компетентностей, необхідних для викладання у загальноосвітніх навчальних закладах [1, с.29].

Нам імпонує пояснення науковця щодо пояснення «наступності» не тільки як культурно-змістової дефініції, але й в аспекті взаємовідносин учасників освітнього процесу та форм організації навчального процесу й використання оптимальних методів навчання [1, с.36].

У дискурсі нашого дослідження прийнятним є визначення поняття «наступність підготовки майбутніх вчителів» як системний, послідовний процес у розміщенні навчального матеріалу, використання форм, методів та засобів навчання, взаємозв'язок та узгодженість навчальних дисциплін та етапів професійної підготовки [1, с.43].

Дисертаційне дослідження Л.Тютюн присвячено «визначенню, теоретичному обґрунтуванню і експериментальній перевірці педагогічних умов реалізації принципу наступності в умовах комплексу «ліцей-педагогічний університет» як важливого чинника підвищення якості допрофесійної і професійної підготовки майбутніх вчителів математики. Науковицею визначено методичні проблеми підготовки учнів ліцеїв і студентів педагогічних університетів до здійснення наступності у вивченні математичних дисциплін [2, с.21].

Цінною у розрізі нашого дослідження є запропоновані Л.Тютюн шляхи реалізації наступності в системі неперервної ступеневої професійної освіти, що передбачає вдосконалення змісту, форм організації і методів навчання на різних етапах допрофесійної і професійної підготовки вчителів у контексті вимог наступності [2, с.21].

Важливою є реалізація наступності у професійній підготовці майбутніх вчителів, оскільки педагог є не лише об'єктом репродукції професійних компетентностей – він є об'єктом надбання та формування таких компетенцій у нової генерації молодого покоління українців. З огляду на вище сказане наукової цінності набуває розуміння ідеології концепції НУШ [13].

Слушно зазначає Н. Федорчук, що зміна вимог до вчителя стала наслідком модернізації національної системи освіти. Досліджуючи вимоги Концепції НУШ, дослідниця дійшла висновку, що сучасний вчитель виступає коучем, фасилітатором, тьютором і модератором освітньої траєкторії. Необхідною є інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і різних видів практики [3].

Основні завдання формування педагогічної компетентності вчителя початкових класів відповідно до мети нової української школи конкретизовано у дослідженні О.Біда, Є.Гуттерер, І.Греба [5]. Окреслені авторами завдання прямо корелюють із метою НУШ, яка полягає у переході до компетентнісної, дитиноцентричної освіти та підсиленні ролі вчителя як фасилітатора навчання. Акценти на самоосвіті й професійній мобільності, становленні професійної культури, розвитку предметно-методичних, комунікативних та цифрових умінь, а також на сталій методичній підтримці й соціальній активності відповідають засадничим орієнтирам Концепції НУШ щодо формування ключових компетентностей, безпечного та інклюзивного освітнього середовища, партнерства й безперервного професійного розвитку педагога. Це саме той профіль вчителя, який Концепція визначає як ключовий ресурс реформи [5].

За І.Лапшиною важливим завданням підготовки майбутніх вчителів початкових класів є оволодіння специфікою інтегрованих предметів, зумовлене новими соціальними запитами до змісту початкової освіти [14]. Прихильниця інтегрованого підходу в освіті наголошує на тому, що майбутні педагоги повинні оволодіти вмінням проводити інтегровані заняття, які поєднують гуманітарні та природничі знання та формують цілісне бачення світу, а для цього потрібні спеціальні методичні розробки й практична підготовка.

Цілісний аналіз нормативно-методичних вимог до професійної підготовки вчителя початкових класів та праць сучасних дослідників проблеми наступності у професійній підготовці показує наявність спільної кваліфікаційної рамки для різних рівнів здобуття освіти, інтеграцію кредитів ЄКТС для визнання результатів навчання, узгодженість трудових функцій та професійних компетентностей, що засвідчило, що уніфіковані вимоги до результатів підготовки можуть і мають слугувати підставою для побудови континууму організаційно-методичного супроводу освітньо-професійними програмами у ЗФПО та ЗВО [11; 12; 13].

Разом з тим, виявлено повтори змісту під час переходу «коледж - університет», розсинхронізацію календарно-тематичних планів та невідповідність окремих критеріїв оцінювання заявленим результатам навчання. Наші результати корелюють з висновками про необхідність змістової і технологічної наступності в підготовці педагогів, представленими в працях Л.Бутенко, Г.Джанди та дослідженні Т.Равчини і Г.Шемелюк [4; 6; 7].

Спираючись на зазначену нормативну базу та наукові джерела, ми виокремили напрямки забезпечення наступності організаційно-методичного супроводу між освітніми рівнями. Ключовими з них вважаємо такі, як: узгодженість програм та проектування практик, єдині підходи до оцінювання та рефлексії результатів, партнерська взаємодія із базами практик та іншими учасниками освітнього процесу.

Узагальнення ідей праксеологічного підходу дозволило конкретизувати механізми реалізації цих принципів: уніфіковані результати навчання для споріднених модулів «коледж – університет», подвійне наставництво під час практик, наскрізні проєкти й портфоліо здобувача, що супроводжують його від молодшого бакалавра до бакалавра [4; 6; 8].

Міжнародні порівняльні матеріали підтвердили адекватність таких рішень. Рекомендації OECD щодо побудови континууму початкової підготовки, індукції та безперервного професійного розвитку, а також дані «Eurydice» про формалізоване наставництво,

стандартизовані компетентнісні профілі і спільні механізми якості резонують з українськими умовами і підсилюють доцільність пропонованої логіки узгодження [9; 10].

Аналіз публікацій Н.Федорчук, О.Біди, Є.Гуттерер, І.Греби та І.Лапшиної дав змогу вмотивувати структурні елементи наступності з огляду на зміну ролі вчителя в НУШ і поширення інтегрованих навчальних курсів. Рефлексивно-дослідницька позиція педагога, потреба в інтеграції психолого-педагогічної, предметно-методичної та цифрової підготовки, а також готовність до проведення інтегрованих занять стали критеріями, за якими ми здійснювали зіставлення та узгодження змістових ліній і методичного інструментарію між ЗФПО і ЗВО [3; 5; 13; 14].

Таким чином, проектування, планування, проведення й контроль освітнього процесу відображається в організаційно-методичному забезпеченні освітньо-професійної програми з підготовки вчителя початкових класів. У закладах вищої освіти організаційно-методичне забезпечення охоплює зміст освітньо-професійні програми, програми навчальних курсів, силабуси, розклад занять, навчальні та тематичні плани, методичні матеріали, засоби та обладнання. Відтак організаційно-методичне забезпечення визначає взаємодію між викладачем і здобувачем вищої освіти, включаючи, кейси для лекцій, самостійної, індивідуальної, дослідницької роботи, практичні завдання, демонстраційні матеріали, банки тестових завдань тощо. Проте відсутність узгодженості між професійною та освітньо-професійною програмою призводить до дублювання змісту, розриву між професійною підготовкою й потребами шкільної практики та ускладнює академічну мобільність студентів. Вважаємо, що врахування дидактичного принципу в процесі формування професійних компетентностей, практичних навичок та їх презентація, уніфіковані критерії оцінювання та спільні бази практик і лабораторій НУШ забезпечать зв'язок та узгодженість між різними етапами професійної підготовки майбутнього вчителя.

Технологічне рішення вбачаємо у розробці «паспортів наступності» до дисциплін, що фіксують пререквізити і результативні очікування на межі рівнів, створення спільних навчально-методичних пакетів (силабуси, кейси, банки завдань, критерії оцінювання), які забезпечують порівнянність та взаємне визнання досягнень здобувачів освіти, інституціоналізацію спільних баз практики, лабораторій НУШ і навчально-тренінгових центрів з подвійним наставництвом та узгодженими графіками. Таке рішення відповідає як регулятивним вимогам, так і сучасним уявленням про якість підготовки вчителя [8; 11; 12; 13].

Висновки. Аналіз нормативних актів, професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) показав, що професійна підготовка вчителя початкових класів проектується як безперервний процес, у якому кваліфікаційні результати, трудові функції та професійні компетентності взаємно корелюють між програмами фахового молодшого бакалавра, бакалавра і магістра, що визначає доцільність забезпечення наступності організаційно-методичного забезпечення освітньо-професійних програм. На підставі аналізу науково-методичних та експериментальних досліджень, освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкових класів виявлено відмінності у організаційно-методичному забезпеченні, що зумовлені різними домінантами у підготовки: прикладна і методична в коледжі та фундаментально-дослідницька в університеті. Саме на межі цих домінант виникають змістові повтори, резонанс у календарно-тематичних планах і невідповідність між очікуваними результатами та критеріями оцінювання. Встановлено, що врахування принципу наступності у організаційно-методичному забезпеченні сприяє безперервному становленню професійної компетентності вчителя, полегшує переходи між освітніми рівнями та сприяє формуванню сучасного педагога, здатного до інноваційної діяльності в умовах динамічних суспільних трансформацій. Представлено інструментарій реалізації наступності – «компетентність – навчальний компонент – практика – наскрізні кейси або портфоліо, уніфіковані критерії оцінювання та спільні бази практик і лабораторій НУШ», який забезпечує зв'язок та узгодженість між різними етапами професійної підготовки майбутнього вчителя. Доведено, що на практиці для забезпечення наступності в освітньо-професійних програмах підготовки майбутнього вчителя початкових класів рекомендовано нарощувати індивідуалізацію навчальної траєкторії, уникати дублювань і неузгодженостей у змісті навчально-методичних комплексів, безперервно підвищувати валідність оцінювання та формувати готовність випускника до ролей, які задає НУШ. Це, своєю чергою, покращує якість освітнього процесу, підсилює академічну мобільність та забезпечує узгодженість внутрішніх систем якості освіти в ЗФПО і ЗВО. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у емпіричних дослідженнях ефективності запропонованих механізмів у різних інституційних контекстах освітніх закладів України.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Савельєв М.Г. Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.Г.Савельєв; Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 321 с.
2. Тютюн Л.А. Наступність допрофесійної і професійної підготовки майбутніх вчителів математики в умовах комплексу «ліцей – педагогічний університет»: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.А.Тютюн; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 24 с.
3. Федорчук Н. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до реалізації концепції Нової української школи. *Нові технології навчання.* 2022. Вип.96. С.168-173.
4. Джанда Г.Б. Наступність при підготовці майбутніх вчителів початкових класів на засадах праксеологічного підходу у системі «коледж–університет». *Педагогічний дискурс.* 2021. Вип. 31. С.84-89.
5. Біда О., Гуттерер Є., Греба І. Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Наукові записки.*

Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип.4. С.12–18.
6. Бутенко Л.Л. Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука.* 2021. №1(176). С.22–31.
7. Равчина Т., Шемелюк Г. Організація освітнього процесу в системі фахової передвищої освіти у вимірі законодавчих змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2019. Вип.34. С.198-208.
8. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В.М.Чайки, О.І.Янкович. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2019. 232 с.
9. OECD. A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems. *Paris: OECD Publishing*. 2019. 166 p.
10. European Commission, EACEA, Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. *Luxembourg : Publications Office of the European Union*. 2021. 192 p.
11. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19 (дата звернення: 20.09.2025).
12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 20.09.2025).
13. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 20.09.2025).
14. Лапшина І.П. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до проведення інтегрованих занять у контексті наступності дошкільної та початкової освіти. У: Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 р.). Хмельницький: ХГПА, 2017. С. 138-142.

References

1. Saveliev, M.H. (2018). *Nastupnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv tekhnolohii v umovakh navchalno-naukovoho kompleksu «koledzh–universytet»* [Continuity in the professional training of prospective technology teachers within the «college–university» academic–research complex]. (Unpublished candidate dissertation). Rivne, Rivne State University of the Humanities. [in Ukrainian].
2. Tiutiun, L.A. (2007). *Nastupnist doprofesiinoi i profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv matematyky v umovakh kompleksu «litsiei – pedahohichnyi universytet»* [Continuity of pre-professional and professional training of future mathematics teachers within the "lyceum – pedagogical university" complex]. (Extended abstract of candidate dissertation) Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. [in Ukrainian].
3. Fedorchuk, N. (2022). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Preparing prospective primary school teachers to implement the New Ukrainian School concept]. *New Learning Technologies*, *96*, 168–173. [in Ukrainian].
4. Dzhanda, H. B. (2021). Nastupnist pry pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu u systemi "koledzh–universytet" [Continuity in training prospective primary school teachers based on a praxeological approach within the "college–university" system]. *Pedagogical Discourse*, *31*, 84–89. [in Ukrainian].
5. Bida, O., Hutterer, Ye., & Hreba, I. (2023). Tendentsii suchasnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Trends in the contemporary training of future primary school teachers]. *Scholarly Notes. Series: Pedagogical Sciences*, *4*, 12–18. [in Ukrainian].
6. Butenko, L.L. (2021). Nastupnist zahalnopedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh tryrivnevoi systemy vyshchoi osvity [Continuity of general pedagogical training of prospective teachers and academic staff within a three-level higher education system]. *Education and Pedagogical Science*, *1*(176), 22–31. [in Ukrainian].
7. Ravchyna, T., & Shemeliuk, H. (2019). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v systemi fakhovoi peredvyshchoi osvity u vymiri zakonodavchykh zmin [Organisation of the educational process in professional pre-higher education under legislative changes]. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, *34*, 198–208. [in Ukrainian].
8. Chaika, V.M., & Yankovych, O.I. (Eds.). (2019). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoi ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia* [Preparing future specialists in primary and preschool education: Strategies of reform]. *Osadtsa Yu.V.* [in Ukrainian].
9. OECD. (2019). A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing.*
10. European Commission, EACEA, & Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.*
11. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019, June 6). Pro fakhovu peredvyshchu osvitu [On professional pre-higher education] (*Law of Ukraine No.2745-VIII*). URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19 [in Ukrainian].
12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024, August 29). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" [On approval of the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution"] (*Order No.1225*). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].
13. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016, December 14). Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku [On approving the Concept for implementing state policy in the reform of general secondary education "New Ukrainian School" until 2029] (*Order No. 988-r*). URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80 [in Ukrainian].
14. Lapshyna, I.P. (2017, February 28). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia intehrovanykh zaniat u konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Preparing prospective primary school teachers to conduct integrated lessons in the context of continuity between preschool and primary education]. *Proceedings of scientific conference – Pidhotovka vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia* (pp.138–142). Khmelnytskyi: Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 03.09.2025 Прийнято: 05.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

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

Petryna Yaroslav
Postgraduate student
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

CONTINUITY IN THE ORGANISATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF INITIAL TEACHER EDUCATION FOR THE PRIMARY PHASE ACROSS PROFESSIONAL PRE-HIGHER AND HIGHER EDUCATION

Abstract. The article provides a theoretical and methodological rationale for adhering to the principle of continuity in the organizational and methodological support of the pre-service professional training of prospective primary school teachers. Theoretical research methods have been applied, such as: analysis and synthesis were used to study regulatory legal acts, scientific and methodological sources, and pedagogical phenomena. To study the organizational and methodological support of educational and professional programs in institutions of professional pre-higher and higher education, concretization, comparison, induction, deduction, abstraction, synthesis, etc. were used. Methods of generalization, classification, design, and interpretation of results provided the formulation of conclusions. The dominant emphases in organizing professional training at each level of education are substantiated: a practice-oriented focus in colleges and a research-oriented focus in higher education institutions. It is demonstrated that maintaining continuity promotes the ongoing development of professional competence, facilitates transitions between educational levels, and shapes a teacher capable of innovative activity. The article identifies directions for ensuring continuity of organizational and methodological support across educational levels. A toolkit for implementing continuity is presented, including the chain «competency – curricular component – practicum – cross-cutting cases/ portfolio», unified assessment criteria, shared practicum sites, and New Ukrainian School (NUS) laboratories. To align educational and professional programmes in practice, it is recommended to individualize educational trajectories, eliminate duplication, enhance the validity of assessment, and purposefully prepare graduates for NUS roles, which improves process quality, mobility, and the alignment and coherence of internal quality assurance systems in professional pre-higher and higher education. Prospects for further research are seen in empirical studies of the effectiveness of the proposed mechanisms across diverse institutional contexts of educational institutions in Ukraine.

Keywords: institution of professional pre-higher education, college, higher education institution, organizational and methodological support, educational process, prospective primary school teacher, continuity.

УДК 159.923.2:37.091
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.167-173

Росоха Наталія Михайлівна
викладачка
кафедра соціальної роботи
ЗВО Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
Карпатський інститут підприємництва, м.Хуст, Україна
kip_rosokha@uu.ua
http://orcid.org/0009-0005-2986-689X

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У ГРУПОВІЙ РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ ПРИКЛАДИ ЗМІН СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. Сучасні соціальні ризики, пов'язані з воєнними діями, економічними труднощами та загальною нестабільністю, значно впливають на психоемоційний стан дітей, створюючи підґрунтя для виникнення тривожних і депресивних проявів, поведінкових проблем та труднощів у соціалізації. Це актуалізує необхідність пошуку ефективних методів психолого-педагогічної підтримки, серед яких особливе місце займає арттерапія як безпечний та природний інструмент вираження емоцій. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей застосування арттерапевтичних методів у роботі з дітьми різного віку з метою зниження рівня емоційної напруги, розвитку комунікативних і соціальних навичок, а також сприяння їхній інтеграції у колектив. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Результати дослідження показали, що арттерапія сприяє зменшенню проявів тривожності, агресії та емоційного напруження, стимулює розвиток креативності й самовираження, формує позитивний соціальний досвід. У молодших дітей спостерігається підвищення емоційної стабільності та покращення навичок спілкування, у старших – зростання рівня саморефлексії, адекватної самооцінки та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Отримані результати підтверджують ефективність використання арттерапевтичних методів у розвивально-корекційній роботі з дітьми та доводять їхню значущість як інструменту соціально-психологічної підтримки у кризових умовах.

Ключові слова: арттерапія, групова робота, розвивально-корекційні методи, діти, соціальна адаптація.

Вступ. Умови сьогоднішнього існування, які характеризуються негативними соціальними потрясіннями та кризами, несуть в собі вагомий вплив на психо-емоційну сферу дітей. Військові конфлікти, захворювання, економічні проблеми та загальна нестабільність в суспільстві підвищують ризики для їхнього гармонійного розвитку. Це веде до травматичних переживань, психологічних розладів, поведінкових девіацій та труднощів з соціалізацією. Такі тенденції актуалізують питання розвиткової та корекційної роботи з дітьми, яка націлена на підтримку їх психологічного благополуччя, розвиток адаптивних навичок та інтеграцію у суспільство.

Арттерапія вважається одним із найбільш ефективних та ресрсозберігаючих методів роботи з дітьми, особливо з тими, хто пережив травматичний досвід або має труднощі у вербалізації власних почуттів. Використання творчих засобів – малювання, ліплення, музики, танцю чи театральної імпровізації – відкриває дітям можливість виразити внутрішні переживання, мінімізувати емоційні труднощі та, водночас, розвивати когнітивні й соціальні навички. Важливим є й те, що цей процес відбувається у безпечному, символічному та ненасильницькому середовищі, де провідним засобом є не слово, а творчий акт.

Групова форма арттерапії посилює її терапевтичний ефект, оскільки створює атмосферу взаємної підтримки, сприяє формуванню почуття довіри й приналежності до спільноти. Саме такій колективній роботі дитина може отримати досвід співпереживання, прийняття та партнерської взаємодії, що має особливу цінність для її емоційного зростання й соціалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні роки засвідчили зростання інтересу до арттерапії як ефективного інструменту в практиці соціальної роботи та освітньому процесі. Як українські, так і зарубіжні науковці приділяють значну увагу дослідженню можливостей цього підходу у роботі з різними категоріями дітей. Така увага обумовлена не лише теоретичними здобутками, а й практичними результатами, які підтверджують ефективність арттерапевтичних методів. Їхня цінність узгоджується з положеннями класичних психологічних теорій, що наголошують на важливості творчості як засобу вираження, самопізнання та відновлення емоційної рівноваги.

За визначенням В.Станішевської поняття «арттерапія» у науково-педагогічному контексті трактується як форма піклування про емоційне благополуччя та психологічне здоров'я особистості, групи чи колективу за допомогою художньої діяльності. При цьому акцент робиться на завданнях розвитку, виховання та соціалізації [7]. Так, можна говорити, що арттерапія – це метод корекційного впливу, який базується на використанні творчих процесів для допомоги в емоційному вираженні. Він також сприяє самопізнанню і покращенню психічного здоров'я людей. Цей підхід описаний у роботах відомих дослідників та практиків таких як К.Юнг, який розглядав творчість як шлях до несвідомого, а також А.Гілл, Е.Кітінг, В.Ловенфельд, Т.Пасто, Г.Прінцхорн, Л.Штейнхард та інші, які розвивали та систематизували розуміння арт-терапії як ефективного інструменту для роботи з внутрішнім світом людини.

Сучасні зарубіжні науковці активно досліджують ефективність арттерапії. Юнгівські думки про ефективність пісочної терапії продовжила розвивати L.Steinhardt [13; 14]. Вона акцентує увагу на глибоко символічному значенні матеріалів, які використовуються у пісочниці під час терапевтичного процесу. Також науковиця підкреслює, що вибір фігурок, предметів чи символів, які клієнт інтуїтивно розміщує у піску, не є випадковим – цей процес відображає несвідомі емоції, конфлікти, потреби, внутрішні образи та архетипи.

© Росоха Н. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Дослідження K.Collie et al. [9] доводять універсальність арттерапії та її застосування у роботі з різними віковими групами та травмами. Автори заклали концептуальну основу для досліджень арттерапії як методу лікування посттравматичного синдрому, розміщуючи арттерапію в контексті інших методів лікування, окреслюючи теоретичне обґрунтування використання арттерапії як методу лікування. Також дослідниками рекомендовано групове лікування з елементами спеціалізованої підготовки з травматичної інтервенції.

Низка досліджень зосереджені на інтеграції арттерапії у комплексні програми соціальної реабілітації дітей з особливими потребами та тих, хто перебуває у складних життєвих обставинах. Наукова праця K.Wadeson [15] є фундаментальним узагальненням сучасних підходів до застосування арттерапії в роботі з різними категоріями клієнтів, у тому числі і з дітьми. Окремо авторка акцентує увагу на етичних аспектах та супервізії в арттерапевтичній практиці з дітьми. J.Gladding [10] наголошує на синергетичному ефекті поєднання арттерапевтичних методів з груповою динамікою.

Серед українських науковців сьогодення, що вивчають цю тему, слід зазначити праці О.Вознесенської [2; 3], яка показує, що арттерапія є ефективним методом відновлення особистості у часи соціальних криз та аналізує використання арттерапії у роботі з дітьми, які пережили травматичні події підкреслюючи її важливість в відновленні психоемоційного стану.

Особливу увагу приділено порівнянню різних наукових традицій і визначенню ролі арттерапії у психотерапевтичній і соціальній роботі у публікації І.Головатюка [4]. Автор аналізує становлення арттерапії як професійної діяльності у США та країнах Західної Європи, висвітлює основні акценти та підходи, запропоновані зарубіжними дослідниками.

Проблеми підвищення стресостійкості підлітків в умовах військової агресії за допомогою ресурсів арттехнік вивчала Н.Атаманчук [1]. Значну увагу вивченню теоретичних аспектів арттерапії та практичним напрацюванням в напрямку корекційного впливу арттерапевтичних методик на розвиток дітей з проблемами здоров'я та процесу їх проведення приділила В.Станішевська [7]. Її праці описують теоретичні підходи і практичне їх застосування при вирішенні психологічних проблем у тому числі і за допомогою групової арттерапії.

Цінним для розробки методики артерапії є дослідження О.Ніколенко та ін. [6]. Розглядаються можливості використання артметодик у роботі з дітьми, які зазнали психотравмуючих впливів війни. Автори підкреслюють значення творчих практик для відновлення психологічної стабільності та формування навичок емоційної саморегуляції в учнів. Простежується гуманістичний підхід: арттерапія трактується не лише як корекційний метод, але й як ресурс для розвитку внутрішнього потенціалу дитини, зміцнення її здатності до самовираження та комунікації. Практичні результати підтверджують ефективність групових форм роботи, що сприяють почуттю підтримки, безпеки.

Незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо вивченим залишається питання системного впровадження та теоретичного обґрунтування використання саме групових арттерапевтичних технік у контексті соціально-корекційної роботи з дітьми в умовах українських реалій. Актуальною залишається потреба в розробці конкретних методологічних рекомендацій та аналізі конкретних практичних практик.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі практичного досвіду використання арттерапевтичного методу у груповій розвивально-корекційній роботі з дітьми в цілях гармонізації їхньої особистісної та соціальної сфери. Для досягнення мети дослідження був використано набір доповнюючи **методів.** Теоретичний аналіз включав розгляд і з'єднання наукових книг, статей, робіт, дисертацій про арттерапію, соціальну роботу, психологію розвитку та корекційну педагогіку. Застосувався системний підхід для розгляду арттерапії як частини соціально корекційної роботи. Порівняльний аналіз закордонного та вітчизняного досвіду дозволив відкрити спільні риси та особливості. Використовувався метод кейс-стаді для детального аналізу практичного досвіду роботи з певними групами дітей. Це дало можливість отримати глибоке знання контексту, розвитку процесів та результатів використання арттерапії.

Виклад основного матеріалу. Арттерапія, як спосіб психокорекції та розвитку, ґрунтується на думці про зв'язок між творчістю та психічним здоров'ям. Вона виходить з ідеї що творчий процес, участь у художній діяльності, має великий лікувальний потенціал, дозволяє людині показати свої внутрішні стани, конфлікти, переживання та емоції у безпечний і невербальний спосіб. Це важливо для дітей, які часто не вміють висловити свої складні почуття або, які пройшли через травматичні події, що блокують вербальні вираження [11].

Головним теоретичним обґрунтуванням ефективності арттерапії є її здатність активувати праву півкулю мислення, що відповідає за образне, інтуїтивне та емоційне сприйняття світу [12; 15]. Через образи, кольори, форми і звуки дитина може символічно показати те, що не може бути сказано словами. Цей процес допомагає емоційно звільнитися, подолати травматичний досвід і поєднати різні сторони своєї особистості. В арттерапії витвір мистецтва вважається дзеркалом внутрішнього стану автора, що дозволяє спеціалісту краще зрозуміти його потреби та динаміки.

У групові роботі, арттерапія має ще більше переваг. Група створює відчуття єдності, приналежності та підтримки один одного. Діти можуть споглядати роботу інших, вчитися у них, долати відчуття самотності у боротьбі зі своїми труднощами. Це допомагає розвитку соціальних навичок – чуйності, єдності, терпимості, а також формуванню доброго досвіду взаємодії [8].

Основну відмінність індивідуальної артерапії від групової відзначає В.Станішевська, акцентуючи увагу на те, що якщо перша несе в собі лікувальний характер і зосереджена на вирішенні індивідуальних проблем та причин розвитку розладів, то друга впливає саме на поведінкові процеси індивіда [7, с.26]. Крім того, авторка перераховує кілька навичок, які змінюються після використання арттехнік в групі. Вона створює простір для підтримки між людьми, допомагаючи колективно вирішити спільні психічні труднощі та емоційні переживання. Через участь в груповому процесі, людина може бачити наслідки своєї поведінки її вплив на інших, а також отримувати зворотний відгук в безпечному середовищі. Це допомагає глибше зрозуміти себе та динаміку стосунків між членами групи.

Групове арттерапевтичне середовище також відкриває можливості для засвоєння нових соціальних ролей, виявлення прихованих ресурсів особистості та вивчення того, як зміни в поведінці можуть змінити взаємини з оточенням. Участь у таких практиках

добре впливає на рівень самооцінки, допомагає формуванню цільної особистої ідентичності та розвитку навичок самостійного прийняття рішень. Так, групова арттерапія підтримує емоційне здоров'я та сприяє розвитку особистості в умовах емпатійної групи [7].

У випадку роботи з дітьми, арттерапевтичні методи мають важливу роль у створенні безпечного середовища для самовираження, емоційного розвитку та побудови добрих стосунків з іншими. Використання арттерапії в групі з дітьми має свої особливості, які полягають у поєднанні індивідуального творчого процесу і досвіду групової взаємодії, що відкриває великі можливості для розвитку емпатії, довіри, соціальних навичок та здатності до рефлексія.

Класифікація арттерапевтичних методів для корекційно-розвивальної роботи з дітьми залежить від психологічних та педагогічних цілей, які ставлять перед собою групова терапія. У випадку необхідності формування відчуття емоційної підтримки, навичок самоконтролю та з метою соціалізації варто виділити наступні групи методів: методи, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту дитини через створення образів її власного стану душі; прєктування почуттів у метафорах; застосування кольорів і форм для виявлення внутрішніх переживань.

Такі вправи сприяють кращому усвідомленню власних почуттів, розвивають уміння ділитися ними з іншими та знаходити конструктивні способи їх вираження. Тож, «організовуючи рисункові заняття, психолог реалізує функції емпатії; створення психологічної атмосфери та психологічної безпеки; емоційна підтримка дитини; тематичне структурування завдання; допомога у пошуку форми вираження теми; відображення і вербалізація почуттів і переживань дитини» [7, с.54].

Окрема група методів спрямована на розвиток соціальних умінь, зокрема співпраці, підтримки один одного, здатності думати про почуття інших. Зазвичай ці способи втілюються через спільне створення продукту – групових колажів, малюнків разом, казок, сцен або символічних вправ в яких кожна дитина має можливість внести свій вклад. До таких артметодик сучасні науковці у галузі соціально-поведінкових наук відносять казкотерапію, колажотерапію, колективне малювання, драматерапію, символдраму, пісочну терапію, мандалотерапії. Застосування арттерапевтичних практик у груповому форматі надає дітям можливість - реалізовувати власні творчі ідеї, отримувати досвід спільної діяльності, відчувати приналежність до групи та підтримку однолітків, що створює позитивний соціальний досвід взаємодії.

У межах корекційно-розвивального підходу ефективними є методи, спрямовані на релаксацію та розвиток навичок саморегуляції. Серед них – малювання під музику, створення «картини настрою», техніки вільної імпровізації на задану емоцію чи метафору, а також кольоротерапія. Такі методи сприяють зниженню емоційної напруги, підвищують рівень усвідомленості власних переживань та формують здатність до емоційного самоконтролю.

Важливим напрямом роботи з дітьми є використання ігрових технологій, які забезпечують безпечне середовище для подолання складних життєвих ситуацій. Ігрова діяльність відкриває можливості для апробації нових соціальних ролей, набуття досвіду співпраці, трансформації ставлення до проблемних обставин. Це, у свою чергу, формує підґрунтя для розвитку адаптивних моделей поведінки, зниження тривожності та підвищення впевненості у власних силах. Показовим прикладом такого підходу є лялькотерапія. У розумінні В.Станішевської «лялькотерапія – це вид арттерапії, який використовує корекційний вплив ляльки та є проміжним об'єктом у взаємодії дитини і дорослого. Метою лялькотерапії у корекційній роботі є подолання болісних переживань дитини, зміцнення її психічного здоров'я, покращення соціальної адаптації, формування правильної звуковимови та розвиток мовленнєвої компетентності. Крім того, цей метод сприяє вирішенню конфліктних ситуацій у контексті колективної творчої діяльності [7, с.82].

На думку І.Мазохи [5], групова арттерапія є дієвим засобом корекції агресивної поведінки підлітків завдяки поєднанню емоційних, когнітивних і соціальних механізмів впливу. Використання невербальних способів самовираження створює умови для опрацювання глибинних внутрішніх конфліктів, які часто складно передати словами. Водночас груповий формат терапевтичної взаємодії забезпечує формування та розвиток основних соціальних навичок, необхідних для ефективної адаптації у суспільстві.

У цілому, арттерапевтичні методи у груповій роботі виконують як корекційно-розвивальну функцію, так і сприяють зміцненню міжособистісних зв'язків, розвитку емоційної чутливості та створенню атмосфери взаємної підтримки. Важливим у такому процесі є не художня цінність створеного продукту, а сам пережитий дитиною досвід – досвід прийняття, безоцінного ставлення, можливості бути почутим, побаченим й визнаним у межах групового середовища. Це є основа гуманістичного підходу в арттерапії.

Практичне застосування методів. В рамках тематики було проведене дослідження на волонтерських засадах, яке включало співпрацю з громадськими організаціями та хабами, що надають підтримку дітям у складних життєвих обставинах на території громад Закарпаття. У дослідженні брали участь дві групи дітей (вік 7-10 років і 11-14 років), кожна з яких мала по 8-10 учасників. Групи формувалися з врахуванням згоди батьків або опікунів та готовності дітей до участі в роботі групи.

Підготовчий етап передбачав розробку програми групових арттерапевтичних сесій з урахуванням вікових особливостей та основних проблемних станів дітей (подолання тривоги, формування самостійності, розвиток комунікативних навичок). Також було отримано особисту згоду від батьків/опікунів учасників, і проведена підготовка матеріалів та обладнання для арттерапевтичного заняття (фарби, олівці, папір, глина пластилін, музичні інструменти, матеріали для колажу тощо).

Протягом 8-ми тижнів проходили щотижневі групові сесії тривалістю 60-90 хвилин кожна. Кожен сеанс мав просту структуру – вітання, розминка, основне заняття з арттерапії, обговорення, завершення. Заняття проводились досвідченими фахівцями: соціальним працівником та арт-терапевтом, з відповідним досвідом роботи. Велися спостереження за змінами у групі, поведінкою кожного учасника та їхньою взаємодією. Записували слова та жести реакції на завдання.

На етапі аналізу та інтерпретації результатів здійснювався розгляд творчих робіт дітей (малюнків, виробів, колажів) для дослідження емоційного стану, символічних значень та змін у прояві проблемних сторін. Проводився аналіз протоколів групових обговорень і рефлексії що дозволяло простежити висловлення почуттів, динаміку міжособистісних зв'язків та усвідомлення своєї поведінки. Також були проведені напівструктуроване інтерв'ю з педагогами та вихователями, які безпосередньо працюють з цією дитиною, для отримання їхніх спостережень та оцін-

ки змін у поведінці, емоційному стані дитини поза рамками арттерапевтичної сесії.

Практика показала, що арттерапевтичні методи можуть бути використанні у роботі з різними віковими групами дітей. Для молодших школярів (7-10 років) найбільш корисними є: «Малюнок мого настрою/сім'ї» для діагностики емоційного стану та сімейних відносин; «Малювання на великих аркушах разом» для розвитку співпраці і зменшення агресії; «Ліплення почуттів» для вираження і обробки емоцій, які важко сказати; «Казкотерапія з малюванням» для створення безпечного середовища, де дитина може проектувати свої проблеми на казкові персонажі та знаходити рішення.

Для підлітків (11-14 років), враховуючи їх бажання у самопізнанні та спілкуванні, корисними є: «Робота з колажами про себе і своє майбутнє» для вивчення особистості та цілей; "Фототерапія" (використання готових фото або створення своїх) для обговорення почуттів, асоціацій і проблем; «Малювання мандал» як спосіб заспокоєння, зниження тривоги і пізнання себе; «Створення спільного графіті» (на великому аркуші) для розвитку співпраці, вирішення конфліктів та відчуття приналежності.

Кожна арттерапевтична сесія має чітку, проте гнучку структуру, спрямовану на забезпечення психологічного комфорту учасників та ефективності творчого процесу (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Структура арттерапевтичного групового заняття

Етап заняття	Зміст діяльності	Мета та очікуваний результат
Вступ (вітання, розминка)	Коротке знайомство, ігрові чи рухові вправи для зняття напруги та налаштування на роботу	Створення дружньої атмосфери, формування відчуття безпеки та відкритості
Основна частина (інструкція та творча робота)	Надання завдання з арттерапії (чітке, але без жорстких рамок); час для індивідуальної або колективної творчості	Реалізація творчого потенціалу, розвиток самовираження та внутрішньої свободи
Обговорення та рефлексія	Добровільний обмін враженнями: діти розповідають про свої роботи, емоції та асоціації; фасилітатор забезпечує безоцінне середовище	Усвідомлення власного досвіду, розвиток комунікативних навичок, формування атмосфери взаємоповаги
Завершення (підсумок, подяка)	Коротке підбиття підсумків, слова вдячності, позитивне завершення сесії	Закріплення позитивного досвіду, формування відчуття значущості та підтримки

Джерело: сформовано автором

На початковому етапі відбувається вітання й коротка розминка, що створює дружню атмосферу, допомагає дітям зняти напругу та налаштуватися на спільну діяльність.

Основна частина заняття включає інструкцію з виконання завдання, яка подається у зрозумілій та доступній формі. При цьому зберігається баланс між чіткістю завдання і свободою творчого самовираження: дитина отримує орієнтири, але не обмежується жорсткими рамками. Значна частина часу відводиться для вільної роботи, що дає змогу кожному учаснику проявити індивідуальність і дослідити власні внутрішні переживання через творчість.

Після завершення творчої діяльності настає етап обговорення та рефлексії. Діти мають можливість, якщо відчувають готовність, поділитися думками про свої роботи, емоціями й асоціаціями, які виникли під час заняття. Важливо, щоб ця частина проходила в атмосфері безоцінного прийняття, де фасилітатор дбає про збереження поваги до кожного учасника, почуттів і результатів творчості.

Завершується сесія колективною подякою та коротким підсумком, що закріплює позитивний досвід, створює відчуття завершеності й залишає у дітей почуття підтримки та власної значущості.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження підтвердило високу ефективність використання арттерапевтичного методу у груповій соціальній роботі з дитиною. Спостереження за групою дітей молодшого шкільного віку (7–10 років) засвідчили позитивні зміни в їхньому емоційному стані та поведінці (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Результати дослідження в групі дітей молодшого шкільного віку (7–10 років)

Сфера змін	Початковий стан	Результати після курсу арт-терапії	Індикатори змін соціальної сфери (приклади)
Емоційний стан та поведінка	Підвищена тривожність та агресія	Зниження рівня тривожності й агресії	Діти стали помітно спокійнішими. Малюнки світліших кольорів, форми м'якші; образи «страхів» менш загрозливі.
Комунікативні навички	Труднощі у взаємодії, замкнутість	Покращення комунікації, відкритість	Діти відкритіше взаємодіють, частіше звертаються по допомогу та пропонують її. Зростання здатності вербалізувати почуття.
Емоційний інтелект	Обмежений емоційний словник	Розширення емоційного словника	Діти краще розпізнають і називають власні переживання, виявляють чутливість до емоцій інших.

Джерело: сформовано автором

Зокрема, було зафіксовано зниження рівня тривожності й агресії: діти, які на початку курсу демонстрували підвищену тривожність та прояви агресивної поведінки, вже після 4–5 зустрічей ставали поміт-

но спокійнішими. Це відображалося й у результатах творчої діяльності: їхні малюнки характеризувалися використанням світліших кольорів, а роботи з пластиліну чи глини набували м'яких, більш гармонійних форм. Показовим є приклад малюнків «страхів»: на перших заняттях у них переважали темні барви й різкі кути, однак до завершення курсу ці образи ставали менш загрозливими або зникали зовсім. Водночас відзначалося покращення комунікативних навичок. Діти почали відкритіше взаємодіяти між собою під час виконання спільних творчих завдань, частіше зверталися по допомогу та пропонували її іншим. Зросла здатність вербалізувати власні почуття й потреби у процесі групових обговорень.

Окремої уваги заслуговує розвиток емоційного інтелекту. Учасники поступово розширювали свій емоційний словник, краще розпізнавали й називали власні переживання, а також виявляли чутливість до емоцій інших. Це свідчить про формування в дітей глибшого розуміння емоційної сфери, що є важливою умовою соціальної адаптації та гармонійного розвитку.

Результати спостережень за групою підлітків віком 11–14 років свідчать про позитивні зміни в особистісній та соціальній сферах їхнього розвитку (Таблиця 3).

Таблиця 3.

Результати дослідження в групі підлітків (11–14 років)

Сфера змін	Початковий стан	Результати після курсу арт-терапії	Індикатори змін (приклади)
Особистісна сфера	Занижена самооцінка, внутрішня критика	Підвищення самооцінки та самоприйняття	Використання колажів допомогло побачити сильні сторони та толерантно ставитися до слабкостей. Зменшення внутрішньої критики.
Соціальна сфера	Конфліктність, імпульсивність	Зростання навичок конструктивного вирішення конфліктів	Успішна робота над спільними проєктами (графіті). Зменшення конфліктності та імпульсивності у підлітків із проявами асоціальної поведінки.
Рефлексія	Неусвідомленість емоцій, недостатній самоконтроль	Розвиток навичок рефлексії	Підлітки почали осмислювати власні емоції, поведінку та її наслідки. Формування механізмів саморегуляції.

Джерело: сформовано автором

Найперше, було зафіксоване підвищення самооцінки та прийняття себе. Використання колажів і фотопроєктів допомогло підліткам побачити власний образ із нової перспективи: відкрити сильні сторони, навчитися толерантно ставитися до власних слабкостей. Це сприяло зменшенню внутрішньої критики та підвищенню рівня доброзичливості у ставленні як до себе, так і до інших.

Наступне суттєвою відзнакою є зростання навичок конструктивного розв'язання конфліктів. Спільні артпроєкти, зокрема створення колективного графіті, стали ефективним середовищем для розвитку вміння домовлятися, розподіляти ролі та шукати компроміси. Цей досвід позитивно позначився на атмосфері всередині групи, зробивши міжособистісні взаємини більш гармонійними. Важливо також зауважити, що у підлітків із проявами асоціальної поведінки спостерігалося зменшення рівня конфліктності та імпульсивності. Ці зміни підтверджувалися як самими учасниками, так і фахівцями, що супроводжували процес. І, нарешті, зафіксовано розвиток навичок рефлексії. Підлітки стали більш схильними до осмислення власних емоцій, поведінки та її наслідків, що свідчить про поступове формування в них зрілих механізмів саморегуляції.

Відповідно до цих спостережень можна стверджувати, що застосування арттерапевтичних практик сприяло емоційному розвантаженню підлітків та формуванню важливих соціально-психологічних компетентностей, які є підґрунтям для подальшої особистісної стабільності та соціальної інтеграції.

Отримані дані підтверджують висновки попередніх досліджень щодо користі арттерапії для дітей, особливо що стосується дітей, які опинилися в складній життєвій ситуації. Груповий формат виявився дуже корисним через можливість спілкування підтримки і розвитку соціальних навичок, що підходить до думки P,Arriaga et al. про спільний вплив групової терапії [8].

Використання методу арттерапії продемонструвало свою ефективність у створенні можливості для дітей виражати почуття та досвід у невербальній формі. Це особливо важливо для тих, хто пережив травматичні події й має труднощі з вербалізацією власних емоцій. Як підкреслюють дослідники [11; 12], саме процес творчого самовираження сприяє «очищенню» та усвідомленню складного досвіду. Зміни у творчих роботах дітей виступали індикаторами їхнього психоемоційного прогресу, відображаючи внутрішні трансформації.

Аналіз кейсів двох вікових груп показав, що арттерапевтичні практики можуть бути гнучко адаптовані до віку та індивідуальних потреб. Для молодших дітей визначальним став елемент вільної гри та спонтанного вираження, тоді як для підлітків акцент зміщувався на пошук власної ідентичності, розвиток навичок соціальної взаємодії та відкриття внутрішніх ресурсів.

Важливим чинником ефективності було створення безпечного та довірливого простору, який забезпечували фахівці в області арттерапії та соціальної роботи. Саме ця атмосфера захищеності робила можливим відкритий творчий процес. Важливо підкреслити, що фахівець виступав радше у ролі помічника й фасилітатора, ніж інтерпретатора, залишаючи дітям простір для самостійності та відповідальності за власну творчість і її значення.

Безумовно, проведене дослідження має певні обмеження: невелика вибірка учасників і відсутність контрольної групи знижують рівень узагальненості висновків. Водночас якісний аналіз надав змогу отримати важливі спостереження та підкреслити практичний потенціал арттерапії як інструмента підтримки дітей різного віку в подоланні психологічних труднощів.

Висновки. Використання арттерапії у груповій соціальній роботі з дітьми, які опинилися в склад-

них життєвих обставинах є ефективним способом підтримки їхнього добробуту і адаптації. Теорії арт-терапії, які розглядають її як ресурс для безслівного вираження внутрішніх переживань, емоційного очищення та поглиблення усвідомлення власного «Я», підтверджуються результатами практичної роботи з дітьми та підлітками. Груповий формат посилює терапевтичний вплив, сприяючи розвитку навичок спілкування, підтримки один одного та формуванню відчуття приналежності. Арттерапевтичні методи створюють сприятливу атмосферу для вираження складних емоцій, пережитих внаслідок травматичних подій. Після проведених сеансів у дітей спостерігається зниження рівня тривожності, агресії та імпульсивності. Слід зауважити позитивну динаміку в сфері соціального розвитку дитини, а саме: покращення комунікативних навичок, навичок конструктивного вирішення конфліктів, підвищення самооцінки та самосприйняття; збільшення резильєнтності та покращення адаптаційних можливостей. Соціальний працівник, володіючи арттерапевтичними техніками, отримує потужний інструмент для глибокої та ефективної роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, долаючи бар'єри вербального спілкування. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення вибірки та використання кількісних методів для проведення повномасштабних емпіричних досліджень з більшою вибіркою та використанням стандартизованих психологічних методик (тестів, опитувальників) для кількісного підтвердження ефективності арттерапії. Важливим напрямом є довгострокові дослідження для відстеження стійкості отриманих результатів та довгострокового впливу арттерапії на розвиток дітей. Також перспективним є вивчення ефективності арттерапії з різними категоріями дітей, зокрема з конкретними діагнозами (наприклад, РДУГ, розлади аутистичного спектру) або специфічними травмами (наприклад, сексуальне насильство, втрата близьких). Існує потреба в розробці та валідації українських програм арттерапії, а саме у створенні та апробації адаптованих до українського культурного контексту програм арттерапевтичної допомоги. Окремої уваги заслуговує дослідження супервізії в арттерапевтичній практиці, що включатиме детальне вивчення ролі та впливу супервізії на професійний розвиток соціальних працівників та якість надання послуг. Нарешті, інтеграція арт-терапії з іншими методами є важливим напрямом для дослідження ефективності поєднання арттерапії з іншими методами соціальної роботи та психологічного консультування для створення комплексних інтервенцій.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Атаманчук Н.М. Підвищення стресостійкості підлітків в умовах військової агресії: ресурс арт-технік: монографія. Київ: Балтія, 2023. С.30–42.
2. Вознесенська О.Л. Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку. Львівсько-Ряшівські наукові зошити: Культура – Мистецтво – Освіта – Терапія в міждисциплінарній перспективі. 2014. Вип.2. С.93–103.
3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. № 3 (29). С.40–47.
4. Головатюк І.Г. Арт-терапія у зарубіжній науковій традиції. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип.2. С.63–65.
5. Мазоха І.С. Групова арттерапія в подоланні агресивної поведінки підлітків: соціально-психологічні механізми впливу. Психологічні студії соціальної та поведінкової психології. 2025. Вип.1. Стаття 14. https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.14.
6. Ніколенко О., Зуєнко М., Гринова М., Когут І., Ніколенко К. Арт-терапія для покращення психологічного самопочуття учнів, травмованих під час війни. Витоки педагогічної майстерності. 2023. Вип.31. С.156–166.
7. Станішевська В.І. Арт-терапія: навчальний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. 172 с.
8. Arriaga P., Simões C., Marques T., Rodrigues D.L. From art to insight: The role of a creative arts therapies group workshop on college students' well-being, self-awareness, and loneliness. The Arts in Psychotherapy. 2024. Vol.90. P.102250.
9. Collie K., Backos A., Malchiodi C., Spiegel D. Art Therapy for Combat-Related PTSD: Recommendations for Research and Practice. Art Therapy. 2006. Vol.23, No.4. P.157–164.
10. Gladding S. Family therapy. New Jersey: Pearson Education, 2018. 528 p.
11. Kohli S., Thakur I., Sharma K., Kakkar S. Exploring the impact of artistic expression on children's emotional well-being: A review. International Journal of Children. 2025. Vol.2, No.1. P.27–31.
12. Malchiodi C. A. Handbook of Art Therapy. New York The Guilford Press, 2003. 480 p.
13. Steinhardt L. Foundation and form in Jungian sandplay: An art therapy approach. World Journal for Sand Therapy Practice. 2023. №1(5).. https://doi.org/10.58997/wjstp.v1i5.33.
14. Steinhardt L. Sand, water and universal form in sandplay and art therapy. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. 1998. Vol.15, No.4. P.252–260.
15. Wadeson H. Art Therapy Practice: Innovative Approaches with Diverse Populations. New York: John Wiley & Sons, 2000. 464 p.

References

1. Atamanchuk, N.M. (2023). *Pidvyshchennia stresostiikosti pidlitkiv v umovakh viiskovoi ahresii: resurs art-tekhnik* [Increasing adolescents' stress resistance in conditions of military aggression: The resource of art techniques]. Baltiia. [in Ukrainian]
2. Voznesenska, O.L. (2014). Art-terapiia v Ukraini: stan ta perspektyvy rozvytku [Art therapy in Ukraine: Current state and development prospects]. *Lviv–Rzeszów Scientific Notebooks: Culture – Art – Education – Therapy in an Interdisciplinary Perspective*, *2*, 93–103. [in Ukrainian]
3. Voznesenska, O.L. (2015). Art-terapiia yak zasib psykhosotsialnoho vidnovlennia osobystosti [Art therapy as a means of psychosocial rehabilitation of an individual]. *Current Problems of Sociology, Psychology, Pedagogy*, *3* (29), 40–47. [in Ukrainian]

4. Holovatiuk, I.H. (2017). Art-terapiia u zarubizhnii naukovii tradytsii [Art therapy in the foreign scientific tradition]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, *2*, 63–65. [in Ukrainian]
5. Mazokha, I.S. (2025). Hrupova art-terapiia v podolanni ahresyvnoi povedinky pidlitkiv: sotsialno-psykholohichni mekhanizmy vplyvu [Group art therapy in overcoming adolescents' aggressive behavior: Socio-psychological mechanisms of influence]. *Psychological Studies of Social and Behavioral Psychology*, *1*, Article 14. https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.14 [in Ukrainian]
6. Nikolenko, O., Zuiienko, M., Hrynova, M., Kohut, I., & Nikolenko, K. (2023). Art-terapiia dlia pokrashchennia psykholohichnoho samopochuttia uchniv travmovanykh pid chas viiny [Art therapy for improving the psychological well-being of students traumatized during the war]. *Origins of Pedagogical Mastery*, *31*, 156–166. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283380 [in Ukrainian]
7. Stanishevska, V.I. (2022). *Art-terapiia* [*Art therapy*]. Vizavi. [in Ukrainian]
8. Arriaga, P., Simões, C., Marques, T., & Rodrigues, D. L. (2024). From art to insight: The role of a creative arts therapies group workshop on college students' well-being, self-awareness, and loneliness. *The Arts in Psychotherapy, 90,* 102250. https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102250
9. Collie, K., Backos, A., Malchiodi, C., & Spiegel, D. (2006). Art therapy for combat-related PTSD: Recommendations for research and practice. *Art Therapy, 23* (4), 157–164. https://doi.org/10.1080/07421656.2006.10129335
10. Gladding, S.T. (2018). *Family therapy*. Pearson Education.
11. Kohli, S., Thakur, I., Sharma, K., & Kakkar, S. (2025). Exploring the impact of artistic expression on children's emotional well-being: A review. *International Journal of Children, 2* (1), 27–31.
12. Malchiodi, C.A. (2003). *Handbook of art therapy*. The Guilford Press.
13. Steinhardt, L. (2023). Foundation and form in Jungian sandplay: An art therapy approach. *World Journal for Sand Therapy Practice, 1* (5). https://doi.org/10.58997/wjstp.v1i5.33
14. Steinhardt, L. (1998). Sand, water and universal form in sandplay and art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 15* (4), 252–260. https://doi.org/10.1080/07421656.1989.10759334
15. Wadeson, H. (2000). *Art therapy practice: Innovative approaches with diverse populations*. John Wiley & Sons.

Статус статті: Отримано: 10.09.2025 Прийнято: 12.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Rosokha Nataliia
Lecturer
Department of Social Work
Higher Education Institution «Open International University of Human Development 'Ukraine'»
Carpathian Institute of Entreprising, Khust, Ukraine

USING ART THERAPY METHODS IN GROUP DEVELOPMENTAL-CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN: THEORETICAL JUSTIFICATIONS AND PRACTICAL EXAMPLES OF SOCIAL CHANGE

Abstract. Contemporary social risks associated with military conflicts, economic difficulties, and general instability significantly affect the psycho-emotional state of children, creating conditions for the emergence of anxiety and depressive symptoms, behavioral problems, and difficulties in socialization. This emphasizes the need for effective psycho-pedagogical support methods, among which art therapy holds a special place as a safe and natural tool for emotional expression. The aim of the study: theoretical justification and analysis of the possibilities of applying art therapy methods in work with children of different ages to reduce emotional tension, develop communication and social skills, and promote their integration into the group. The study employed a combination of theoretical methods (analysis, generalization, systematization of scientific literature, comparative analysis) and empirical methods (observation, analysis of creative works, case study). Art therapy contributes to a reduction in manifestations of anxiety, aggression, and emotional tension, stimulates the development of creativity and self-expression, and fosters a positive social experience. In younger children, an increase in emotional stability and improvement in communication skills were observed, while older children demonstrated higher levels of self-reflection, adequate self-esteem, and constructive conflict resolution skills. The effectiveness of using art therapy methods in developmental-corrective work with children and demonstrate their importance as a tool for socio-psychological support in crisis conditions. Furthermore, the research highlights the potential of art therapy to complement traditional educational and rehabilitation approaches by offering children opportunities for safe self-discovery, emotional resilience, and strengthened peer relationships. Integrating art therapy into social work and educational practices is essential for fostering children's well-being and ensuring their adaptation in times of social turbulence.

Keywords: art therapy, group work, developmental-corrective methods, children, social adaptation.

УДК 007+37:378-057.875(477.87)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.174-177

Рюль Вікторія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
viktoria.riul@uzhnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7961-1933

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАКАРПАТТІ

Анотація. У статті досліджується медіаграмотність студентської молоді на Закарпатті. Вивчення рівня медіаграмотності та медіакомпетентності через процес медіаосвіти в студентському середовищі є надзвичайно актуальним в час, коли всі сфери нашого життя пронизані інформаційними потоками, ми опинилися в епіцентрі сучасного інформаційного світу, де лише наше критичне мислення здатне робити усвідомлений вибір, розуміти природу контенту та послуг і мати змогу краще захищати себе та свою родину від шкідливого чи образливого контенту. Тому особливо гостро на сьогодні постає необхідність підтримувати розвиток медіаграмотності в усіх сферах життя суспільства. Проведено аналіз останніх публікацій на дану тему, а також здійснено аналіз основних понять. Також виокремлено компоненти та складові медіаграмотності та проведено власне двоетапне дослідження медіаграмотності студентської молоді на Закарпатті шляхом анкетування за допомогою Google forms з подальшим аналізом даних в SPSS.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, ІпСО, кібербулінг, соціальні мережі, фейк

Вступ. Розвиток медіаграмотності та досягнення медіакомпетентності через процес медіаосвіти став природною частиною сучасного світу. В час, коли всі сфери нашого життя пронизані інформаційними потоками, ми опинилися в епіцентрі сучасного інформаційного світу, де лише наше критичне мислення здатне робити усвідомлений вибір, розуміти природу контенту та послуг і мати змогу краще захищати себе та свою родину від шкідливого чи образливого контенту. Тому особливо гостро на сьогоднішній день постає необхідність підтримувати розвиток медіаграмотності в усіх сферах життя суспільства. Медіа освіта має на меті озброїти сучасну людину базовим рівнем медіаграмотності, таким як набуття деяких базових знань про функціонування та соціальну роль сучасних медіа (про їхню історію, структуру функціонування), набуття навичок, які підтримують усвідомлене, активне та незалежне залучення особистості до медіа-комунікації. Перш за все, це стосується вміння аналізувати запропоновані повідомлення, оцінювати їхню достовірність та асоціювати їх із наміром спілкування. інші повідомлення, потім орієнтація в опосередкованому контенті та вміння вибирати відповідні медіа як засоби задоволення різноманітних потреб – від отримання інформації до навчання та проведення вільного часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ю.Руденко, Н.Дегтярьова, С.Петренко, В.Горохова [1] досліджували практичний аспект проблеми розвитку медіаграмотності молодого покоління. Обґрунтували необхідність формування медійної грамотності як життєво необхідної компетентності особи XXI століття та окреслили напрямки вирішення завдань підвищення рівня медіаграмотності молоді.

О.Стаднік та ін. [2] проаналізували проблеми медіаграмотності при споживання інформації в умовах війни та зазначали, що формування медіаграмотності в суспільстві передбачає виховання особистої відповідальності за споживання інформації. Слід зазначити, що ми погоджуємось, що в наш час потрібно ставитись відповідально до споживання інформації, адже кібербезпека в умовах війни є надзвичайно важливою.

Я.Падалко та О.Слаба [3] прийшли до висновку, що медіаосвіта як галузь освіти навчає людей різних аспектів медіа та їх вплив на суспільство. А метою медіаосвіти є розвиток критичного мислення та медіаграмотності, а також аналітичних навичок, щоб люди могли стати свідомими споживачами медіа та здатними аналізувати та оцінювати інформацію, яку вони отримують через медіа.

А.Ласкова-Ярмоленко, Т.Слинькова [4] відмічали, що необхідність впровадження медіаосвіти в систему освіти України є безсумнівною, адже вона частиною інформаційної безпеки країни, виконує стратегічну функцію у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності. Ми погоджуємось, що впровадження медіаосвіти в систему освіти України сприятиме вихованню свідомої, патріотичної та критично мислячої молоді.

Ю.Горбань [5] в результатах своїх досліджень встановив, що медіаграмотність постає як інформаційна зброя в боротьбі з дезінформацією та впливає на формування полікультурної картини світу, розвиток критичного мислення та навичок аналізу інформації, а також доводив необхідність підвищувати рівень медіаграмотності серед населення, враховуючи особливості інформаційного простору під час війни.

Метою статті є дослідження медіаграмотності студентської молоді на Закарпатті. **Методи дослідження.** В ході дослідження даної проблематики було використано методи аналізу, синтезу та систематизації даних щодо дослідження медіаграмотності в Україні та на базі Центру соціологічних досліджень та соціальних ініціатив проведено двоетапне дослідження медіаграмотності студентської молоді на Закарпатті шляхом анкетування за допомогою Google forms з подальшим аналізом даних в SPSS.

Виклад основного матеріалу. Експерти та науковці по-різному визначають медіаграмотність, але її можна визначити відповідно до Директиви № 2010/13/ЄС про аудіовізуальні медіа-послуги: «Медіаграмотність означає навички, знання та розуміння, які дозволяють споживачам ефективно та безпечно використовувати засоби масової інформації».

Для кращого розуміння даного дослідження, ми маємо визначити терміни, які тісно пов'язані з медіаграмотністю. Медіаосвіта – це освіта, спрямована на набуття навичок роботи з медіа. ЗМІ компетентність можна сприймати як здатність мати справу з медіа, здатність до отримувати доступ до медіаконтенту та

© Рюль В. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

інтерпретувати його, а також брати активну участь у процесі медійна комунікація. Спрощено можна сказати, що медіаосвіта – це процес навчання та викладання медіа, тоді як медіакомпетентність є результат цього процесу – він представляє всі знання та навички, які були набутого його учасниками. Інколи називають медіакомпетентність синонім медіаграмотності. Медіаграмотність визначається як здатність до розуміти та розшифровувати медіаконтент, який ми отримуємо через інформацію канали (засобами преси, телебачення і радіомовлення, Інтернет і тому подібне). Англійська професійна література не розрізняє ЗМІ компетентність з медіаграмотності. Однак певна відмінність є. майже кожен медіаграмотний, тобто він/вона може отримати доступ до медіа, отримати інформацію і розважатися. Однак не всі вміють інтерпретувати ЗМІ зміст – активно вибирайте релевантні повідомлення з медіа-пропозицій, створюйте а делікатне розрізнення власних інтересів та інтересів ЗМІ власників, критично аналізувати інформацію ЗМІ [6].

До основних компонентів медіаграмотності відносять:

1. Аналіз медіа: Здатність розпізнавати і розуміти різні типи медіа, їхні цілі, аудиторії та контексти.
2. Критичне мислення: Уміння оцінювати інформацію на основі її джерел, контексту, мети та можливих упереджень.
3. Етика і відповідальність: Розуміння етичних аспектів медіа, включаючи питання прав людини, конфіденційності та дотримання авторських прав.
4. Створення контенту: Навички створення власного медіа-контенту, включаючи написання, монтаж, редагування та використання різних платформ.
5. Технологічна грамотність: Знання про сучасні медіа-технології, інструменти та платформи, що дозволяють ефективно споживати та створювати контент.

З грудня 2024 року по лютий 2025 року було проведено два етапи соціологічного дослідження на тему «Медіаграмотність студентської молоді на Закарпатті». В першому етапі дослідження взяло участь 67 респондентів, а в другому етапі 93 респонденти. В цілому за підсумками двох етапів було опитано 160 респондентів, жителів Закарпаття. За два етапи дослідження було опитано 73% жінок і 27% чоловіків, переважно з числа підлітків до 18 років і молоді з 18 до 25 років. Опитані респонденти були жителями міст 65%, села 30% та селища 5%. 70% опитаних вказали, що вони місцеві мешканці, а 23% опитаних вказали, що вони ВПО. Серед опитаних респондентів 66% студенти, 35% працюють і 14% безробітних. 99% опитаних нами респондентів користуються соціальними мережами.

Щодо соціальних мереж, якими користуються респонденти, то найбільш популярними виявились Telegram 86%, Instagram 84%, YouTube 69%, TikTok 68% і Viber 57%. А найменш популярними соціальними мережами, якими користуються респонденти стали Facebook 34%, Messenger 24%, Snapchat 20%, WhatsApp 18%.

На запитання «Що Вас підштовхнуло зареєструватися в соціальній мережі?» відповіді були такими: варіант «друг/подруга» обрали 6% респондента, «Всі друзі зареєстровані» обрали 34%, «Цікавість» обрали 46%, «Бажання знайти нових друзів» обрали 6%.Серед опитаних респондентів, на питання «Скільки часу ви проводите в соцмережах?» було отримано такі відповіді: 38% від 2-х до 4-х годин, 32% від 30 хв до 2-х годин, 21% від 4-х до 8-ми годин, 8% більше 8-ми годин на день. На питання «Що для Вас є соціальні мережі?» відповіді розподілились таким чином: варіант «Засіб спілкування» обрали 92% , «Джерело цікавої інформації» обрали 88% респондентів, «Спосіб витрачання часу» обрали 40% респондентів, «Місце для розваг» обрали 46% респондентів, «Можливість познайомитись з новими людьми» обрали 47% респондентів, «Можливість самовираження» обрали 32% респондентів, «Можливість заробітку» обрали 46 % респондентів.

Запитання полягало в тому, чи несуть соціальні мережі певну небезпеку (тобто щось негативне, погане) безпосередньо для респондентів і суспільства в цілому. 69% відповіли «Так», 20% зазначили «Ні» і 12% обрали варіант «Важко відповісти».

Серед всіх опитаних респондентів у другому етапі дослідження, на питання «Чи зіштовхувались ви чи ваші знайомі з кібербулінгом?» 50% відповіли так, 40% ні, 10% важко відповісти. На запитання «Чи перевіряєте достовірність інформації в Інтернеті?» майже третина опитаних 28% перевіряють, 61 % частково перевіряють, 7% не перевіряють.

Щодо запитання «За якими ознаками Ви вирішуєте, чи можна довіряти новині/інформації в медіа?»: 55 % звертають увагу на джерело/походження новин, 10 % звертають увагу на те, чи представленні різні точки зору, 42% звертають увагу на те, кому належить канал/сторінка/газета, 5% вирішують інтуїтивно.

Рис.1. Ознаки, за якими можна довіряти новині/інформації в медіа

Серед загальнонаціональних сторінок/каналів у Telegram на яких респонденти частіше за все читають/дивляться новини, «Труха Україна» обрали 27% , «ТСН» обрали 33%, «УНІАН» обрали 12% , «Zelenskiy|Official» обрали 24% , «Інсайдер UA» обрали 20% , «SOKOLOVA» обрали 9 % , «Генштаб ЗСУ/Міністерство Оборони» обрали 16%. Щодо того, чи можна довіряти інформації в медіа 2022-2024, думки респондентів розділились: 68% вважають, що можна довіряти частково, 25% вказали, що їм важко відповісти на це запитання, 9% опитаних респондентів вважають, що не можна довіряти інформації в медіа і лише 3% вважають, що можна довіряти інформації в медіа.

До другого етапу дослідження вже було включено питання, які стосувались пропаганди та фейків, тому серед всіх респондентів, на питання «Що таке ІпСО?» обрали такі відповіді : 68% інформаційно психологічна операція, 24% інтернаціональна політична силова операція, 9% інтерно психологічний огляд.

Рис.2. Як респонденти розуміють, що таке ІпСО

Серед всіх опитаних респондентів, на питання «Коли ви дізнаєтеся про новину/ інформацію яка суперечить вашим поглядам чи переконанням, як ви на неї реагуєте», відповіли: 81% порівнюють з тим що знають, 23% не сприймають таку інформацію, 9% починають сумніватись у своїй точці зору. Серед всіх опитаних респондентів на питання «Що таке інформаційна бульбашка» обрали такі відповіді: 82% інформаційна ізоляція, коли користувач не має доступу до інших точок зору окрім подібних до власної, 10% стан стрічки, коли контент не дратує адже ви самі її так налаштували, 7% це певний сайт/блог де є інформація лише на певну тему. Серед опитаних респондентів другого етапу дослідження, на питання «Що з перерахованого є ознакою того, що новина може бути фейком», обрали такі відповіді: 83% відсутність джерел інформації, 8% оприлюднення новин на багатьох сайтах одночасно, 5% повідомлення актуальної інформації що стосується життя суспільства, 4% наявність багатьох цитат.

Рис.3. За якими ознаки новина може бути фейком

Висновки. В результаті наукового дослідження даної проблематики, ми прийшли до висновку, що рівень медіаграмотності молоді регіону вище середнього рівня. З результатів соціологічного дослідження видно, що респонденти є активними користувачами соціальних мереж і досить багато часу там проводять. Для більшості молоді соціальні мережі є джерелом спілкування та джерелом цікавої інформації, хоча третина з них розуміє, що соціальні мережі можуть нести певну небезпеку безпосередньо для респондентів і суспільства в цілому. Той факт, що половина опитаної молоді або їх знайомі стикалася безпосередньо з кібербулінгом, свідчить про те, що висвітленню цієї теми в медіа і освіті недостатньо на сьогоднішній день, а підрозділи кіберполіції не взяли під контроль цю суспільну проблему. Також в результаті дослідження ми з'ясували, що лише третина молоді перевіряють достовірність інформації в Інтернеті, звертаючи увагу на джерело/походження новин та кому належить канал/сторінка/газета. Більше третини змогли дати правильну відповідь, що таке ІпСО, інформаційна бульбашка та фейк. Тому підвищення медіаграмотності серед населення має стати пріоритетним напрямком державної політики, оскільки наша країна перебуває у війні з країною, яка є лідером з пропаганди, дезінформації та ІпСО. Подальше дослідження медіаграмотності різних вікових категорій населення та підняття обізнаності населення має стати одним головних напрямком державної політики сьогодення.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Руденко Ю., Дегтярьова Н., Петренко С., Горохова В. Розвиток медіаграмотності молодого покоління: практичний аспект проблеми. *Науковий журнал Фізико-математична освіта.* 2022. Том 37. №5. С.56-63.
2. Стаднік О., Ванюшина О., Полова Н. Проблема медіаграмотності при споживанні інформації в умовах війни: соціологічний аспект. *Науковий журнал. Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках.* 2022. №5(1). С.73–79.
3. Падалко Я., Слаба О. Значення медіаосвіти та медіаграмотності у сучасному суспільстві. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип.61. Том 2. С.295–299.
4. Ласкова-Ярмоленко А., Слинькова Т. Медіаграмотність в системі освіти: вимоги сучасності у сфері соціальної комунікації. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2024. Вип.1 (32). С.100–105 .
5. Горбань Ю. Інформаційна війна проти України та засоби її ведення. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України.* 2015. №1. С.136–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_1_21 (дата звернення 8.08.2025).
6. Директива європейського парламенту і ради 2010/13/ЄС від 10 березня 2010 року про координацію певних положень, встановлених законами, нормативно-правовими або адміністративними актами в державах-членах стосовно надання аудіовізуальних медіапослуг URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_022-10#Text (дата звернення 14.09.2025).

References

1. Rudenko, Yu., Dehtyar′ova, N., Petrenko, S., & Horokhova, V. (2022). Rozvytok mediahramotnosti molodoho pokolinnya: praktychnyy aspekt problemy [Development of media literacy of the young generation: a practical aspect of the problem]. *Scientific journal Physics and Mathematics Education, 37*(5)., 56–63. [in Ukrainian]
2. Stadnik, O., Vanyushyna, O., & Polova, N. (2022). Problema mediahramotnosti pry spozhyvanni informatsiyi v umovakh viyny: sotsiolohichnyy aspekt [The problem of media literacy when consuming information in wartime: a sociological aspect]. *Scientific journal. Epistemological research in philosophy, social and political sciences, 5* (1), 73–79. [in Ukrainian]
3. Padalko, Ya., & Slaba, O. (2023). Znachennya mediaosvity ta mediahramotnosti u suchasnomu suspil′stvi [The importance of media education and media literacy in modern society]. *Current issues of the humanities, 6* (2), 295–299. [in Ukrainian]
4. Laskova-Yarmolenko, A., & Slyn′kova, T. (2024). Mediahramotnist′ v systemi osvity: vymohy suchasnosti u sferi sotsial′noyi komunikatsiyi. [Media literacy in the education system: modern requirements in the sphere of social communication]. *Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects: collection of scientific works, 1*(32), 100–105. [in Ukrainian]
5. Horban′, Y. (2015). Informatsiyna viyna proty Ukrayiny ta zasoby yiyi vedennya. [Information war against Ukraine and means of its conduct]. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, 1,* 136–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_1_21[in Ukrainian]
6. Dyrektyva yevropeys′koho parlamentu i rady 2010/13/YES vid 10 bereznya 2010 roku pro koordynatsiyu pevnykh polozhen′, vstanovlenykh zakonamy, normatyvno-pravovymy abo administratyvnymy aktamy v derzhavakh-chlenakh stosovno nadannya audiovizual′nykh mediaposluh [Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_022-10#Text [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 06.09.2025 Прийнято: 10.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Riul' Viktoria
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

STUDY OF MEDIA LITERACY OF STUDENTS IN TRANSCARPATHIA

Abstract. The article studies the media literacy of students in Transcarpathia. The study of the level of media literacy and media competence through the process of media education in the student environment is extremely relevant at a time when all spheres of our lives are permeated with information flows, we have found ourselves at the epicenter of the modern information world, where only our critical thinking is able to make informed choices, understand the nature of content and services and be able to better protect ourselves and our families from harmful or offensive content. Therefore, the need to support the development of media literacy in all spheres of society is especially acute today. An analysis of the latest publications on this topic has been conducted, as well as an analysis of basic concepts. The components and elements of media literacy were also identified and a two-stage study of media literacy among students in Transcarpathia was conducted by conducting a questionnaire using Google forms with subsequent data analysis in SPSS. As a result of scientific research on this issue, we came to the conclusion that the level of media literacy of the region's youth is above average. The results of the sociological study show that respondents are active users of social networks and spend quite a lot of time there. For most young people, social networks are a source of communication and a source of interesting information, although a third of them understand that social networks can pose a certain danger directly to the respondents and society as a whole. The fact that half of the surveyed young people or their acquaintances have directly encountered cyberbullying indicates that coverage of this topic in the media and education is insufficient today, and cyberpolice units have not taken this social problem under control. Also, as a result of the study, we found out that only a third of young people check the reliability of information on the Internet, paying attention to the source/origin of the news and who owns the channel/page/newspaper. More than a third were able to give the correct answer about what IPSO, information bubble and fake are. Therefore, increasing media literacy among the population should become a priority area of state policy, since our country is at war with a country that is a leader in propaganda, disinformation, and IPSO.

Keywords: media education, media literacy, media competence, IPSO, cyberbullying, social networks, fake news

УДК 364-1:316.77(008)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.178-182

Синиця Антон Віталійович
аспірант четвертого року навчання
кафедра соціальної освіти та соціальної роботи
Український державний університет ім.Михайла Драгоманова, м.Київ, Україна
a.v.synytsia@npu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0008-8543-8090

МЕДІАКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ

Анотація. Розглядається проблема формування медіакомунікативної компетентності соціальних працівників у контексті зростання ролі мас-медіа в сучасному суспільстві. Метою дослідження є аналіз теоретичних підходів і узагальнення зарубіжного та українського досвіду формування зазначеної компетентності. Застосовано методи аналізу наукової літератури, порівняння освітніх практик і систематизації результатів. Окреслено, що ефективна взаємодія з медіа є важливим інструментом підвищення довіри до соціальної сфери, забезпечення прозорості діяльності соціальних служб та інформування населення про програми й послуги. Встановлено, що зарубіжний досвід орієнтований на інтеграцію медіаграмотності та медіаадвокації у підготовку соціальних працівників, тоді як в Україні процес перебуває на етапі становлення, проте вже демонструє позитивну динаміку через упровадження освітніх програм і партнерських проєктів з медіа.

Ключові слова: медіакомунікативна компетентність, соціальні працівники, мас-медіа, соціальна робота.

Вступ. Масові медіа є потужним інструментом соціальної комунікації, що суттєво впливає на формування громадської думки, культурних норм та світогляду суспільства. Для сфери соціальної роботи ефективна взаємодія з мас-медіа набуває дедалі більшого значення, адже саме через медіа соціальні працівники можуть поширювати інформацію про соціальні програми, привертати увагу до проблем вразливих груп населення та мобілізувати ресурси громади для їх вирішення. Взаємодія соціальних працівників з медіа виконує дві ключові функції: з одного боку, вона сприяє підвищенню обізнаності громадськості щодо діяльності соціальних служб і таким чином формує позитивний імідж соціальної роботи, з іншого – дозволяє самим соціальним працівникам впливати на суспільний дискурс, адвокатувати інтереси клієнтів та залучати підтримку на рівні політики та громади.

Незважаючи на очевидну важливість медіакомунікації, традиційно підготовка соціальних працівників була більше зосереджена на міжособистісних навичках роботи з клієнтом, тоді як аспекти співпраці із засобами масової інформації залишалися поза достатньою увагою освітніх програм. Навчальні плани соціальної роботи мало уваги приділяють медіаграмотності та вмінням публічно висвітлювати соціальні проблеми. Відсутність цих навичок призводить до того, що діяльність соціальних служб може бути неправильно зрозуміла або недооцінена суспільством. Ба більше, негативне чи викривлене висвітлення у ЗМІ підриває довіру громадськості до соціальних служб. Отже, актуальність формування навичок ефективної соціальної комунікації зі ЗМІ для соціальних працівників є незаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії соціальної роботи та мас-медіа послідовно виходить у фокус наукових розвідок. Зарубіжні праці підкреслюють, що формування в майбутніх соціальних працівників медіаграмотності та медіаадвокаційних умінь є необхідною передумовою результативної публічної комунікації та впливу на суспільний дискурс [2]. Показово, що дослідження [1] демонструє зв'язок практики публікації матеріалів у медіа під час навчання з подальшою здатністю випускників інформувати громади та впливати на формування соціальної політики

Окремий напрям становлять міжпрофесійні моделі навчання, де взаємодія соціальної роботи з журналістикою інтегрується у спільні освітні формати. Досвід Аотеароа/Нової Зеландії свідчить, що кооперація факультетів соціальної роботи та журналістики сприяє підготовці «media-savvy» фахівців і підвищує якість висвітлення соціальної тематики у ЗМІ. Такі моделі відповідають запиту на системніші підходи до публічної комунікації соціальної сфери [2].

Український науково-освітній простір демонструє позитивну динаміку, однак ще перебуває на етапі інституціоналізації відповідних практик. Зокрема, фіксується поява спеціалізованих навчальних матеріалів і тренінгових модулів з медіакомунікації для соціальних працівників [4, с.150-158], а також професійні обговорення проблематики на наукових платформах [3]. Окремі дослідження описують комплекс заходів з формування комунікативних навичок для взаємодії зі ЗМІ на рівні підготовки та підвищення кваліфікації фахівців [5].

Теоретичне підґрунтя таких підходів забезпечують розвідки у галузі соціальних комунікацій, що уточнюють понятійний апарат і виділяють ключові компоненти комунікативної компетентності (когнітивний, діяльнісний, етико-ціннісний, рефлексивний) [7]. Водночас у більшості робіт бракує стандартизованих критеріїв та індикаторів оцінювання рівня сформованості медіакомунікативної компетентності на організаційному й індивідуальному рівнях, це окреслює дослідницьку «нішу» і пояснює потребу в адаптації та валідації інструментарію під українські умови [2].

Мета статті: проаналізувати теоретичні засади соціальної комунікації у соціальній роботі та узагальнити зарубіжні й вітчизняні підходи до формування навичок взаємодії соціальних працівників із мас-медіа. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури і публікацій, порівняння зарубіжного та українського досвіду, а також узагальнення рекомендацій щодо розвитку медіакомунікативних компетентностей соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Для уточнення поняття «соціальна комунікація» звернімося до його загального визначення. Соціальна комунікація – це

© Синиця А. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

процес обміну інформацією, ідеями та емоціями між людьми у соціумі. У контексті соціальної роботи соціальна комунікація охоплює взаємодію між соціальними працівниками і отримувачами послуг, а також між самими працівниками, суміжними фахівцями та іншими зацікавленими сторонами. Формування ефективної комунікації є ключовою умовою успішного виконання професійних завдань соціального працівника. Йдеться не лише про вміння слухати клієнта чи донести інформацію зрозумілою мовою, але й про здатність встановлювати довірчі стосунки, проявляти емпатію, враховувати соціокультурний контекст спілкування та адаптувати стилі комунікації до потреб аудиторії. В наукових працях відзначається багатогранність цього процесу: ефективна комунікація вимагає активного слухання, чіткості мовлення, розуміння невербальних сигналів і постійної рефлексії власної взаємодії з оточенням [5, с.12-14].

Особливим різновидом соціальної комунікації для фахівців соціальної сфери є комунікація із масмедіа. Така взаємодія відрізняється від безпосереднього спілкування з клієнтом, оскільки передбачає роботу з широкою аудиторією опосередковано: через пресу, телебачення, радіо, інтернет-платформи тощо. Соціальні працівники, по суті, виступають суб'єктами масової комунікації, коли інформують суспільство про соціальні проблеми або доносять свою позицію з питань соціальної політики через медіа. З одного боку, вони стають джерелами контенту для ЗМІ (надають дані, історії, експертні коментарі), з іншого, вони і самі мають орієнтуватися у медіапросторі, щоб відстежувати громадську думку, реагувати на інформаційні виклики та протидіяти можливим стереотипам чи хибним уявленням про свою діяльність [6].

Варто підкреслити, що професійна медіакомунікація вимагає від соціального працівника специфічних компетентностей. До них належать: розуміння принципів роботи медіа, знання основ журналістської етики і жанрів, навички публічних виступів і написання текстів для широкої аудиторії, медіаграмотність (вміння критично оцінювати інформацію, відрізняти факти від маніпуляцій), а також емоційна стійкість – готовність до відкритості та водночас до можливих негативних реакцій чи критики в публічному просторі. Таким чином, комунікативна компетентність соціального працівника у взаємодії зі ЗМІ має інтегративний характер, поєднуючи класичні навички міжособистісного спілкування з елементами журналістики, піару та цифрової грамотності [7, с.10-12].

Аналіз теоретичних підходів до соціальної комунікації показує, що у сучасному інформаційному суспільстві соціальні працівники повинні розглядати взаємодію з мас-медіа як невід'ємну складову своєї професійної діяльності. Це підтверджується тим, що ефективна робота із ЗМІ має множинний позитивний ефект: підвищує прозорість і підзвітність соціальних служб перед громадою, формує підтримку реформ у соціальній сфері, сприяє профілактиці соціальних проблем через просвітницькі кампанії, а також покращує статус професії соціального працівника в очах населення. Як зазначають вітчизняні фахівці, соціальна комунікація соціальних працівників з мас-медіа дозволяє поширювати інформацію про послуги та програми, підвищувати обізнаність населення щодо шляхів отримання допомоги і зрештою сформувати позитивний імідж соціальної роботи в суспільстві [3].

Узагальнюючи теоретичні засади, можна сказати, що готовність до взаємодії зі ЗМІ сьогодні виступає однією з важливих професійних якостей соціального працівника.

У багатьох країнах світу накопичено значний досвід успішної співпраці соціальної роботи і медіасектору. Зарубіжний досвід часто характеризується високим рівнем інноваційності та використанням передових технологій у медіа-комунікаціях. Наприклад, у країнах Західної Європи та Північної Америки соціальні служби активно присутні в соціальних мережах, мають власні прес-служби або PR-відділи, які займаються освітленням їхньої діяльності. Соціальні працівники беруть участь у медіа-тренінгах, де опановують навички написання прес-релізів, проведення інтерв'ю, публічних виступів та кризової комунікації. У Великій Британії та США професійні асоціації соціальних працівників розробили рекомендації щодо взаємодії з медіа, які включають етичні стандарти і поради для фахівців при спілкуванні з пресою. Зокрема, наголошується на важливості захисту конфіденційності клієнтів і водночас максимальній відкритості щодо роботи агенцій – щоб суспільство мало реалістичне уявлення про виклики і успіхи соціальної роботи [7, с.13].

Вартий уваги приклад Нової Зеландії, де для подолання бар'єрів між соціальною роботою та журналістикою застосували міждисциплінарний підхід. Як було зазначено, у тамтешніх університетах реалізовано проєкти спільного навчання студентів соціальної роботи і журналістики, результатом чого стало формування покоління "media-savvy" соціальних працівників - спеціалістів, обізнаних у механізмах роботи ЗМІ. Ці соціальні працівники здатні налагодити продуктивний діалог з репортерами, подати інформацію у привабливій для мас-медіа формі і таким чином забезпечити ширше висвітлення соціальних проблем. Одночасно журналісти, беручи участь у таких програмах, підвищують свою обізнаність щодо соціальної проблематики та етики висвітлення вразливих тем. Подібні освітні інновації закладають основу для стратегічного партнерства: соціальні працівники і медійники починають сприймати одне одного як союзників у справі соціальної підтримки населення, а не як сторони, що традиційно не довіряють одна одній.

Ще одним напрямом зарубіжної практики є інтеграція медіаграмотності у підготовку соціальних працівників. В університетах США, Канади, Австралії все частіше вводяться дисципліни, присвячені медіації, медіа-адвокації та цифровим комунікаціям. Як показує досвід, випускники таких програм більш впевнено почуваються при взаємодії з пресою та онлайн-аудиторією. Наприклад, у США створено спеціальні навчальні ресурси для студентів соціальної роботи, що дозволяють розвивати практичні навички роботи з інформаційними каналами. Зокрема, Toolkit з медіаграмотності та медіаадвокації для соціальних працівників, розроблений Університетом Буффало, вчить студентів критично оцінювати медіаконтент і самим створювати матеріали, які б спростовували хибні уявлення і просували соціальні зміни. Такий підхід довів ефективність: молоді фахівці, що набули досвіду публікацій в медіа під час навчання, потім успішніше налагоджують інформаційну діяльність на робочому місці та активно залучаються до суспільних дискусій з питань соціальної політики [4, с.5-9].

В Україні розуміння важливості медійної компетентності соціальних працівників також поступово зростає. Хоча поки що взаємодія соціальної сфери із мас-медіа не є системною на всіх рівнях, можна навести приклади прогресивних практик. Зокрема,

деякі великі центри соціальних служб та благодійні фонди мають у своєму штаті фахівців із зв'язків з громадськістю, які допомагають організовувати прес-конференції, готувати новини про діяльність організації, підтримувати сторінки в соцмережах. Соціальні працівники, які працюють у таких структурах, залучаються до медіа-заходів і тим самим вдосконалюють свої комунікативні навички.

Позитивним прикладом є співпраця соціальних працівників з журналістами на місцевому рівні. В окремих громадах налагоджено партнерство з регіональними медіа: соціальні служби регулярно надають газетам і телеканалам інформаційні приводи - історії успіху клієнтів, огляди соціальних проєктів, коментарі експертів щодо актуальних соціальних проблем. Це сприяє формуванню довіри між сторонами та більш збалансованому висвітленню соціальної тематики. Науковці відзначають, що соціальні працівники мають "встановлювати контакти з журналістами та іншими представниками мас-медіа, щоб забезпечити ефективну комунікацію" [2, с.43-48]. Українські реалії воєнного часу також показали важливість присутності соціальних служб в інформаційному полі - оперативне інформування населення про доступні послуги для переселенців, постраждалих, ветеранів відбувається через офіційні сайти, соціальні мережі, телеграм-канали тощо. Соціальні працівники вимушено опановують нові формати спілкування з аудиторією, стаючи більш медіаграмотними та технічно підкованими.

В освітньому просторі України почали з'являтися курси, спрямовані на розвиток комунікаційних навичок у майбутніх соціальних працівників. Показовим прикладом є навчальний посібник «Медіапрактики у соціальній роботі», що засвідчує інституціоналізацію цієї тематики [4, с.150-158]. В деяких ЗВО впроваджуються тренінги з публічного виступу, написання аналітичних статей, використання соціальних мереж для професійних цілей. Важливо, щоб такі ініціативи набули системного характеру.

Зарубіжний досвід інтеграції медіаосвіти показує, що українській соціальній сфері доцільно переймати найкращі практики. Зокрема, корисним було б: 1. розробити стандартизований модуль медіаграмотності у підготовці соціальних працівників; 2. налагодити стажування студентів чи фахівців у медіа-організаціях для обміну досвідом; 3. активніше залучати ЗМІ до висвітлення позитивних результатів соціальної роботи, аби протистояти однобічно негативним сюжетам.

В рамках дисертаційних досліджень останніх років в Україні були запропоновані конкретні програми формування комунікативних навичок соціальних працівників через взаємодію з мас-медіа. Узагальнення цих напрацювань дозволяє виокремити низку ключових напрямів підготовки фахівців до ефективної співпраці зі ЗМІ.

По-перше, важливим є усвідомлення ролі мас-медіа у сучасному суспільстві та розуміння їхнього впливу на громадську думку. Ознайомлення з медіаландшафтом, форматами та аудиторіями різних каналів допомагає обрати найбільш адекватні стратегії комунікації.

По-друге, соціальні працівники мають навчатися налагоджувати партнерські відносини з журналістами, редакторами та блогерами. Особиста довіра й професійні контакти полегшують донесення необхідної інформації, а знання специфіки журналістської роботи забезпечує коректність та своєчасність подання даних.

По-третє, необхідно формувати навички підготовки публічної інформації - від чітких прес-релізів до роз'яснювальних матеріалів, історій успіху чи аналітичних статей. Такі вміння допомагають соціальним працівникам професійно представляти діяльність організацій у різних форматах.

Важливою складовою є й професійна поведінка під час інтерв'ю та публічних виступів, що потребує розвитку ораторських навичок і впевненості у взаємодії з широкою аудиторією. Допомагають у цьому медіатренінги, моделювання інтерв'ю та участь у публічних заходах. Не менш значущими залишаються етичні стандарти та формування позитивного іміджу професії. Соціальний працівник має чітко дотримуватися конфіденційності, коректності та гуманістичних принципів.

Сучасні підходи також передбачають активне використання цифрових платформ і соціальних мереж. Це дозволяє швидко поширювати інформацію, охоплювати молодшу аудиторію та налагоджувати інтерактивний зв'язок із громадськістю [1].

Ефективність роботи підсилює співпраця з комунікаційними підрозділами та фахівцями з PR, що забезпечує цілісність інформаційної політики організації. Важливим елементом стає і систематичний моніторинг інформаційного простору, аналіз реакцій аудиторії та коригування стратегій відповідно до отриманих відгуків.

Завершальним етапом є розробка цілісної комунікаційної стратегії на рівні організації, яка визначає цілі, меседжі, цільові групи та канали поширення інформації. Такий підхід робить діяльність соціальних служб проактивною і дозволяє уникати реагування лише у кризових умовах.

В українському контексті важливо враховувати і нинішні виклики: зростання ролі соціальних мереж, поява нових форматів контенту (подкасти, стріми), інформаційні війни та пропагандистські впливи. Все це вимагає від соціальних працівників гнучкості і критичного мислення [1]. Інтеграція найкращих зарубіжних напрацювань – таких як технології медіаадвокації, стандарти етики висвітлення соціальних проблем, сучасні ІКТ – разом із урахуванням локальних особливостей здатна суттєво підвищити ефективність соціальної роботи. Досвід показує, що комунікація з мас-медіа може стати потужним ресурсом розвитку соціальної сфери, якщо ставитися до неї професійно та стратегічно.

Висновки. Отже, соціальна комунікація працівників соціальної сфери у взаємодії з мас-медіа – це комплексний процес, який потребує спеціальних знань і вмінь. Теоретичний аналіз підтверджує, що ефективна комунікація з громадськістю через ЗМІ є невід'ємною умовою успішної діяльності соціальних служб у сучасному інформаційному суспільстві. Практичний досвід зарубіжних країн демонструє численні вигоди від активної співпраці соціальних працівників з медіа: підвищується прозорість і довіра, суспільство краще розуміє роль соціальної роботи, а самі працівники отримують підтримку у вирішенні соціальних проблем. Український досвід наразі тільки формується у цьому напрямі, але вже існують прогресивні ініціативи та запозичуються кращі практики. Інтеграція зарубіжного та вітчизняного досвіду використання мас-медіа у соціальній роботі може принести значні переваги, особливо в умовах масштабних соціальних викликів. Для успішного формування навичок медіакомунікації у соціальних працівників необхідно впроваджувати цілісні програми навчання, які поєднують теоретичні знання з практичними вправами та стажуванням. Доцільним є розроблення навчальних модулів з основ

журналістики та PR для студентів спеціальності «Соціальна робота», а також організація тренінгів для вже практикуючих фахівців. Важливо продовжити дослідження у цьому напрямі – зокрема, визначити критерії та показники сформованості комунікативних навичок у працівників соціальної сфери для взаємодії з мас-медіа. Подальші наукові розвідки можуть включати емпіричне оцінювання рівня медіаграмотності соціальних працівників, вивчення бар'єрів, що заважають ефективній співпраці зі ЗМІ, та експериментальну перевірку різних моделей навчання (наприклад, міждисциплінарних курсів чи рольових ігор з імітацією роботи редакції). Можна зазначити, що формування навичок соціальної комунікації у взаємодії з мас-медіа - це інвестиція у розвиток соціальної роботи як професії. Соціальний працівник, озброєний знаннями про медіа та вміючи професійно комунікувати, здатен істотно розширити межі своєї діяльності: від індивідуальної допомоги клієнту - до впливу на громадську думку і соціальну політику. Ефективна взаємодія з мас-медіа підвищує видимість соціальних проблем, сприяє мобілізації ресурсів та формує позитивний імідж соціальної сфери. У нинішніх умовах українського суспільства, що переживає як внутрішні трансформації, так і зовнішні виклики, роль соціальних працівників як комунікаторів та просвітників тільки зростатиме. Це визначає перспективу подальших досліджень і практичних дій, спрямованих на підготовку нового покоління фахівців - компетентних не лише у своїй предметній галузі, але й у мистецтві донесення свого голосу до мільйонів через різні канали комунікації.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Chitat O., Chang T., Sage M. Media literacy and social work education. Buffalo: University at Buffalo School of Social Work, 2020. P.110–116.
2. Stanfield D., Beddoe L. Social work and the media: A collaborative challenge. Aotearoa New Zealand Social Work. 2013. Vol. 25, No. 4. P.41–51.
3. Матеріали круглого столу «Соціальні комунікації у сфері освіти та соціальної роботи» (29 квітня 2024 р., м.Харків). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди; Інститут проблем виховання НАПН України, 2024. С.25–29.
4. Покулита І.К., Колотило М.О. Медіапрактики у соціальній роботі: навч. посіб. Київ: НТУУ «КПІ», 2020. 180 с.
5. Синиця А.В. Характеристика процесу формування соціальної комунікації соціальних працівників. Партнерство з закладами освіти та соціальними інституціями в контексті соціально-педагогічної підтримки та супроводу дітей та молоді: матеріали ІІІ Всеукраїнського круглого столу (29 квітня 2024 р., м.Київ). Івано-Франківськ: НАІР, 2024. С.25–28.
6. Трофимюк Ю., Міхеєва О. Соціально-педагогічні умови формування культури міжетнічного спілкування студентів. Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах: матеріали І всеукр. наук.-практ. конф. (м.Дрогобич, 4–5 трав. 2023 р.). Дрогобич: ДДПУ ім.І.Франка, 2023. С.107–108.
7. Холод О.М. Семантика терміна «соціальні комунікації»: концептуальні підходи. Соціальні комунікації: теорія і практика. 2015. №1. С.5–14.

References

1. Chitat, O., Chang, T., & Sage, M. (2020). *Media literacy and social work education*. University at Buffalo School of Social Work.
2. Stanfield, D., & Beddoe, L. (2013). Social work and the media: A collaborative challenge. *Aotearoa New Zealand Social Work*, *25*(4), 41–51.
3. *Materials of the round table – Nazva kruhloho stolu* (pp. 25–29). Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S.Skovorody; Instytut problem vykhovannia NAPS Ukrainy. [in Ukrainian]
4. Pokulyta, I.K., & Kolotylo, M.O. (2020). *Mediapraktyky u sotsialnii roboti* [Media practices in social work]. NTUU «KPI». [in Ukrainian]
5. Synytsia, A.V. (2024). Kharakterystyka protsesu formuvannia sotsialnoi komunikatsii sotsialnykh pratsivnykiv [Characteristics of the process of forming social communication of social workers]. In T.Kunytsya (Ed.), *Materials of the round table – Nazva kruhloho stolu* (pp.25–28). NAIR. [in Ukrainian]
6. Trofymiuk, Yu., & Mikheeva, O. (2023). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia kultury mizhetnichnoho spilkuvannia studentiv [Socio-pedagogical conditions for the formation of students' intercultural communication culture]. *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference "Aktualni problemy sotsialnoi roboty ta inkliuzyvnoi osvity v suchasnykh umovakh"* (pp.107–108). Drohobych: DDPU imeni I.Franka. [in Ukrainian]
7. Kholod, O.M. (2015). Semantyka termina «sotsialni komunikatsii»: kontseptualni pidkhody [Semantics of the term "social communications": conceptual approaches]. *Sotsialni komunikatsii: teoriia i praktyka*, *1*, 5–14. [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 14.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Synytsia Anton
PhD Student
Department of Social Education and Social Work
Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

MEDIA COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE OF FORMATION

Abstract. The article examines the problem of developing media communicative competence of social workers in the context of the growing role of mass media in shaping public awareness and social policy. Effective cooperation with the media is increasingly becoming a prerequisite for the transparency of social services, building trust in professional activities, and mobilizing community resources. The purpose of the study is to analyze theoretical foundations and to generalize foreign and Ukrainian experience in forming the communicative skills necessary for productive interaction of social workers with the media. The research applies methods of analysis, synthesis, comparison, and systematization of scientific and practical sources. Particular attention is given to the integration of media literacy and media advocacy into social work education and training programs. The results demonstrate that in foreign practice, a structured approach has already been implemented, with curricula including media literacy courses, public communication training, and cooperation with journalists. Ukrainian experience is currently at the stage of development but already shows positive dynamics: specialized training modules, media trainings, and partnerships between social services and media organizations have begun to emerge. The study highlights the key directions of preparing social workers for effective media communication: awareness of the role of the media in society; establishing partnerships with journalists; mastering the skills of preparing press releases and public information; professional behavior during interviews and public speaking; compliance with ethical standards; active use of digital platforms and social networks; cooperation with communication specialists; and systematic monitoring of the information space. The conclusions emphasize that strengthening media communicative competence is essential for the modern professional profile of social workers.

Keywords: media communicative competence, social worker, mass media, social work.

УДК 37.013.41:378:004.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.183-187

Сікора Ярослава Богданівна
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
sikora@zu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-2621-6638

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ

Анотація. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення гнучкості та персоналізації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що відповідає сучасним викликам цифровізації та динамічним вимогам ринку праці. Особливого значення набуває адаптивне навчання як інструмент для персоніфікованого професійно-особистісного розвитку фахівців. Дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню та практичному моделюванню адаптивного навчання, орієнтованого на побудову індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Застосовано аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, узагальнення досвіду впровадження моделей адаптивного персоналізованого навчання та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у ЗВО. Обґрунтовано модель побудови індивідуальної освітньої траєкторії, у структурі якої виокремлено обов'язковий, варіативний та організаційно-коригуючий компоненти. Визначено етапи її побудови (діагностичний, мотиваційно-цільовий, проєктування змісту модулів з дисципліни, вибір структури ІОТ, оцінювальний) та умови ефективного застосування в цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, адаптивне навчання, фахівець з інформаційних технологій, модель.

Вступ. Зміни у галузі освіти, спричинені поширенням технологічних можливостей відкритих освітніх ресурсів та масових відкритих онлайн-курсів, дають можливість розробляти нові підходи до вирішення проблем, пов'язаних з обмеженим сприйняттям нових знань. Це дозволяє підвищити ефективність навчання за рахунок персоналізації освітнього контенту, який використовує інформацію про учасників освітнього процесу. Водночас сучасні умови ринку праці, що постійно змінюються, вимагають від випускників закладів вищої освіти (ЗВО) міждисциплінарних знань, практичного досвіду, а також гнучких професійних навичок. Тому перед вищою освітою стоїть питання про персоналізоване навчання з можливістю індивідуального вибору змісту, засобів та методів навчання, темпу засвоєння програм, варіантів управління власним навчанням. Різноманітність підходів до визначення сутності індивідуальної освітньої траєкторії зумовлює необхідність конкретизації концептуальних засад даного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці поняття «індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ)» є одним із ключових і визначене в Законі України «Про освіту» [1]. ІОТ у вищій школі передбачає послідовність здобуття кваліфікацій, забезпечення академічної мобільності та врахування результатів неформальної та інформальної освіти [2].

І.В.Каньковський визначає її як реалізацію індивідуального освітнього маршруту [3, с.63]. Т.П.Коростіянець підкреслює, що ІОТ має відношення не лише вибору здобувачем освітньої програми, а й визначення ним власного шляху опанування окремих навчальних дисциплін [4, с.74].

На думку науковців, ІОТ – це середньостроковий дидактичний комплекс, який забезпечує розвиток творчого потенціалу здобувача освіти, передбачаючи персоналізацію цілей, формування індивідуального освітнього середовища, використання актуальних ресурсів та оптимізацію процесів самоорганізації [5]. Р.Чжен аналізує перспективи індивідуалізації навчання здобувачів освіти на основі цифрових технологій [6]. Схожі погляди висловлюють Дж.Мун, Дж.До, Д.Лі та Г.У.Чой, які визначають цифровізацію одним із найефективніших засобів персоналізованої освіти [7, с.6].

Таким чином, проблема ІОТ і персоналізації навчання знайшла широке відображення у сучасній психолого-педагогічній науці, однак досі відсутня єдина стратегія їх реалізації та універсальні технологічні механізми.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти проєктування адаптивних навчальних курсів, орієнтованих на створення ІОТ. **Методи дослідження:** було проведено порівняльний аналіз моделей адаптивного персоналізованого навчання українських та закордонних ЗВО, на базі яких успішно реалізовано ІОТ. За підсумками його результатів запропоновано модель організації освітнього процесу, що передбачає побудову ІОТ під час професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Під ІОТ розумітимемо процес, у якому здобувач самостійно визначає та проходить власний шлях навчання, виходячи з усвідомлення цілей, завдань, сенсу освітньої діяльності, можливості вільного вибору необхідної інформації та способів роботи з нею, планування видів діяльності, організації самоосвіти, а також здійснення рефлексії, оцінювання та самооцінювання власних досягнень [8, с.347-348].

У роботі [9] виокремлено три основні напрями провадження ІОТ здобувачів освіти: змістовий, діяльнісний і процесуальний. Змістовий напрям передбачає можливість вибору навчального матеріалу та його обсягу відповідно до мотивації, інтересів і актуальних можливостей здобувача. Діяльнісний пов'язаний із формуванням траєкторії за допомогою сучасних педагогічних і цифрових технологій. Процесуальний напрям орієнтований на організаційне забезпечення освітнього процесу.

Формування ІОТ безпосередньо пов'язане з принципами й механізмами адаптивного навчання, ключовим аспектом якого є вибір механізмів адап-

© Сікора Я. Б.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

тації для формування гнучкого освітнього шляху. До них належать зміст, форми, методи й сама траєкторія навчання. Водночас на визначення освітньої траєкторії впливають чинники зовнішнього й внутрішнього характеру: освітнє законодавство, потреби економіки та ринку праці, а також індивідуальні особливості здобувача освіти – його професійні інтереси, рівень компетентності, прагнення до саморозвитку тощо.

Ю.Рашкевич пропонує наступні моделі реалізації ІОТ, які відрізняються методикою вибору навчальних дисциплін студентами [10]: повністю вільний вибір; вибір у межах визначеного переліку; вибір блоками; комбінація блоків і вільного вибору; модель «major-minor»; концепція «вікно мобільності». ЗВО, користуючись правом автономії, можуть обирати одну з моделей або поєднувати кілька з них.

У Донецькому національному університеті імені Василя Стуса здобувачам пропонують три варіанти ІОТ: програму minor, сертифікатну освітню програму та вибір навчальних дисциплін [11]. У КПІ ім.Ігоря Сікорського реалізовуються сертифікатні програми [12]. Водночас науковці Національного університету біоресурсів і природокористування України запропонували адаптацію ресурсів платформи Moodle до різних стилів навчання студентів і розробили узагальнену схему використання її інструментів для персоналізованого навчання [13].

У закордонних ЗВО здобувачам надається право обирати не менше 20% навчальних дисциплін від загального обсягу освітньої програми протягом усього періоду навчання. В університетах США система адаптивного персоналізованого навчання дозволяє студентам самостійно визначати напрями підготовки, обирати курси, форми навчання та викладачів. На думку Х. Пена, Ш.Ма та Дж.Спектора, персоналізоване навчання має сприяти індивідуальному розвитку здобувачів, а викладачі повинні застосовувати такі методи, зміст і способи оцінювання, які відповідають особистісним характеристикам і потенціалу розвитку кожного студента [14].

В Університеті центральної Флориди адаптивне персоналізоване навчання здійснюється за допомогою платформ Realizeit, ALEKS, Knewton Alta та LearnSmart, які на основі результатів оцінювання знань студентів автоматично коригують зміст курсу та формують ІОТ відповідно до рівня їх підготовки, навичок і навчальних потреб [15;16]. Освітній процес починається з вибору здобувачами однієї з шести можливих форм навчання (рис.1).

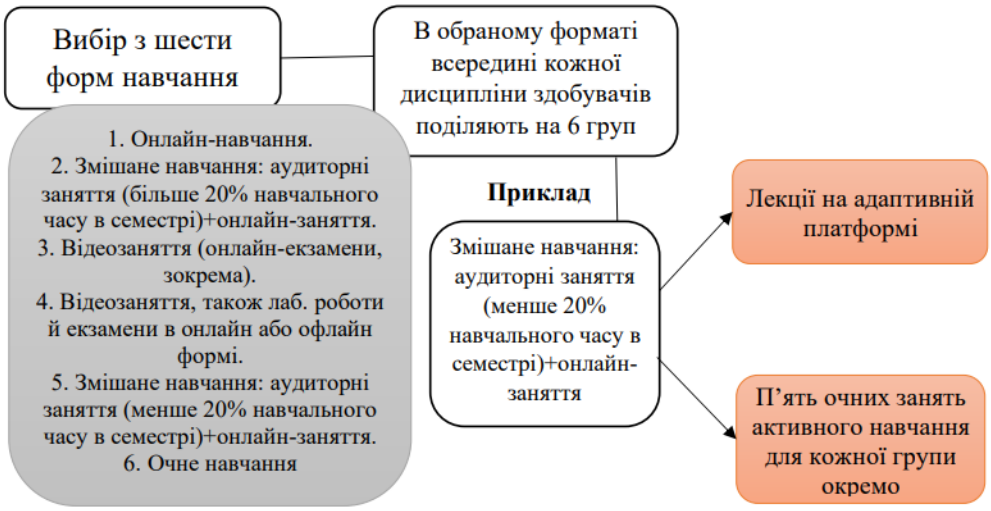


Рис.1. Схема адаптивного навчання в Університеті центральної Флориди

Застосування «перевернутої» моделі притаманне адаптивному персоналізованому навчанню в Університеті штату Аризона. Перед початком занять здобувачі опрацьовують навчальні матеріали (текстові документи, відео, симуляції тощо) та проводять самооцінювання рівня знань. Під час занять вони опановують новий матеріал шляхом дискусій та аналізу ключових понять, виконання есе, розв'язання проблемних завдань і тестів, а в онлайн-форматі навчання підтримується цифровими інструментами [17].

Навчальний контент курсів поділено на невеликі модулі. В Університеті центральної Флориди кожен із них оцінюється окремо, і після успішного виконання завдань здобувач переходить до наступного етапу траєкторії. В Університеті штату Аризона програмою передбачено засвоєння базових понять і навичок через активні вправи, організовані за моделлю 5E («залучити, дослідити, пояснити, розширити та оцінити»).

Узагальнення вітчизняного й закордонного досвіду дало змогу запропонувати модель організації освітнього процесу, орієнтовану на формування ІОТ у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців. Виокремлено основні компоненти ІОТ: обов'язковий, варіативний та організаційно-коригуючий. Такий поділ забезпечує здобувачам вищої освіти можливість керувати процесом навчання і самоосвіти, планувати власний розвиток та оволодіння необхідною інформацією.

Обов'язковий компонент містить базові освітні модулі, що відповідають вимогам стандарту вищої освіти й утворюють інваріантну частину ІОТ.

Варіативний компонент передбачає набір модулів із додатковою інформацією, релевантною для майбутніх фахівців з інформаційних технологій, і дає можливість обирати напрями для поглибленого вивчення. Зазначені компоненти орієнтовані насамперед на засвоєння змісту навчального матеріалу.

Організаційно-коригуючий компонент включає елементи методичної системи: форми, методи, технології, засоби та засоби контролю засвоєння обраного змісту.

Формування ІОТ передбачено як у межах усього освітнього процесу, так і під час вивчення окремих навчальних дисциплін. Студенти можуть реалізувати її через вибір не менше 25% вибіркових дисциплін від загального обсягу кредитів ЄКТС, вибір теми курсових і кваліфікаційних робіт, обрання бази прак-

тики, визнання результатів, здобутих в інших закладах освіти чи в межах неформальної освіти, а також участь у програмах академічної мобільності (рис. 2).

Обов'язкові освітні компоненти визначені освітньо-професійною програмою підготовки здобувачів вищої освіти. Крім того, в ОП «Сучасні інформаційні технології та програмування» спеціальності 122 Комп'ютерні науки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що реалізується у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, протягом другого-четвертого років навчання передбачено опанування 15 вибіркових дисциплін обсягом по 4 кредити кожна. Ознайомившись із силабусами, розміщеними на офіційному сайті університету [18], студенти формують власний набір вибіркових компонентів.

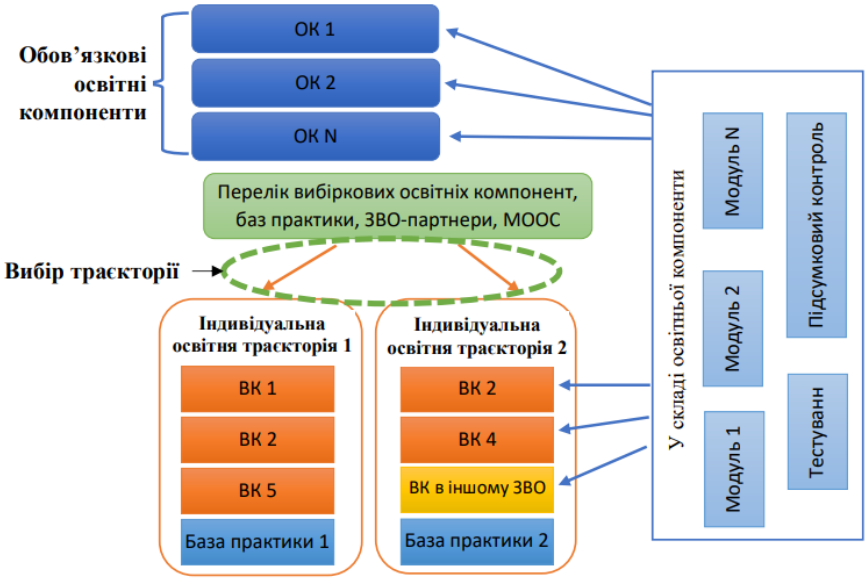


Рис.2. Реалізація ІОТ в межах освітнього процесу

ІОТ формується поетапно:

1) на діагностичному етапі визначається базовий рівень підготовки студентів, а також їхні потреби, навички та очікування;

2) мотиваційно-цільовий етап має на меті сформувати мотивацію до навчання та визначити особисті цілі;

3) відповідно до сформованих цілей, визначається зміст навчання, необхідний для досягнення очікуваних результатів, та здійснюється поділ дисципліни на окремі модулі із вказанням їх обсягу. Модуль може містити текст, зображення, відео, аудіо чи інші форми подання. Чим більше модулів і зв'язків між ними, тим гнучкіша система і тим більше варіантів індивідуальної траєкторії може бути побудовано. Якщо ж модулі занадто великі, система перестає бути адаптивною й більше нагадує традиційне лінійне навчання;

4) добираються методи та інструменти навчання з урахуванням знань, умінь і очікувань студента, виявлених раніше, створюються системи алгоритмів для досягнення цілей. Тобто, здобувач може обирати матеріал усередині модуля як за формою подання (текст, презентація, відео, вебінар), так і за рівнем складності (від базового до поглибленого). Іноді можливе й нелінійне проходження модулів залежно від індивідуальних потреб і рівня підготовки;

5) створюється система оцінювання, що порівнює результати з поставленими цілями. Здобувач може визначити рівень досягнення власних освітніх цілей і засвоєння знань, умінь та навичок. Для цього найчастіше застосовується проміжне тестування після кожного модуля.

Приклад реалізації адаптивного навчання розглянемо на модулі «Основні поняття та принципи математичних методів оптимізації» з дисципліни «Методи оптимізації та дослідження операцій». На вивчення курсу передбачено 150 годин / 5 кредитів ЄКТС: 90 годин аудиторної роботи (з них 30 – лекції, 60 – лабораторні), 60 годин самостійного опрацювання, екзамен.

Модуль охоплює чотири теми, кожна з яких подається чотирма рівнями складності, вибір яких визначається результатами тестування: від матеріалу легкого рівня до поглибленого. Модель передбачає поділ змісту на мікрозаняття, що дозволяє добирати альтернативний матеріал відповідно до рівня підготовки здобувача

Після завершення модуля здобувач складає тест. Якщо він набирає понад 60%, то може переходити до наступного модуля. При нижчому результаті йому потрібно повторно пройти навчання, зосередившись на обраних темах.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Таким чином, ІОТ постає як дієвий інструмент реалізації професійно-освітнього потенціалу особистості, що формується на основі визначених форм, методів, технологій та механізмів навчання. Кожна модель проаналізованого навчання в ЗВО має свої особливості, які можуть бути застосовані для розробки власної моделі адаптивного навчання. Запропонована у дослідженні модель організації освітнього процесу, орієнтована на формування ІОТ у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців, має універсальний характер і може бути адаптована до специфіки освітньої програми. На основі теоретичного аналізу визначено етапи побудови такої траєкторії, що дає змогу структурувати навчальну діяльність для досягнення запланованих результатів. Використання цієї технології сприяє формуванню навичок створення та реалізації ІОТ у цифровому середовищі закладу освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23.04.2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text (дата звернення 16 вересня 2025).
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. Дата оновлення: 21.08.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення 16 вересня 2025).
3. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. 2013. Вип.4. С.62–65.
4. Коростіянець Т.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: аналіз трактувань понять. *Актуальні питання гуманітарних нау* : міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип.30. С.73–80.
5. Burchinal M.R., Peisner-Feinberg E., Pianta R., Howes C. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*. 2002. № 40. P. 415–436. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3.
6. Zheng R.Z. Personalization with Digital Technology: A Deep Cognitive Processing Perspective. *Digital technologies and instructional design for personalized learning.* IGI Global, 2018. P.1–27. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3940-7.ch001.
7. Moon J., Do J., Lee D., Choi G. W. A conceptual framework for teaching computational thinking in personalized OERs. *Smart Learning Environments*. 2020. № 7:6. P.1–9. DOI: 10.1186/s40561-019-0108-z.
8. Сікора Я.Б. Теоретико-методичні засади адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифровізації: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2025. 709 с.
9. Zavalko N. A., Sakhariyeva S. G., Sagimbayeva G. S., Abdimaulen G. A., Mukhametzhanova Z. A. Formation of future specialists' individual educational route in the conditions of credit system (on the example of the Republic of Kazakhstan). *Revista ESPACIOS*. 2018. Vol.39, №°17. URL: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p30.pdf (дата звернення 22 вересня 2025).
10. Рашкевич Ю.М. Освітні програми: побудова, опис, визнання. URL:https://tnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/01/%E2%84%96-5-%D0%AE.%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf (дата звернення 20 вересня 2025).
11. Формування індивідуальної освітньої траєкторії. Донецький національний університет імені Василя Стуса: вебсайт. URL: https://www.donnu.edu.ua/uk/formuvannya-indyvidualnoyi-osvitnoyi-trayektoriyi/#1611046987199-18e3b045-0cfe (дата звернення 20 вересня 2025).
12. Положення про реалізацію права на вільний вибір навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: https://osvita.kpi.ua/sites/default/files/downloads/pologennia_vilnyi_vybir_2023.pdf (дата звернення 20 вересня 2025).
13. Глазунова О.Г., Мокрієв М.В., Волошина Т.В., Корольчук В.І., Саяпіна Т.П. Модель персоналізації навчання студентів відповідно до навчального стилю засобами LMS Moodle. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 5(33). С.1129–1143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-1129-1143.
14. Peng H., Ma S., Spector J.. Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment. *Foundations and Trends in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology*. Proceedings of 2019 International Conference on Smart Learning Environments. Springer, Singapore First Online, 2019. P.171–176. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6908-7_24.
15. Cavanagh T., Chen B., Lahcen R.A.M., Paradiso J.R. Constructing a design framework and pedagogical approach for adaptive learning in higher education: A practitioner's perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. №21(1). P.173–197. DOI: 10.19173/irrodl.v21i1.4557.
16. Chen B., Bastedo K., Kirkley D., Stull C., Tojo J. Designing personalized adaptive learning courses at the University of Central Florida. Educause Learning Initiative, 2017. URL: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/8/elib1701.pdf (дата звернення 23 вересня 2025).
17. Van Leusen P., Cunningham J., Johnson D.P. Designing and teaching adaptive + active learning effectively. *Current Issues in Emerging eLearning.* 2020. Vol.7(1), article 2. URL: https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol7/iss1/2 (дата звернення 23 вересня 2025).
18. Вибіркові освітні компоненти Бакалавр 2025. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/op/selective/bachelor/2025/ (дата звернення 23 вересня 2025).

References

1. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo rozvytku indyvidualnykh osvitnikh traiektorii ta vdoskonalennia osvitnoho protsesu: Zakon Ukrainy vid 23.04.2024 r. [On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding the Development of Individual Educational Trajectories and Improvement of the Educational Process: Law of Ukraine dated 23.04.2024]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. Data onovlennia: 21.08.2025. [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014. Update date: 21.08.2025.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
3. Kankovskyi, I.Ye. (2013). Indyvidualni osvitni traiektorii yak neobkhidnist suchasnoho protsesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational trajectory as necessity of the modern process of professional specialist` training]. *Vocational education: problems and prospects, 4,* 62–65 [in Ukrainian].
4. Korostiianets, T.P. (2020). Indyvidualna osvitnia traiektoriia studenta: analiz traktuvan poniat [Individual educational trajectory of the student: analysis of interpretations of concepts]. *Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers, 30*, 73–80 [in Ukrainian].
5. Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415–436. http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3.
6. Zheng, R. Z. (2018). Personalization with Digital Technology: A Deep Cognitive Processing Perspective. In *Digital technologies and instructional design for personalized learning* (pp. 1–27). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3940-7.ch001.

7. Moon, J., Do, J., Lee, D., & Choi, G.W. (2020). A conceptual framework for teaching computational thinking in personalized OERs. *Smart Learning Environments*, *7:6*, 1–9. 10.1186/s40561-019-0108-z.
8. Sikora, Ya. B. (2025). *Theoretical and methodological foundations of the adaptive system of professional training of future specialists in information technology in the context of digitalization* [Unpublished doctoral dissertation]. Zhytomyr Ivan Franko State University [in Ukrainian].
9. Zavalko, N.A., Sakhariyeva, S.G., Sagimbayeva, G.S., Abdimaulen, G.A., & Mukhametzhanova, Z.A. (2018). Formation of future specialists' individual educational route in the conditions of credit system (on the example of the Republic of Kazakhstan). *Revista ESPACIOS, 39*(17). http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p30.pdf.
10. Rashkevych, Yu.M. Osvitni prohramy: pobudova, opys, vyznannia [Educational programs: construction, description, recognition]. https://tnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/01/%E2%84%96-5-%D0%AE.%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf [in Ukrainian].
11. Vasyl' Stus Donetsk National University. (n.d.). *Formuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii [Formation of an individual educational trajectory*]. https://www.donnu.edu.ua/uk/formuvannya-indyvidualnoyi-osvitnoyi-trayektoriyi/#1611046987199-18e3b045-0cfe [in Ukrainian].
12. Polozhennia pro realizatsiiu prava na vilnyi vybir navchalnykh dystsyplin zdobuvachamy vyshchoi osvity KPI im. Ihoria Sikorskoho [Regulations on the implementation of the right to free choice of academic disciplines by applicants for higher education of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute]. https://osvita.kpi.ua/sites/default/files/downloads/pologennia_vilnyi_vybir_2023.pdf [in Ukrainian].
13. Hlazunova, O.H., Mokriiev, M.V., Voloshyna, T.V., Korolchuk, V.I., & Saiapina, T.P. (2024). Model personalizatsii navchannia studentiv vidpovidno do navchalnoho styliu zasobamy LMS Moodle [A model of personalization of students' learning according to their learning style using LMS Moodle]. *Science and technology today, 5(33)*, 1129–1143. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-1129-1143 [in Ukrainian].
14. Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019). Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment. In M. Chang et al. (Eds.), *Foundations and Trends in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology*: *Proceedings of 2019 International Conference on Smart Learning Environments* (pp.171–176). Springer, Singapore First Online. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6908-7_24.
15. Cavanagh, T., Chen, B., Lahcen, R.A.M., & Paradiso, J.R. (2020). Constructing a design framework and pedagogical approach for adaptive learning in higher education: A practitioner's perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21(1)*, 173–197. 10.19173/irrodl.v21i1.4557.
16. Chen, B., Bastedo, K., Kirkley, D., Stull, C., & Tojo, J. (2017). *Designing personalized adaptive learning courses at the University of Central Florida*. Educause Learning Initiative. URL: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/8/elib1701.pdf.
17. Van Leusen, P., Cunningham, J., & Johnson, D.P. (2020). Designing and teaching adaptive + active learning effectively. *Current Issues in Emerging eLearning,* 7(1), article 2. URL: https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol7/iss1/2.
18. Zhytomyr Ivan Franko State University. (n.d.). *Vybirkovi osvitni komponenty Bakalavr 2025 [Elective educational components Bachelor 2025]*. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/op/selective/bachelor/2025/ [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 15.09.2025 Прийнято: 19.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Sikora Yaroslava
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Computer Sciences and Information Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

ADAPTIVE LEARNING: MODERN TECHNOLOGIES IN FORMING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRACKS

Abstract. The relevance of the problem is determined by the need to ensure flexibility and personalisation of the educational process in higher education institutions, which corresponds to the modern challenges of digitalisation and the dynamic requirements of the labour market. Adaptive learning as a tool for personalised professional and personal development of specialists is of particular importance. The study is devoted to the theoretical justification and practical modelling of adaptive learning, focused on building individual educational trajectories for future information technology specialists. To achieve this goal, an analysis of domestic and foreign scientific sources was used, as well as a generalisation of the experience of implementing models of adaptive personalised learning and realising individual educational trajectories in higher education institutions. The essence of the concept of «individual educational trajectory» was determined. As a result, a model for building an individual educational trajectory was substantiated, in the structure of which mandatory, variable and organisational-corrective components are distinguished. The stages of its construction (diagnostic, motivational and target-setting, design of module content for the discipline, selection of the structure of the individual educational trajectory, assessment) and the conditions for its effective application in a digital educational environment were determined. The implementation of adaptive learning is considered using the example of the academic discipline «Methods of Optimisation and Operations Research». The proposed model is universal and can be adapted depending on the objectives of the educational programme and current labour market demands. The results obtained demonstrated the potential of adaptive learning as a tool for improving the quality of higher education.

Keywords: individual educational trajectory, adaptive learning, information technology specialist, model.

УДК 373.3/.5:005.336.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.188-197

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

СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ТА СТИЛІ НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз взаємозв'язку між стратегіями викладання та стилями навчання в контексті сучасної освітньої практики. На основі систематизації ключових педагогічних понять і критичного огляду емпіричних досліджень та метааналізів, демонструється, що володіння широким спектром стратегій є індикатором професіоналізму вчителя, тоді як концепція стилів навчання потребує переосмислення. Запропоновано розглядати стилі не як жорсткі індивідуальні характеристики, що вимагають адаптації викладання, а як інструменти для саморефлексії та цілеспрямованого розвитку когнітивних навичок. Наведено практичні рекомендації, що ґрунтуються на емпірично підтверджених підходах, зокрема на інтегративній моделі Дж. Пеллі, яка поєднує цикл досвідного навчання Д. Колба з юнгівськими ментальними функціями. Стаття має на меті надати методологам, педагогам та розробникам освітньої політики науково обґрунтовану основу для вдосконалення професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: стратегія викладання, стиль навчання, професійний розвиток, класифікація стратегій викладання

Вступ. Важливим показником професіоналізму вчителя є його здатність застосовувати широкий спектр стратегій викладання та орієнтуватися в різних стилях навчання. Компетентне володіння такими стратегіями і вміння їх доцільно поєднувати відрізняє досвідченого педагога від початківця. Емпіричні дослідження [17; 18;19] підтверджують, що вибір і комбінація стратегій викладання безпосередньо впливають на результати навчання. Учитель, який вільно володіє різними стратегіями – від традиційних до інноваційних, – здатний адаптувати їх до особливостей предмета, курсу, теми та рівня підготовки учнів. Це дає змогу не лише ефективно передавати знання, а й цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності, наскрізні вміння («м'які навички»), зокрема критичне мислення, креативність і здатність до співпраці.

Хоча деякі конкретні моделі стилів навчання критикуються за брак емпіричних доказів їх ефективності, загальна концепція, що індивідуальні когнітивні, мотиваційні та культурні відмінності впливають на процес навчання, є загальноприйнятою. Педагоги, які враховують ці відмінності, можуть краще адаптувати свої методи викладання. У контексті інклюзивної й змішаної освіти це набуває особливої ваги, адже розуміння різних способів засвоєння матеріалу дозволяє педагогу вибудовувати диференційовані й персоналізовані завдання, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти.

Опанування стратегій викладання і моделей стилів навчання сприяє розвитку вчительської рефлексії як складової професійної культури. Це забезпечує педагогу можливість критично аналізувати власну практику, виявляти причини труднощів у навчанні окремих груп учнів, добирати оптимальні методи відповідно до теми та шукати ефективні шляхи підвищення навчальної мотивації. Усвідомлення різних підходів до викладання (стратегій) і сприйняття інформації (стилів навчання) надає вчителеві дієві інструменти для самоаналізу та вдосконалення педагогічної діяльності. Таким чином, рефлексивність постає важливим критерієм педагогічної майстерності.

Численні освітні реформи, зокрема програма «*Teach Less, Learn More*» у Сінгапурі чи запровадження компетентнісної парадигми в країнах Європейського Союзу, безпосередньо спрямовані на трансформацію стратегій викладання. Учитель, який опановує та вдосконалює ці стратегії, не лише реалізує завдання освітньої політики, а й виступає активним суб'єктом формування нової культури навчання.

Отже, ґрунтовне володіння стратегіями викладання та розуміння стилів навчання є необхідною умовою забезпечення ефективності та справедливості освітнього процесу, підтримки індивідуальних потреб учнів, гнучкості у мінливих умовах та професійного розвитку педагога. Йдеться не лише про набір методів, а насамперед про здатність формувати адаптивне, інклюзивне й компетентнісно орієнтоване освітнє середовище. Саме ця проблематика знаходиться в основі пошуку нових підходів до професійного розвитку вчителів НУШ в системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика стратегій викладання та стилів навчання в українському науковому середовищі є надзвичайно актуальною й водночас суперечливою, адже віддзеркалює глобальний академічний дискурс. З одного боку, низка сучасних українських медійних та методичних ресурсів критично оцінює застарілі концепції стилів навчання, а з іншого – окремі видання про-

© Смагін І. І., Смагіна Т. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

довжують пропагувати їхнє практичне застосування. Так, у частині українських публікацій, орієнтованих на широку педагогічну аудиторію, відкрито наголошується, що тенденція поділу учнів на візуалів, аудіалів та кінестетиків уже втратила актуальність, адже ці ознаки як ярлики здатні шкодити розвитку дітей і обмежувати їхні навчальні можливості. У цьому простежується паралель із результатами міжнародних досліджень, де також підкреслюється невиправданість підходу через відсутність емпіричної валідності. Зокрема, за даними Асоціації психологічної науки (*Association for Psychological Science*), результати дослідження 2008 року під керівництвом Г.Пашлера, М.МакДеніела, Д.Рорера, Р.Бйорка [20] не підтвердили гіпотезу про відповідність стилю навчання, а отже, стали одним із ключових підґрунтів для формування сучасного критичного дискурсу щодо концепції *learning styles*.

Поряд із критикою, частина українських науковців продовжує приділяти увагу вивченню стилів навчання. Ці дослідження є частиною широкого наукового дискурсу навколо проблем ефективного інноваційного навчання. Важливо розуміти, що критика стосується насамперед застарілих та спрощених моделей та їх застосування на практиці. Водночас більш складні та комплексні моделі стилів навчання (зокрема, моделі Д. Колба та П. Хоні й А. Мамфорда) і надалі активно досліджуються з огляду на їхній потенціал інструментального застосування у різних галузях освіти.

Наприклад, в українському науковому середовищі проведено низку досліджень, присвячених аналізу стилів навчання студентів різних спеціальностей. Зокрема, здійснено порівняльні дослідження для студентів різних освітніх напрямів [15], майбутніх учителів інформатики [13], представників творчих спеціальностей [3], майбутніх фармацевтів [6], студентів-філологів та майбутніх знавців іноземних мов [4], математиків [11], а також студентів комп'ютерних спеціальностей [8] та ін.

Є низка досліджень стратегій викладання і стратегій навчання (навчальних стратегій), проблематика яких перегукується з аналогічними зарубіжними розвідками. Так, О. Малихін і А. Галла [9] теоретично обґрунтували сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей, Т. Бульба [2] визначив психолого-педагогічну сутність поняття «навчальні стратегії» на основі аналізу провідних досліджень у цій сфері; Л. Шерстюк [14], досліджуючи форми індивідуалізації навчання, запропонував авторське визначення поняття «індивідуальна навчальна стратегія». У галузі методики навчання іноземних мов Т. Олендр та І. Цар [10] проаналізували сутність навчальних стратегій і різні підходи до їх класифікації. У свою чергу, І. Попович і О. Стойка [12] зробили спробу визначити роль навчальних стилів у забезпеченні ефективної підготовки студентів, а дослідження Т. Деркач і Т. Старової [7] було присвячено вивченню стилів навчання, які переважають серед студентів-природничників.

Окремо відзначимо публікацію Т. Деркач [5]. У ній дослідниця проаналізувала популярні зарубіжні підходи та моделі, що використовуються для характеристики стилів навчальної діяльності, а також визначила їхні переваги й недоліки. Авторка показала зв'язок між відомими концепціями стилів навчання, розглянувши окремі психологічні та педагогічні аспекти цієї проблеми.

Перехід на дистанційну та змішану форми навчання актуалізував потребу у пошуку відповідних ситуації моделей стилів навчання. У цьому контексті заслуговує на увагу дослідження В. Артюхової та Ю. Шведової [1], де проаналізовано стильові особливості навчальної діяльності студентів в умовах вимушеного онлайн-навчання. Автори пропонують класифікацію стилів навчання на основі мотиваційної сфери особистості (ґрунтовний, стратегічний, поверховий, афіляційний), розроблену англійськими дослідниками Дж.Біггсом і К.Коллінгом (Biggs & Collis) та визнану у міжнародному науковому середовищі. У ході дослідження встановлено, що серед українських студентів домінує стратегічний стиль навчання, орієнтований на досягнення успіху. Водночас автори подають низку практичних рекомендацій для викладачів щодо адаптації навчального процесу до виявлених стильових особливостей.

Сучасні українські дослідження демонструють дуалістичний підхід до проблематики. З одного боку, спостерігається активна інтеграція інноваційних та емпірично підтверджених стратегій викладання (зокрема, проєктного, дистанційного й змішаного навчання). З іншого боку, у сфері стилів навчання простежується певна суперечність: поряд із прогресивними методичними рекомендаціями, що відмовляються від жорстких «ярликів», зберігаються академічні розвідки, які продовжують досліджувати цю концепцію в контексті індивідуалізації освітнього процесу.

Щодо напрацювань зарубіжних дослідників у цій тематичній царині, варто насамперед відзначити роботи Дж.Гетті, зокрема фундаментальне дослідження «Видиме навчання» [18; 19], яке вважається одним із найвпливовіших у сучасній педагогіці. Дж. Гетті здійснив масштабний метааналіз, що охоплює сотні тисяч емпіричних досліджень, і на його основі кількісно оцінив вплив різних чинників на успішність навчання учнів, визначивши відносну ефективність численних педагогічних стратегій.

Не менш значущими є дослідження С. Фрімана, зокрема його мета аналіз [17], який переконливо довів, що активні підходи до навчання значно перевищують ефективність традиційних лекцій. Водночас Ф. Коффілд та ін. [16] є одними з провідних критиків концепції стилів навчання. Їхній звіт, що містить огляд 71 моделі стилів, продемонстрував відсутність переконливих емпіричних доказів для більшості з них і започаткував широкий критичний дискурс у зазначеній сфері.

Серед дослідників стилів варто згадати К. Томлінсон, яка є однією з провідних експертів у галузі диференційованого навчання. Її праці зосереджені на розроблені підходів до адаптації змісту, процесу та результатів навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів [22]. Окреме місце посідають дослідження Я. Вермунта та В. Донше [23], які трактують стилі навчання як комплексні патерни, що охоплюють когнітивні, афективні й мотиваційні компоненти, та аналізують їхній вплив на успішність навчальної діяльності.

Проблематика стратегій викладання та стилів навчання набуває особливої актуальності у процесі підвищення кваліфікації вчителів Нової української школи в закладах післядипломної педагогічної освіти. Професіоналізм сучасного педагога, на нашу думку, проявляється передусім у здатності гнучко застосовувати різноманітні дидактичні підходи, що ґрунтуються на глибокому розумінні індивідуальних особливостей учнів. Водночас спроба поєднати дві концептуальні площини – емпірично підтверджені та методично верифіковані стратегії викладання і науково суперечливі, проте комерційно поширені

моделі стилів навчання – зумовлює внутрішню напругу. Саме необхідність наукового підґрунтя для розроблення практичних методичних рекомендацій учителям і стала мотивом для написання цієї статті.

Мета статті полягає у виявленні потенціалу інтеграції інноваційних стратегій викладання та критично осмисленого використання моделей стилів навчання в контексті професійного розвитку сучасного вчителя. Її структура послідовно розкриває тему, починаючи з розмежування ключових понять та класифікації стратегій, переходячи до критичного аналізу концепції стилів навчання, а потім – до надання інтегративного підходу та практичних рекомендацій для професійного розвитку педагогів.

Методи дослідження. У процесі підготовки статті було застосовано комплекс методів, що забезпечили всебічний аналіз досліджуваної проблематики. Зокрема:

– теоретичний аналіз та систематизація понять – для розмежування рівнів ключових педагогічних понять (стратегія, метод, форма, технологія), а також для уточнення їх логічного змісту й обсягу;

– огляд і критичний аналіз наукових джерел – у ході порівняння підходів українських і зарубіжних дослідників до проблематики стратегій викладання та стилів навчання;

– порівняльно-історичний метод – для виявлення закономірностей і специфіки трансформації освітніх парадигм від традиційних до інноваційних;

– класифікаційний і типологічний метод – для побудови комбінованої класифікації стратегій викладання за трьома критеріями: центр навчальної взаємодії, рівень персоналізації та ступінь технологічної інтеграції.

Додатково було використано елементи контент-аналізу та компаративістики для узагальнення українських та міжнародних досліджень стилів навчання, їх критики й можливостей практичного застосування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження освітніх феноменів, процесів і об'єктів неможливе без використання таких інструментів наукового пізнання, як поняття та терміни. В ідеалі вони повинні мати чіткий і однозначний логічний зміст та обсяг, проте на практиці це не завжди досягається. Основною причиною різночитань є відмінності парадигмальних, концептуальних та ідеологічних засад, яких дотримується дослідник. У нашій статті використовується низка понять, що функціонують на різних рівнях педагогічного дискурсу, однак у сукупності вони створюють взаємодоповнювальну систему. Ми виходимо з позицій педагогічного конструктивізму і в нашій публікації основні поняття і терміни мають нижче окреслений зміст.

Стратегія викладання – це поняття, що позначає цілісний підхід до організації освітнього процесу, що діє на макрорівні. Вона є узагальненим планом, який визначає загальний підхід до досягнення освітніх цілей у межах конкретного навчального предмета чи курсу, задаючи логіку, послідовність і напрям педагогічної діяльності. Стратегія відповідає на питання «Як будемо навчати?». До прикладів можна віднести стратегії проблемного, інтегрованого, дослідницького навчання чи навчання у співпраці.

Метод навчання належить до мікрорівня і є конкретним інструментом для реалізації обраної стратегії. Він визначає практичні способи діяльності вчителя й учнів, завдяки яким стратегія набуває реального втілення. Метод відповідає на питання «Що робимо на уроці, щоб цю стратегію реалізувати?». Поширеними методами є лекція, пояснення, бесіда, дискусія, рольова гра, спостереження, експеримент та ін.

Форма організації навчання відображає спосіб упорядкування взаємодії між учителем та учнями. Вона визначає структуру занять і може бути індивідуальною, груповою, фронтальною або змішаною, залежно від мети, змісту й контексту освітнього процесу.

Технологія навчання інтегрує всі попередні рівні й постає як цілісна система, що поєднує стратегії, методи, форми та ресурси в єдиний комплекс. Вона забезпечує логічно вибудовану послідовність дій для досягнення освітніх результатів. Прикладами є технологія розвитку критичного мислення, проєктна технологія та модель «перевернутого класу».

Хоча зазначені поняття чітко розмежовуються, їхня ефективність полягає саме у взаємозв'язку та синергії. Стратегія, що є узагальненим планом, не може бути реалізована без відповідного методу. Наприклад, стратегія активного навчання неможлива лише за допомогою традиційного лекційного методу. Це свідчить про ієрархічну залежність, де вибір стратегії на макрорівні обумовлює вибір методів, форм та технологій на мікрорівні.

Отже, ефективна педагогічна практика вимагає системного підходу, де всі компоненти – стратегія, метод, форма та технологія – узгоджено працюють на досягнення освітньої мети. Професійний розвиток педагога, таким чином, полягає не просто у здатності використовувати нові методи, а в глибокому переосмисленні та вибудовуванні власної педагогічної системи, де кожен елемент підпорядкований загальному, цілісному плану.

У світовій освітній практиці не існує єдиної універсальної системи викладання. Натомість, різні країни й освітні системи виробили власні підходи, що відображають їхні культурні цінності, освітні пріоритети та історичний досвід. Однак, можна запропонувати класифікацію, побудовану за комбінованим критерієм, яка дозволяє поєднати класичні й сучасні освітні стратегії в єдину системну рамку. Ця класифікація зручна для опрацювання і практичного використання педагогами та ґрунтується вона на трьох основних критеріях:

– центр взаємодії (учитель-центрована ↔ учень-центрована): визначає, хто є головним суб'єктом освітнього процесу;

– ступінь індивідуалізації (стандартизація ↔ персоналізація): відображає, наскільки навчання враховує особливості кожного учня;

– рівень технологічної інтеграції (аналогова ↔ цифрова/змішана): критерій, що з'явився після масової цифровізації освіти.

На основі цих критеріїв можна виділити чотири основні групи стратегій викладання (Таблиця 1).

Традиційні (академічні) учитель-центровані стратегії. У цій моделі вчитель виступає головним джерелом знань, а учні – слухачами. Такий підхід був історично домінантним і досі широко застосовується, особливо у викладанні математики, мов чи історії.

Активні учень-центровані стратегії. Ця група охоплює педагогіку співробітництва та конструктивістські методи, де учні беруть активну участь в освітньому процесі. Мета полягає в тому, щоб розвивати ключові компетентності та стимулювати критичне мислення, творчість і глибоке розуміння матеріалу через участь самих учнів у побудові знання. Дослідження підтверджують, що такі практики відповідають соціо-конструктивістській парадигмі навчання та асоціюються з підвищенням мотивації й кращим розвитком навичок вирішення проблем.

Стратегії диференційованого та персоналізова-

Таблиця 1.

Групи стратегій викладання

Група стратегій	Ключові характеристики	Приклади методів та підходів
Традиційні (учитель-центровані)	Учитель виступає головним носієм знань, а учні – пасивними реципієнтами. Акцент на інформуванні	Лекція, пояснення, вправи, контрольні роботи
Активні (учень-центровані)	Учні є активними учасниками освітнього процесу. Учитель виконує роль фасилітатора	Дискусії, робота в малих групах, дебати, проєктна діяльність, самостійне відкриття знань
Диференційовані та персоналізовані	Адаптація методів і темпу навчання до індивідуальних потреб, здібностей та освітніх траєкторій учнів	Різнорівневі завдання, навчальні портфоліо, персоналізовані освітні маршрути
Технологічно інтегровані	Спираються на використання цифрових інструментів та онлайн-платформ	Змішане навчання (*blended learning*), «перевернутий клас» (*flipped classroom*), використання симуляторів та ІКТ

Джерело: систематизовано автором

ного навчання. Ці підходи передбачають адаптацію методів і темпу навчання під індивідуальні потреби та рівень підготовленості кожної дитини. Метою визнається забезпечення оптимального поступу для різних учнів: одні отримують складніші виклики, інші – додаткову допомогу. Такий підхід є особливо значущим у контексті інклюзивної освіти та прагне враховувати унікальні здібності, інтереси й потреби кожної дитини.

Стратегії інтеграції технологій та змішаного навчання. Ці стратегії спираються на використання онлайн-платформ, цифрових симуляторів та інтерактивних вправ. Їхні переваги найбільш відчутні в умовах дистанційного та змішаного навчання, де технології дозволяють підтримувати гнучкість та індивідуалізацію. Наприклад, змішане навчання (*blended learning*) поєднує традиційні заняття з елементами онлайн-навчання, а «перевернутий клас» (*flipped classroom*) передбачає самостійне опрацювання теоретичного матеріалу вдома.

Серед сучасних інноваційних стратегій, найбільш популярними у різних країнах є такі.

Active Learning (Активне навчання) ґрунтується на залученні учнів до пізнавальної діяльності через виконання завдань, дискусії, розв'язування проблемних ситуацій. Ця стратегія поширена у США, Фінляндії та Нідерландах і реалізується через мозкові штурми, дебати, аналіз відео чи інтерактивні вправи.

Inquiry-Based Learning (Навчання через дослідження) орієнтоване на формування умінь самостійного пошуку та аналізу інформації. Учні ставлять запитання, проводять дослідження й вибудовують власні знання, що особливо ефективно в природничих науках, географії та історії. Найбільш поширене у Канаді, Сінгапурі та Швеції.

Project-Based Learning (Навчання на основі проєктів) передбачає виконання учнями тривалих завдань, наближених до реальних життєвих ситуацій. Результатом можуть бути презентації, моделі чи дослідницькі доповіді. Такий підхід активно використовується у США, Австралії та Данії.

Flipped Classroom (Перевернутий клас) змінює традиційну логіку навчання: теоретичний матеріал учні опрацьовують вдома (через відео чи тексти), а на уроці зосереджуються на практичних завданнях і співпраці. Стратегія поширена у Фінляндії, Великобританії та Норвегії.

Problem-Based Learning (Проблемно-орієнтоване навчання) починається з відкритої проблеми, яку учні мають вирішити. Цей підхід розвиває критичне мислення, міжпредметні зв'язки та командну роботу. Найчастіше застосовується у сфері медицини, бізнесу та STEM-наук у США й Нідерландах.

Blended Learning (Змішане навчання) інтегрує традиційні та онлайн-формати, поєднуючи автономне опрацювання матеріалу з офлайн-обговоренням. Воно набуло глобального поширення, особливо після пандемії COVID-19.

Cooperative/Collaborative Learning (Спільне навчання) акцентує на груповій роботі, де кожен учень відповідає за результат команди. До методів належать «джигсоу», ротаційні станції та парна робота. Стратегія особливо популярна в Скандинавії, Канаді та США. Розвиває здатність до командної роботи та відповідальності за спільний результат.

Socratic Questioning / Discussion (Сократів метод) розвиває критичне мислення завдяки тому, що вчитель ставить учням запитання замість готових відповідей. Використовується переважно у викладанні філософії, літератури й права, зокрема в приватних школах Великобританії та США.

Gamification / Game-Based Learning (Гейміфікація та ігрове навчання) підвищує мотивацію учнів за допомогою ігрових механік: балів, рівнів, квестів. Широко застосовується в початковій школі, а також у програмах підвищення мотивації у США та Південній Кореї.

Universal Design for Learning (Універсальний дизайн навчання, UDL) – це стратегія інклюзивного підходу, яка забезпечує доступність навчального матеріалу для кожного учня. Вона включає мультисенсорні ресурси та різні формати виконання завдань. Найбільш розвинена в США, Канаді та Австралії.

Слід зазначити, що багато інноваційних стратегій, як-от проєктно-орієнтоване навчання або проблемно-орієнтоване навчання, поєднують у собі елементи кількох підходів. Загальна тенденція сучасної дидактики полягає не у протиставленні «традиційного» й «інноваційного», а у знаходженні оптимального балансу між різними стратегіями. Дослідження показують, що лекції та пряме пояснення залишаються дієвими, особливо коли поєднуються з інтерактивними елементами. Це свідчить про зміну парадигми в освітній методології: професіоналізм полягає не в дотриманні однієї «модної» школи, а в гнучкому поєднанні підходів, адаптованих до конкретного предмета, контексту та учнів.

Концепція стилів навчання набула значного поширення і в науковому середовищі, і в спільнотах практиків, проте її дослідницька база залишається суперечливою. Аналіз показує, що масив стилів навчання є не уніфікованим, а розділеним на три відокремлені сфери: теоретичну (дослідження), педагогічну (практичне застосування) та комерційну (про-

сування та тиражування опитувальників) [16, с.1]. Це призводить до існування низки конкуруючих і часто суперечливих підходів, які ґрунтуються на психологічних, соціологічних, педагогічних і навіть політичних теоріях.

Академічне середовище в цій царині характеризується «фрагментацією знання», що дослідники характеризують як «інтелектуальну траншейну війну» [16, с.1]. Провідні теоретики та розробники інструментарію частіше ігнорують один одного, ніж взаємодіють, що унеможливлює створення накопиченого знання та інтегрованих досліджень. Ця ситуація посилюється комерційною індустрією, яка просуває та тиражує опитувальники, що часто знижує мотивацію до їхньої критичної перевірки.

Френк Коффілд (Інститут освіти Лондонського університету), Девід Мослі (Університет Ньюкасла), Елейн Холл (Університет Ньюкасла), Кетрін Екклстоун (Університет Екстера) у 2004 р. проаналізували стилі навчання, які використовуються у практиці освіти, щоб встановити, наскільки науково обґрунтованими є моделі стилів навчання, і чи варто використовувати їх у викладанні, особливо для учнів/учениць старше 16 років (старша школа, заклад професійної освіти, коледж, університет) [16]. Було досліджено 71 модель стилів навчання і 13 з них класифіковані як основні. Ключові висновки авторів є невтішними: більшість моделей не відповідають науковим критеріям, а лише 3 з 13 мали задовільну емпіричну перевірку. Дослідники наголошують, що їм не вдалося знайти суттєвого обсягу емпіричних доказів того, що такі стратегії (адаптації викладання до стилю учня) були випробувані та визнані успішними. На їхню думку, такі беззастережні умовляння є марними і нереалістичними. Також було виявлено, що педагогічні інтерпретації стилів навчання є надзвичайно варіативними та часто не узгоджуються між собою, що унеможливлює створення єдиної ефективної моделі дидактичного дизайну [16].

Найбільша загроза використання концепції стилів навчання у розумінні їх як незмінних характеристик полягає у ризику «ярликування» учнів, коли їм приписуються сталі риси, що здатні обмежувати потенціал їхнього розвитку. Класифікація за стилями може обмежити можливості учнів, замість розвивати їхню гнучкість мислення. Зокрема, дослідження Г. Пашлера та ін. [20] також наголошують на відсутності достатніх емпіричних доказів ефективності навчання, побудованого на принципі «відповідності стилям».

Серед найпопулярніших у практиці шкільної освіти моделей є VARK, розроблена Нілом Флемінгом у 1987 році. Вона класифікує стилі навчання за провідним сенсорним каналом: візуальний, аудіальний, читання/писання та кінестетичний. Популярність моделі пояснюється її простотою, широким застосуванням у закладах освіти та зручністю для самооцінки. Водночас існує чітка суперечність: модель, яка є настільки популярною в практиці, різко критикується академічною спільнотою. Як зазначається у звіті [16], VARK не увійшла до переліку 13 основних моделей для аналізу, а експериментальні дослідження, зокрема Г. Пашлера та ін. [20], наголошують на відсутності емпіричних доказів її ефективності. Такий розрив між педагогічною практикою та науковими дослідженнями виявляє системну проблему в освіті: педагоги можуть орієнтуватися на інтуїтивно зрозумілі, але науково непідтверджені моделі. Це підкреслює необхідність незалежної експертизи та донесення науково обґрунтованих висновків до широкої освітньої спільноти.

У 2004 р. експертизу проходили 13 моделей стилів навчання, які ми розмістили нижче у Табл. 2 у хронологічному порядку їх виникнення [16].

Таблиця 2

Основні моделі стилів навчання

Оригінальна назва, автори	Рік	Український переклад	Коментар
Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) Ізабель Бріґґс-Маєрс (Isabel Briggs Myers), Кетрін Кук Бріґґс (Katharine Cook Briggs)	1940-ві (публ. 1962)	Індикатор типів Майєрс-Бріґґс	Базується на типології К. Г. Юнґа. Визначає 16 типів особистості за чотирма дихотоміями: - E/I – екстраверсія / інтраверсія; - S/N – сенсорика / інтуїція; - T/F – мислення / почуття; - J/P – судження / сприйняття
Gregorc Style Delineator (GSD) Ентоні Ґреґорк (Anthony F. Gregorc)	1982	Визначник стилів мислення Ґреґорка	Виокремлює чотири стилі мислення: - конкретно-послідовний; - абстрактно-послідовний; - конкретно-випадковий; - абстрактно-випадковий
Dunn & Dunn (Dunn & Dunn Learning Styles Model / Inventory) Ріта Данн (Rita Dunn), Кеннет Данн (Kenneth Dunn)	1970-і	Модель/ опитувальник стилів навчання Данн і Данн	Враховує вплив 5 груп факторів: екологічних, емоційних, соціальних, фізіологічних і психологічних
Kolb (LSI – Learning Styles Inventory) Девід А. Колб (David A. Kolb)	1976, Оновлення: 1985, 1999, 2005	Опитувальник стилів навчання (Колба)	Базується на циклі досвідного навчання: конкретний досвід → рефлексія → абстрактна концептуалізація → активне експериментування

Entwistle (ASI / ASSIST– Approaches to Study Inventory / Approaches and Study Skills Inventory for Students) Ноель Дж. Ентвістл (Noel J. Entwistle) та співавт.	1979, 1990-ті	Опитувальник підходів до навчання (ASI), Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів (ASSIST)	Виділяє три основні підходи: - глибокий (зосереджений на розумінні); - поверхневий (задля відтворення); - стратегічний (орієнтація на успіх та оцінку) ASSIST – розвиток ідей ASI. Виокремлює глибокий, поверхневий та стратегічний підходи до навчання
Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) Нед Херрманн (Ned Herrmann)	1970–1980-ті	Інструмент домінування півкуль мозку (Херрманна)	Базується на теорії «чотирьох квадрантів мозку». Виокремлює аналітичний, практичний, гуманістичний і креативний стилі
Honey & Mumford (LSQ – Learning Styles Questionnaire,) Пітер Хоні (Peter Honey), Алан Мамфорд (Alan Mumford)	1982	Опитувальник стилів навчання (Хоні та Мамфорда)	Виокремлює чотири типи учнів: - активісти; - рефлектори; - теоретики; - прагматики
Cognitive Style Index (CSI) Кріс Аллінсон (Chris Allinson), Джон Хейс (John Hayes)	1996	Індекс когнітивних стилів (Аллінсона і Хейса)	Вимірює континуум від аналітичного до інтуїтивного стилю мислення. Використовується у менеджменті та навчанні
Cognitive Styles Analysis (CSA) Річард Райдинг (Richard Riding)	1991	Аналіз когнітивних стилів (Райдинга)	Визначає два виміри: цілісний–аналітичний і вербальний–візуальний
Vermunt (ILS – Inventory of Learning Styles) Ян Вермунт (Jan Vermunt)	1994	Опитувальник стилів навчання (Вермонта)	Описує стилі навчання як поєднання когнітивних стратегії, регуляції процесу навчання, мотивації й моделей обробки інформації
Thinking Styles Inventory (TSI) Роберт Стернберґ (Robert Sternberg)	1997	Опитувальник стилів мислення (Стернберґа)	Теорія ментального самоврядування: 13 стилів мислення, що групуються за функціями, формами та рівнями
Learning Styles Profiler (LSP) Кріс Джексон (Chris Jackson)	2002	Профайлер стилів навчання (Джексона)	Інтегрує когнітивні та особистісні чинники, розроблений для дослідження поведінки учнів і професійного розвитку
Motivational Style Profile (MSP) Майкл Аптер (Michael Apter)	1982 (оновлення 1990-ті)	Профіль мотиваційного стилю (Аптера)	Побудований на теорії зворотної психології (Reversal Theory). Визначає вісім мотиваційних станів (наприклад, серйозність/грайливість, домінування/підкорення, прагматичність/гедоністичність; орієнтація на себе/орієнтація на інших)

Джерело: систематизовано автором

Незважаючи на загальну критику, деякі моделі стилів навчання були визнані більш надійними та валідними, ніж інші. Згідно з оглядом [16], до таких моделей належать:

– *Cognitive Style Index (CSI)* Кріса Аллінсона та Джона Хейса. Цей простий інструмент має високі психометричні показники, орієнтований на прийняття рішень і може бути корисним для досліджень у сфері менеджменту та освіти.

– *Inventory of Learning Styles (ILS)* Яна Вермунта. Цей інструмент є надійним і валідним для діагностики підходів учнів/студентів до навчання, особливо у вищій та післяшкільній освіті. Він використовується для обговорення змін у викладанні та навчанні.

– *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* Ноеля Ентвістла та співавт. ASSIST є цінним засобом для аналізу та обговорення ефективних і неефективних стратегій навчання. Він широко застосовується як допоміжний ресурс у проєктуванні курсів та навчальних програм.

– *Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)* Неда Херрманна. Базуючись на теорії «чотирьох квадрантів мозку», цей інструмент підкреслює групову динаміку й розвиток творчого мислення. Він має цінність для організаційних і освітніх змін.

– *Motivational Style Profile (MSP)* Майкла Аптера. Хоча не є «класичною» моделлю стилів навчання, вона корисна для розуміння мотиваційних факторів та підкреслює гнучкість навчальної поведінки.

Ці моделі, як правило, використовуються не для жорсткої «підгонки» викладання під стиль учня, а для діагностики та обговорення. Це підтверджує змі-

ну парадигми: стилі навчання відіграють допоміжну, а не визначальну роль.

Інтегративний підхід до стилів навчання, запропонований Дж. Пеллі [21] на основі ідей Дж. Залла [24], є відповіддю на критику. Він пропонує розглядати стиль навчання як «перевагу», а не «обмеження». Якщо стиль навчання використовується як діагностичний інструмент для виявлення недостатньо задіяних пізнавальних умінь, він відкриває можливість цілеспрямованого розвитку здібностей, необхідних для навчання на будь-якому рівні складності.

Цей підхід ґрунтується на зв'язку між циклом досвідного навчання Д. Колба (*Experiential Learning Cycle – ELC*), юнгівськими ментальними функціями (*Jungian Mental Functions – JMF*) та концепцією «цілісного мислення» (*Whole-Brain Thinking – WBT*).

Цикл досвідного навчання (ELC): Колб запропонував послідовність із чотирьох типових дій, що є універсальною структурою навчання:

• конкретний досвід (залучення в реальний досвід);

• рефлексивне спостереження (спостереження, роздуми);

• абстрактне узагальнення (аналітичне осмислення, створення теорій);

• активне тестування (застосування нових ідей на практиці).

Юнгівські ментальні функції (JMF): Ця типологія пояснює, чому різні люди схильні надавати перевагу тим чи іншим етапам ELC. Наприклад, люди з перевагою «відчуття» (Sensing) краще засвоюють інформацію на етапі конкретного досвіду, тоді як «теоретики» надають перевагу абстрактному узагальненню.

«Цілісне мислення» (WBT): Аналіз функціональної спеціалізації кори головного мозку, запропонований Дж. Заллом [24] (рис. 1), демонструє, що під час виконання циклу ELC активується весь мозок. Кожен учень залучає ці зони по-своєму, і саме ці відмінності пояснюють різні стилі навчання. Це означає, що навчання є фізичним процесом, який активує весь мозок, а стилі – це лише відмінності в залученні окремих зон.

Рис. 1 Зв'язок між функціональними ділянками мозку (підходи Джеймса Залла [24, с. 18]) та циклом емпіричного навчання Девіда Колба, з урахуванням схеми Джона Пеллі [21, с. 99]

Таблиця 3

Зв'язок стилів навчання з функціями Юнга та ELC

№ п/п	Етап ELC (Колб)	Опис етапу	Юнгівські ментальні функції (MBTI)	Можливі переваги стилю навчання
1	Concrete Experience (конкретний досвід)	Залучення в реальний досвід, участь у подіях, відчуття.	Sensing (відчуття) – орієнтація на факти, досвід, «тут і тепер».	Активіст, практик – краще навчається через досвід і взаємодію.
2	Reflective Observation (рефлексивне спостереження)	Спостереження, роздуми, аналіз досвіду без дії.	Feeling / Introverted Sensing – емоційне сприйняття, глибоке осмислення минулого.	Рефлектор – спостерігач, аналізує і розмірковує.
3	Abstract Conceptualisation (абстрактне узагальнення)	Осмислення досвіду, створення теорій, концепцій.	Thinking / Intuition – аналіз, узагальнення, мислення в категоріях ідей.	Теоретик – добре працює з абстракціями, логічними моделями.
4	Active Experimentation (активне тестування)	Застосування ідей на практиці, вирішення проблем.	Extraverted Thinking / Intuition – прийняття рішень, гіпотези, активні дії на основі ідей.	Прагматик – любить застосовувати знання, експериментувати.

Джерело: систематизовано автором

Свідоме використання циклу ELC допомагає учням розвивати навички мислення вищого порядку (*Higher-Order Thinking Skills* – HOTS), серед яких називають *критичне мислення*, *аналіз*, *оцінювання*, *творче мислення* та *рефлексію*. Це відбувається через перехід від несвідомої некомпетентності до несвідомої компетентності, коли учень свідомо застосовує кожен етап циклу, а з часом мислення стає автоматизованим [21, с. 110-111].

Вчителі повинні проєктувати навчальний процес так, щоб стимулювати всі етапи ELC. Це можна досягти через відкриті запитання, проєктне навчання, дискусії та аналіз кейсів, які спонукають учнів до глибокого осмислення і трансформації інформації в знання. Таким чином, замість того, щоб сприймати учня/цю як фіксований «тип» з обмеженими можливостями, цей підхід розглядає його/її як динамічний суб'єкт, здатний до безперервного зростання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного аналізу можна сформулювати низку ключових висновків та рекомендацій для професійного розвитку педагогів.

1. Необхідність володіння широким спектром стратегій. Професійний педагог повинен володіти і традиційними, й інноваційними стратегіями викладання. Це дозволяє адаптуватися до різних контекстів (очне, дистанційне, змішане навчання) та досягати освітніх результатів навіть у кризових умовах. Володіння різними підходами також сприяє цілеспрямованому формуванню ключових компетентностей учнів та наскрізних умінь.

2. Критичне ставлення до концепції стилів навчання. Педагоги повинні утриматися від використання стилів навчання як жорсткої основи для конструювання уроків. Концепція «підгонки» викладання під стиль учня не має достатніх емпіричних доказів і не може бути єдиною основою для педагогічних рішень.

3. Використання стилів навчання як інструменту для розвитку. Стилі навчання слід трактувати як «перевагу», а не «обмеження». Їх можна використовувати як діагностичний інструмент для самооцінки учнів та для виявлення недостатньо задіяних когнітивних навичок, що потребують розвитку.

4. Формування навичок мислення вищого порядку (HOTS). Підготовка вчителів має спиратися на емпірично перевірені стратегії, що сприяють розвитку HOTS. Проєктування навчання, яке стимулює всі етапи циклу досвідного навчання Колба, є ключовим для формування умінь аналізу, оцінювання, творчого мислення та рефлексії.

5. Розвиток професійної рефлексії. Опанування стратегій та розуміння стилів навчання сприяє формуванню вчительської рефлексії як складової професійної культури. Педагог отримує змогу критично аналізувати власну практику, виявляти причини невдач і знаходити оптимальні методи для підвищення навчальної мотивації. Таким чином, рефлексивність виступає критерієм педагогічної майстерності.

Зазначимо, що перспективи подальших досліджень полягають у поєднанні стратегічного підходу до викладання, критичної переоцінки науково сумнівних концепцій, розвитку HOTS та рефлексії як основи професійної культури педагога.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Артюхова В. В., Шведова Я. В. Дослідження стильових особливостей навчальної діяльності студентів в умовах онлайн навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 8–17.
2. Бульба Т. Ю. Зарубіжний і вітчизняний досвід вивчення феномену «навчальні стратегії». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. *Збірник наукових праць Київ. стол. ун-ту ім. Бориса Грінченка*. 2014. № 22. С. 46–49.
3. Гапон-Байда Л., Деркач Т. Переважаючі стилі навчання студентів творчих спеціальностей та метод проєктів у їх підготовці. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 1. С. 39–47.
4. Головко І. О., Гребенюк В. О. Навчальні стилі у вивченні іноземних мов. *Наукові записки*. Вип.10. Частина ІІ. Кіровоград: КНТУ, 2010. С. 259–261.
5. Деркач Т. М. Стилі навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 127. С. 41–50.
6. Деркач Т. М., Міхалко Я. Ю. Вплив переважаючих стилів навчання студентів фармацевтичних спеціальностей на їх успішність. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, 2018. Вип. 140. С. 56–65.
7. Деркач Т., Старова Т. Переважаючі стилі навчання студентів природничого напряму підготовки. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 51–56.
8. Кугай К. Індивідуальні стилі навчання як чинник ефективності іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 9. С. 35–39.
9. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 120–123.
10. Олендр Т., Цар І. Сутність стратегій навчання та підходи до їх класифікацій. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2023. № 2(24). С. 334–344.
11. Повідайчик О. С., Повідайчик М. М., Карбованець Е. О. Врахування індивідуально-стильових особливостей у процесі професійної підготовки математиків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Вип. 2. С. 104–108.
12. Попович І. Є.; Стойка О. Я. Роль навчальних стилів та стратегій у ефективній підготовці студентів. *Міжнародне співтовариство та Україна в сучасних глобальних цивілізаційних процесах: актуальні економічні, політико-правові, безпекові та соціально-гуманітарні аспекти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м.Ужгород, 18–19 квітня 2023 р.) / за заг. ред.: М.Палінчак, М. Король, В. Химинець. Ужгород: Говерла, 2023. С. 247–251.
13. Сікора Я. Б. Врахування індивідуальних навчальних стилів під час підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Нові технології навчання: збірник наукових праць.* 2018. № 91. С. 159–172.
14. Шерстюк Л. В. Індивідуальна навчальна стратегія як форма індивідуалізації навчання. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2016. Т. 18. С. 185–193.
15. Ярошенко О. Г., Деркач Т. М. Порівняльний аналіз стилів навчання студентів різних спеціальностей. *Педагогіка і психологія*. 2012. №1. С. 43–47.
16. Coffield F., Moseley D., Hall E., Ecclestone K. Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. 173 p.
17. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 2014. № 111 (23). P. 8410–8415.
18. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009. 378 p.
19. Hattie J. Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 MetaAnalyses Relating to Achievement. London: Routledge,

2023. 497 p.
20. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning Styles: Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science*. 2008. №9. № 3. P. 105–119.
21. Pelley J. Learning styles: implications for teaching and learning. In: Matheson, D. (ed.) *An Introduction to the Study of Education*. London: Routledge, 2015, P. 98–117.
22. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014. 197 p.
23. Vermunt J. D., Donche V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review.* 2017. № 29(2). P. 269–299.
24. Zull J. E. The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the bology of learning. Sterling, VA: Stylus, 2002. 263 p.

References

1. Artiukhova, V. V., & Shvedova, Ya. V. (2021). Doslidzhennia stylovykh osoblyvostei navchalnoi diialnosti studentiv v umovakh onlain navchannia [Study of the Stylistic Features of Students' Learning Activities in the Context of Online Education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky, 2*, 8–17. [in Ukrainian]
2. Bulba, T. Yu. (2014). Zarubizhnyi i vitchyznianyi dosvid vyvchennia fenomenu "navchal′ni stratehii" [Foreign and Domestic Experience in the Study of the Phenomenon of "Learning Strategies"]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, 22*, 46–49. [in Ukrainian]
3. Hapon-Baida, L., & Derkach, T. (2024). Perevazhaiuchi styli navchannia studentiv tvorchykh spetsial′nostei ta metod proiektiv u yikh pidhotovtsi [Dominant Learning Styles of Creative Arts Students and the Use of the Project Method in Their Training]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 12*, *1*, 39–47. [in Ukrainian]
4. Holovko, I. O., & Hrebeniuk, V. O. (2010). Navchal′ni styli u vyvchenni inozemnykh mov [Learning Styles in the Study of Foreign Languages]. *Naukovi zapysky*, *10, II*, 259–261. [in Ukrainian]
5. Derkach, T. M. (2015). Styli navchannia ta yikh vplyv na efektyvnist′ osvitnoho protsesu [Learning Styles and Their Impact on the Effectiveness of the Educational Process]. *Naukovi zapysky NPU im.M.P.Drahomanova, 127*, 41–50. [in Ukrainian]
6. Derkach, T. M., & Mikhalko, Ya. Yu. (2018). Vplyv perevazhaiuchykh styliv navchannia studentiv farmatsevtychnykh spetsial′nostei na yikh uspishnist′ [Impact of Dominant Learning Styles of Students of Pharmaceutical Specialties on Their Academic Achievement]. *Naukovi zapysky NPU im.M.P.Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky*, *140*, 56–65. [in Ukrainian]
7. Derkach, T., & Starova, T. (2017). Perevazhaiuchi styli navchannia studentiv pyrodnychoho napriamu pidhotovky [Dominant Learning Styles of Students in the Natural Sciences Field of Training]. *Nauka i osvita,* 6, 51–56. [in Ukrainian]
8. Kuhai, K. (2024). Indyvidual′ni styli navchannia yak chynnyk efektyvnosti inshomovnoi pidhotovky studentiv kompiuternykh spetsial′nostei [Individual Learning Styles as a Factor of Effectiveness in the Foreign Language Training of Computer Science Students]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 12* (*9*), 35–39. [in Ukrainian]
9. Malykhin, O. V., & Halla, A. O. (2016). Sutnist′ fenomenu "stratehii navchannia" u fakhovii pidhotovtsi studentiv filolohichnykh spetsial′nostei [The Essence of the Phenomenon of "Learning Strategies" in the Professional Training of Philology Students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, 133*, 120–123. [in Ukrainian]
10. Olendr, T., & Tsar, I. (2023). Sutnist stratehii navchannia ta pidkhody do yikh klasyfikatsii [The Essence of Learning Strategies and Approaches to Their Classification]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii, 2*(24), 334–344. [in Ukrainian]
11. Povidaichyk, O. S., Povidaichyk, M. M., & Karbovanets, E. O**.** (2022). Vrakhuvannia indyvidual′no-stylovykh osoblyvostei u protsesi profesiinoi pidhotovky matematykiv [Consideration of Individual Style Characteristics in the Professional Training of Mathematicians]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, *2,* 104–108. [in Ukrainian]
12. Popovych, I. Ye., & Stoika, O. Ya. (2023). Rol′ navchal′nykh styliv ta stratehii u efektyvnii pidhotovtsi studentiv. *Proceedings of International conference – The role of learning styles and strategies in effective training of students* (pp.247–251). Hoverla. [in Ukrainian]
13. Sikora, Ya. B. (2018). Vrakhuvannia indyvidual′nykh navchal′nykh styliv pid chas pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky [Accounting for Individual Learning Styles in the Preparation of Prospective Computer Science Teachers]. *Novi tekhnolohii navchannia: zbirnyk naukovykh prats, 91*, 159–172. [in Ukrainian]
14. Sherstiuk, L. V. (2016). Indyvidual′na navchal′na stratehiia yak forma indyvidualizatsii navchannia [Individual Learning Strategy as a Form of Individualization of Learning]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia, 18*, 185–193. [in Ukrainian]
15. Yaroshenko, O. H., & Derkach, T. M. (2012). Porivnial′nyi analiz styliv navchannia studentiv riznykh spetsial′nostei [Comparative Analysis of Learning Styles among Students of Different Specializations]. *Pedahohika i psykholohiia, 1*, 43–47. [in Ukrainian]
16. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
17. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415.
18. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
19. Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
20. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 9*(3), 105–119.
21. Pelley, J. (2015). Learning styles: Implications for teaching and learning. In D.Matheson (Ed.), *An introduction to the study of education* (pp. 98–117). Routledge.
22. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
23. Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review, 29*(2), 269–299.
24. Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus.

Статус статті: Отримано: 15.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Smagin Igor
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI 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
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

TEACHING STRATEGIES AND LEARNING STYLES: ANALYSIS AND INTEGRATION IN THE CONTEXT OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. Modern educational practice requires teachers to master a wide range of teaching strategies and understand the individual characteristics of students. A teacher's professionalism is manifested in the ability to flexibly apply didactic approaches that take into account the needs of each student. However, there is a contradiction between empirically validated teaching strategies and scientifically controversial, yet commercially widespread, models of learning styles. This issue is particularly relevant in the context of the New Ukrainian School reform and the search for new approaches to teacher professional development in the postgraduate education system. The article aims to identify the potential for integrating innovative teaching strategies and critically re-evaluating the use of learning style models in the context of a modern teacher's professional development. Research methods applied: theoretical analysis and conceptual systematization to distinguish between teaching strategies, methods, forms, and technologies. A review and critical analysis of scientific sources were conducted, particularly a comparison of the approaches of Ukrainian and foreign researchers. Mastering various strategies is a key indicator of a teacher's professionalism. The concept of learning styles needs to be re-evaluated, as most models do not meet scientific criteria and can lead to "labeling" students. Styles should be viewed not as rigid characteristics, but as tools for self-reflection and the targeted development of cognitive skills. Practical recommendations are provided based on empirically validated approaches, particularly J.Pelley's integrative model, which combines D.Kolb's experiential learning cycle with Jungian mental functions. The article provides methodologists and educators with a scientifically sound basis for improving professional development, focusing on the ability to create an adaptive and inclusive educational environment.

Keywords: teaching strategy, learning style, professional development, teaching strategies classification

УДК 377.3.093.5:364]:303.425
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.198-201

Сорокіна Олександра Сергіївна
кандидат філософських наук, доцент
кафедра соціології
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
sorokina.soc@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-0058-1848

ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність проблеми застосування опитувань студентів з метою підвищення якості їх освіти обумовлена політикою реалізації студентоцентрованого підходу, активним залученням студентів як внутрішніх стейкхолдерів до оцінки якості освітнього процесу, реалізацією положень чинних нормативно-правових актів. Мета дослідження полягає у виявленні комплексного відношення та оцінки студентів змісту освітньо-професійної програми «Соціальна робота» Економіко-правничого фахового коледжу Запорізького національного університету та виділення кола питань, які потребують додаткової уваги з боку адміністрації навчального закладу. Методом дослідження було обрано опитування студентів І-ІІІ курсів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота». Проведення опитувань для студентів освітньо-професійної програми «Соціальна робота» виступає можливістю відчути себе учасниками наукового дослідження та зробити особистий внесок в покращення навчального процесу. Студенти високо оцінюють безпечність освітнього середовища, демонструють достатньо високий рівень обізнаності стосовно навчального процесу, його складових та наповнення. Значну увагу студенти приділяють розвитку soft skills, зокрема питанням комунікації, критичного мислення, командної роботи, управління часом, адаптивності та емоційного інтелекту. Серед механізмів впровадження рекомендацій студентів у навчальний процес запропоновані інтерактивні обговорення та дискусії, активізація групової роботи та мозкових штурмів, регулярне оновлення навчальних програм, співпраця адміністрації, викладачів та органів місцевого самоврядування, залучення студентів до процесу самооцінювання і контролю якості навчання.

Ключові слова: соціальна робота, опитування, професійні компетенції, студенти коледжу

Вступ. Взаємодія студентів та адміністрації навчального закладу є одним з ключових елементів забезпечення якості освіти. Студенти виступають однією з ключових груп внутрішніх стейкхолдерів внаслідок безпосередньої залученості до освітнього процесу та сформованого легітимного інтересу до якості власної підготовки. Як стейкхолдери студенти прагнуть отримати якісну освіту, можливість саморозвитку та сприятливі умови для навчання, впливають на якість освітнього продукту через участь у різних формах зворотного зв'язку (опитування, студентське самоврядування).

Національне агенство із забезпечення якості вищої освіти підкреслює, що використання зворотного зв'язку між студентами та адміністрацією навчального закладу, зокрема в ході опитування, надає можливість зібрати достовірну інформацію щодо ставлення студентів до якості освітнього процесу, викладання дисциплін та роботи викладачів, допомагає оцінити застосування сучасних методик навчання, співвідношення теоретичних і практичних складових дисциплін, зрозумілість системи оцінювання, складність навчального матеріалу та рівень задоволеності студентів навчанням [1]. В практичному аспекті налагоджений зв'язок між адміністрацією коледжу та студентами дозволяє врахувати їх інтереси та потреби, забезпечити учать у прийнятті рішень, які стосуються навчання, виховання і побуту, забезпечує своєчасне інформування студентів про важливі рішення адміністрації, а також координацію роботи кураторів, викладачів і студентських органів.

Законодавство України регулює питання, пов'язані з налагодженням взаємозв'язку між стейкхолдерами, зокрема в аспекті проведення опитувань серед студентів, що міститься у Законі України «Про освіту», який встановлює загальні принципи забезпечення якості освітніх послуг, зокрема залучення студентів до оцінювання якості освітнього процесу. Закон України «Про фахову передвищу освіту» визначає особливості організації освітнього процесу у коледжах, зокрема механізми контролю якості освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти» та постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» містять рекомендації щодо опитувань учасників освітнього процесу та встановлюють вимоги до кваліфікацій і стандартів освіти, що впливають на процедури опитування. Внутрішні положенняя коледжів про організацію та проведення опитувань здобувачів освіти розробляються відповідно до законодавства і затверджуються наказами його керівництва [2; 3; 4; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Колектив авторів [6, с. 238] у статті, присвяченій онлайн-опитуванню студентів у системі забезпечення якості освіти зазначають, що даний інструмент підтримки зворотного зв'язку цілком відповідає принципу студентоцентрованого навчання та відзначають його слабку реалізацію в навчальних закладах. Оскільки національна практика дослідження якості освіти не має сталих традицій використання даного інструмента, то його запровадження викликає певні труднощі, пов'язані як з організацією процесу дослідження, так і з його проведенням та аналізом результатів.

Д. Швець та О. Турба наголошують на необхідності вирішення питань, пов'язаних з соціальним впливом опитування в широкому сенсі: здобувачам освіти має бути зрозумілим, хто і для чого проводить дослідження, як будуть використані результати, гарантії анонімності [7, с.238]. Окрім цього є питання обговорення результатів дослідження, інтерпретації та розуміння отриманої інформації, представлення їх на широкий загал.

Мета опитування як інструмента дослідження ставлення та станів студентів може виходити за межі

© Сорокіна О. С.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

звичайних практик, пов'язаних із задоволеністю навчанням. Так, дослідники [8, с.181–182] пропонують використовувати опитування студентів як інструмент дослідження навчальної мотивації студентів передвищих фахових закладів в умовах дії воєнного стану. Отримані результати свідчать про гнучкість мотивації та її зв'язок з віком студента, його планами на життя, ходом навчального процесу в цілому. Важливе значення, на нашу думку, в ході використання опитування має і той факт, що майбутні соціальні працівники в ході своєї фахової діяльності безпосередньо стикаються з питаннями, які покладені або з організацією чи проведенням опитування (серед клієнтів соціальної роботи), чи з аналітикою та інтерпретацією даних. Том участь в дослідженні з подальшим обговоренням його ходу, вражень студентів та результатів сприяє також формуванню фахових компетентностей, пов'язаних з майбутньою професією.

Н. Стеценко та ін. [9, с. 21–22], аналізуючи досвід проведення опитування студентів, відзначають ключові аспекти проведення таких досліджень, зокрема: використання диференційованих анкет для студентів молодших та старших курсів (з огляду на той факт, що студенти молодших курсів тільки вступають до навчання та знайомляться з новою системою), своєчасну поінформованість студентів щодо можливостей участі у дослідженні, важливості їх участі для якості навчання та змін у навчальному процесі. Формування у студентів цілісного уявлення щодо навчального процесу, його перебігу та отриманих результатів сприятиме більш зваженому підходу у наданні відповідей щодо якості навчання та сприятиме зростанню мотивації в цілому.

Метою статті є виявлення комплексного відношення та оцінки студентів освітньо-професійної програми «Соціальна робота» Економіко-правничого фахового коледжу Запорізького національного університету та виділення кола питань, які потребують додаткової уваги з боку адміністрації навчального закладу. Дослідження опитування студентів коледжу як чинника якості підготовки майбутніх професіоналів дозволяє виявити специфіку ставлення студентів до опитування як інструменту дослідження в цілому, виявити оцінку студентів щодо оцінки змісту освітньої програми та відповідності її реальним потребам ринку праці та вимогам професійної діяльності, підвищити мотивацію студента шляхом залучення його до активної участі у навчальному процесі та активізації його суб'єктності. **Методи дослідження**. В якості метода дослідження було використане опитування студентів І-ІІІ курсів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота» в Економіко-правничому фаховому коледжі Запорізького національного університету. Дослідження було проведено у квітні-травні 2025 року (n=75). Студентам були поставлені запитання щодо оцінки освітнього процесу, роботи адміністрації навчального закладу, оцінки компонентів освітньої програми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здобувачі фахової передвищої освіти в цілому позитивно оцінюють освітній процес та зазначають, що вони є ознайомленими зі своїми правами та обов'язками (84%). Важливою була оцінка здобувачами безпекової складової навчання, адже Запоріжжя є прифронтовим містом, яке регулярно страждає від обстрілів. 79% опитаних студентів вважають, що середовище коледжу є безпечним для їхнього життя та здоров'я.

Також студентам було запропоновано надати оцінку таким складових освітнього процесу:

1) організаційна та консультативна підтримка у взаємодії з викладачами та співробітниками коледжу (позитивна оцінка у 86% опитаних);

2) інформування щодо змін у навчальному процесі, можливостей написання наукових робіт, залучення до діяльності студентського самоврядування та позанавчальних активностей (позитивна оцінка у 85% опитаних). Додатково студенти зазначали, що поділяють думку стосовно необхідності реалізації студентоцентрованого підходу до навчання, який надає їм змогу висловлювати власні пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу;

3) процедури вирішення конфліктних ситуацій (включаючи ситуації, пов'язані із сексуальними домаганнями, дискримінацією, корупцією) та отримання психологічної підтримки (81% надали позитивну оцінку).

4) керівництво, на думку здобувачів, є відкритим для спілкування в цілому та щодо вирішення конфліктних ситуацій (89 % надали позитивну оцінку);

5) знають порядок та процедуру перегляду результатів оцінювання або подання апеляції, можливості вільного вибору дисциплін в межах окремих блоків освітньо-професійної програми (84 % надали позитивну оцінку);

6) обізнані щодо заходів та проведення поточного і підсумкового контролю, критеріїв оцінювання (94 % надали позитивну оцінку).

Щодо оцінки навчального процесу в умовах дії воєнного стану, то здобувачі освіти високо оцінюють можливість здійснення дистанційного навчання та використання таких методів, як ділові ігри, тренінги, майстер-класи, групова робота тощо), можливість доступу до платформи дистанційного навчання Moodle та бібліотечних ресурсів (84 % надали позитивну оцінку).

Студенти коледжу наголошують на тому, що соціальна робота органічно пов'язана із взаємодією з іншими людьми, тому важливими для фахівців є розвиток soft skills, зокрема навичок комунікації, критичного мислення, командної роботи, управління часом, адаптивності та емоційного інтелекту, які потрібні для успішної соціалізації, подальшої професійної діяльності та особистісного розвитку (88%). Вплив формування soft skills на їхню думку, мають запровадження інтерактивних та практичних форм навчання, участь викладачів практиків, застосування різних форм групової роботи.

Питання етики наукової роботи були запропоновані студентам у запитаннях, які стосуються дотримання принципів академічної доброчесності. 92% опитаних зазначили, що навчальний заклад має вимагати дотримання правил академічної доброчесності серед здобувачів освіти, а наразі вони є обізнаними у перевірки робіт з використанням відповідних програм, приймали участь у заходах для здобувачів освіти з питань дотримання академічної доброчесності.

Щодо оцінки освітніх компонент, то найвищу оцінку у студентів отримали предмети фахової підготовки, серед яких «Технології соціальної роботи», «Конфліктологія», «Соціальна психологія», «Основи інформаційних і комунікаційних технологій в соціальній роботі», «Теорія соціальної роботи», «Історія соціальної роботи», «Арт-терапія в соціальній роботі», «Трудове право», практики (було використане відкрите запитання). Серед навчальних дисциплін, які здобувачі вважають найменш корисними для фахової підготовки, були зазначені предмети циклу загальної підготовки: «Фізичне виховання», «Математика», «Історія». Близько 10% опитаних студентів зазначили, що не вважають потрібним повторення предметів, які були вже у шкільній програмі.

В якості «проблемних питань», на які студенти пропонують звернути увагу, збільшення практики спілкування з представниками різних груп, пошук балансу між теоретичними та практичними завданнями, а також між кількістю усних та письмових робіт, збільшення обсягу практичної підготовки та інтерактивних занять, збільшення кількості вибіркових предметів (було використане відкрите

Студенти старших курсів виявили активне прагнення до залучення процесу удосконалення компонентів освітньо-професійної програми та реалізації висунутих ними побажань і пропозицій щодо покращення якості навчального процесу. Стосовно питань академічної доброчесності важливим є інформування здобувачів про локальні документи з дотримання правил академічної доброчесності та заходи реагування на їх порушення і повідомлення здобувачам результатів перевірки їх робіт.

Серед методів впровадження рекомендацій студентів у навчальний процес задля покращення якості навчання можна використати інтерактивні обговорення та дискусії, в ході яких студентські ідеї аналізуються та приймається рішення щодо їх реалізації; групову роботу та мозкові штурми для генерації і відбору кращих пропозицій від студентів; регулярне оновлення навчальних програм з урахуванням зворотного зв'язку студентів; співпрацю адміністрації, викладачів та органів місцевого самоврядування; залучення студентів до процесу самооцінювання і контролю якості навчання для постійної корекції процесу.

Висновки. Опитування студентів як внутрішніх стейкхолдерів щодо процесу якості навчання та активного формування його змістовного наповнення є складової нової моделі взаємодії між учасниками навчального процесу та є нормативно закріпленим у Законах України, постановах та наказах Кабінету Міністрів України та інших видах документів. Опитування як метод дослідження думки студентів та їх ставлення до різних аспектів навчального процесу надає можливість по-перше, залучити максимальну кількість учасників до дослідження, по-друге – в стислі строки отримати інформацію безпосередньо від осіб, зацікавлених в результаті навчального процесу. Анонімність участі виступає в якості гарантії висловлення студентами об'єктивної та чесної позиції без побоювання отримання санкцій за «незручні» відповіді або критику стосовно адміністрації навчального закладу. Проведення опитувань для студентів освітньо-професійної програми «Соціальна робота» виступає можливістю відчути себе учасниками наукового дослідження з огляду на те, що опитування виступає досить поширеним методом, застосовуваним в соціальній роботі. Результати опитування студентів освітньо-професійної програми показали, що студенти високо оцінюють безпечність освітнього середовища, демонструють достатньо високий рівень обізнаності стосовно навчального процесу, його складових та наповнення. В умовах дії воєнного стану особливого значення набуває можливість дистанційного навчання. Щодо формування компетенцій, то студенти більше уваги приділяють розвитку soft skills, зокрема питанням комунікації, критичного мислення, командної роботи, управління часом, адаптивності та емоційного інтелекту. Серед питань, які потребують додаткової уваги, виділені збільшення практики спілкування з різними групами, пошук балансу між теоретичною і практичною підготовкою, між усними і письмовими завданнями, більш широке запровадження інтерактивних заняття, розширення переліку вибіркових предметів. Серед методів впровадження рекомендацій студентів у навчальний процес можна запропонувати інтерактивні обговорення та дискусії, активізацію групової роботи та мозкових штурмів, регулярне оновлення навчальних програм з урахуванням зворотного зв'язку студентів, співпрацю адміністрації, викладачів та органів місцевого самоврядування, залучення студентів до процесу самооцінювання і контролю якості навчання для постійної корекції процесу.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Золотарьова І. Опитування студентів щодо якості дисципліни (освітнього компонента). URL: https://surli.cc/ygeojl
2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
3. Закон України «Про фахову передвищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0918729-20#Text
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF
6. Мороз В.М., Садковий В.П., Бабаєв В.М., Мороз С.А.. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т.68, №6. С.235–250.
7. Швець Д.Є., Турба О.О. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2011. Вип.47. С.237–243.
8. Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 1 (49). С.177–182.
9. Стеценко Н., Комарова З., Ткачук Г., Стеценко В. Досвід організації та проведення опитування студентів про якість надання освітніх послуг в університеті. *Молодь і ринок*. 2020. No1 (180). С.19–25.

References

1. Zolotarova I. Opytuvannia studentiv shchodo yakosti dystsypliny (osvitnoho komponenta) [Student survey on the quality of the discipline (educational component)]. Retrieved from: https://surli.cc/ygeojl [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Professional Pre-Higher Education»]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 [in Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv fakhovoi peredvyshchoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of Methodological Recommendations for the Development of Standards of Professional Pre-Higher Education»]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0918729-20#Text [in Ukrainian].
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the National Qualifications Framework»]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF [in Ukrainian].
6. Moroz V.M., Sadkovyi V.P., Babaiev V.M., Moroz S.A. (2018). Onlain opytuvannia studentiv u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Online survey of students in the system of quality assurance of higher education]. *Information technologies and teaching aids*, *6*, 235-250. [in Ukrainian].
7. Shvets D.Ye., & Turba O.O. (2011). Sotsiolohichne opytuvannia yak mekhanizm monitorynhu zadovolenosti studentiv stanom navchalno-vykhovnoho protsesu [Sociological survey as a mechanism for monitoring student satisfaction with the state of the educational process]. *Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhia State Engineering Academy*, *47*, 237-243. [in Ukrainian].
8. Kviatkovska, A.O., Androsovych, K.A., Kovalova, O. V., &Prokofieva, O.O. (2022). Osoblyvosti navchalnoi motyvatsii studentiv peredvyshchykh fakhovykh ta vyshchykh navchalnykh zakladiv v umovakh suchasnykh viiskovykh konfliktiv [Peculiarities of educational motivation of students of pre-university professional and higher educational institutions in conditions of modern military conflicts]. *Innovative Pedagogy*, *1*(49), 177–182. [in Ukrainian].
9. Stetsenko, N., Komarova, Z., Tkachuk, H., & Stetsenko, V. (2020). Dosvid orhanizatsii ta provedennia opytuvannia studentiv pro yakist nadannia osvitnikh posluh v universyteti [Experience in organizing and conducting a survey of students on the quality of educational services at the university]. *Youth and Market*, *1*(180), 19–25. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 12.09.2025 Прийнято: 15.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Sorokina Oleksandra
Candidate of Philosophical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

SURVEY OF COLLEGE STUDENTS AS A FACTOR OF THE QUALITY OF TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Abstract. The purpose of the study is to identify a comprehensive attitude and assessment of students to the content of the educational and professional program «Social Work» of the Economic and Legal Professional College of Zaporizhzhia National University and to highlight a range of issues that require additional attention from the administration of the educational institution. The research method was chosen to survey students of the 1st-3rd years studying in the educational and professional program «Social Work». The study of college students' surveys as a factor in the quality of training of future specialists allows us to identify the specifics of students' attitude to the survey as a research tool in general, to identify students' assessment of the content of the educational program and its compliance with the real needs of the labor market and the requirements of professional activity, to increase student motivation by involving them in active participation in the educational process and activating their subjectivity. The students of the educational and professional program highly appreciate the safety of the educational environment, demonstrate a sufficiently high level of awareness of the educational process, its components and content. In the conditions of martial law, the possibility of distance learning becomes of particular importance. Students pay significant attention to the development of soft skills, in particular, to issues of communication, critical thinking, teamwork, time management, adaptability and emotional intelligence. The issues for additional attention: increasing the practice of communicating with different groups, finding a balance between theoretical and practical training, between oral and written tasks, wider introduction of interactive classes, and expanding the list of elective subjects. Among the methods for implementing students' recommendations into the educational process, interactive discussions and debates are proposed, intensification of group work and brainstorming, regular updating of curricula taking into account student feedback, cooperation between administration, teachers, and local government bodies, involvement of students in the process of self-assessment and quality control of education for constant correction of the process.

Keywords: social work, survey, professional competencies, college students.

УДК 372.851:37.02
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.202-206

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 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

РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ КУРСУ АЛГЕБРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У сучасній педагогічній освіті актуальним є завдання розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики. Проблема полягає у визначенні ефективних методичних підходів до формування логічного та критичного мислення студентів у процесі вивчення курсу алгебри. Метою дослідження є аналіз та оцінка методичних прийомів, які сприяють розвитку аналітичного мислення через навчання алгебрі. Для досягнення мети застосовано методи теоретичного аналізу наукової літератури та педагогічної практики, зокрема розгляд задач проблемного та дослідницького характеру, інтеграція алгебри з іншими математичними дисциплінами та використання сучасних інформаційних технологій. Результати показали, що системне застосування таких методів дозволяє значно підвищити рівень аналітичного мислення студентів, стимулює їх творчу активність та здатність самостійно генерувати рішення складних математичних завдань. Водночас було відзначено, що ефективність залежить від рівня підготовки студентів та методичної майстерності викладача. Загалом, дослідження підкреслює, що курс алгебри є потужним інструментом розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики, а цілеспрямована методична робота забезпечує формування їх професійних компетентностей.

Ключові слова: алгебра, лінійна алгебра, алгебра і теорія чисел, проблемне навчання, математична компетентність, математична компетентність.

Вступ. Сучасна педагогічна освіта ставить перед собою завдання не лише передати студентам математичні знання, а й формувати їх аналітичне мислення, логіку та здатність до самостійного вирішення складних завдань. Особливо важливо це для майбутніх учителів математики та інформатики, адже їх професійна компетентність безпосередньо залежить від рівня розвитку критичного та аналітичного мислення. Алгебра як фундаментальна дисципліна відіграє ключову роль у формуванні цих навичок. Вона дозволяє студентам оволодівати абстрактним мисленням, логічними побудовами та методами доведення, що є необхідними для ефективного навчання власних учнів у майбутньому. Проте традиційне навчання алгебри іноді не забезпечує достатньо можливостей для розвитку аналітичного мислення, обмежуючи студентів виконанням стандартних вправ і розв'язанням типових задач.

Актуальність дослідження полягає в пошуку ефективних методичних підходів, які дозволяють стимулювати студентів до самостійного аналізу, генерації рішень та критичного оцінювання результатів. Використання проблемно-орієнтованих задач, інтеграція алгебри з іншими математичними та прикладними дисциплінами, а також застосування сучасних інформаційних технологій можуть значно підвищити ефективність навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування аналітичного мислення є однією з ключових цілей підготовки майбутніх учителів математики, оскільки від рівня їхніх інтелектуально-логічних умінь залежить якість подальшого навчання школярів і методична компетентність учителя. Це підтверджують як загальноосвітні огляди з розвитку математичного мислення, так і конкретні дослідження, орієнтовані на викладання алгебри майбутнім педагогам [1; 6].

Алгебра традиційно розглядається як дисципліна, що формує вміння узагальнювати, оперувати символами, будувати абстрактні моделі та здійснювати доведення — всі ці компоненти є ядром аналітичного мислення. Сучасні дослідження показують, що саме робота з поняттями еквівалентності, параметричними задачами, узагальненими арифметичними структурами і функціональним мисленням створює умови для розвитку аналітичних навичок у майбутніх учителів, якщо навчальний процес спроєктований як активний, проблемно-орієнтований і рефлексивний [3; 4].

У сучасній літературі виділяють кілька методичних підходів, що продемонстрували ефективність. По-перше, це казусні дискусії та методичні семінари, у межах яких студенти-майбутні вчителі аналізують конкретні уроки й задачі з ранньої алгебри, обговорюють методи пояснення та розв'язування, що сприяє розвитку їхньої педагогічної і предметної компетентності [2]. По-друге, ефективними виявляються проєктні та проблемно-орієнтовані завдання, які сприяють розвитку здатності до моделювання, формалізації й послідовного аналізу [8]. По-третє, важливим чинником є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема GeoGebra, MATLAB

© Стойка М. В., Петечук Ю. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

та систем комп'ютерної алгебри, які дозволяють швидко перевіряти гіпотези та зосереджувати увагу на логіці аргументації [5]. Нарешті, дослідження вказують на доцільність диференційованого підходу, що враховує різні профілі алгебраїчного мислення майбутніх педагогів: одні студенти добре володіють символічними перетвореннями, інші ж потребують більшої уваги до узагальнень і доведень [3].

Емпіричні результати підтверджують, що участь майбутніх учителів у спеціально сконструйованих курсах з елементами методики викладання алгебри підвищує їхню предметну та педагогічну компетентність у темах еквівалентності, рівнянь та функціонального мислення [2]. При цьому профілі алгебраїчного мислення демонструють значну варіативність, що вимагає балансу між вправами на символічні перетворення і завданнями на доведення та узагальнення [3]. Використання ІКТ підвищує мотивацію студентів і надає їм інструменти для швидкого візуального аналізу, однак саме по собі не гарантує глибокого розвитку аналітичного мислення без належного методичного супроводу [5]. Українські дослідники також наголошують на необхідності інтеграції цифрових технологій із класичними методами навчання (докази, структурні вправи, параметричні задачі) у курсах алгебри для майбутніх учителів [6; 7].

Разом з тим аналіз публікацій виявляє низку проблемних моментів. По-перше, бракує довготривалих експериментів, які б дозволили оцінити стійкість змін в аналітичному мисленні після завершення курсу [1]. По-друге, існує мала уніфікація методик діагностики: дослідники застосовують різні інструменти — від тестів до кейсів і самооцінок, що ускладнює порівняння результатів [1; 3]. По-третє, недостатньо робіт, які поєднують методичну підготовку з технологіями в межах одного експериментального дизайну та відстежують трансфер здобутих умінь у шкільну практику [5].

У сучасній освіті досліджується застосування штучного інтелекту для інноваційних підходів до викладання, зокрема використання ChatGPT для автоматизації створення математичних завдань. Дослідження [11] показало, що ChatGPT здатний ефективно генерувати завдання різного рівня складності з тем шкільної програми, що дозволяє знизити навантаження на вчителів і спрямувати їхню увагу на творчі аспекти навчання. Виявлено обмеження, пов'язані з точністю запитів та можливими помилками у складних розрахунках, що підкреслює необхідність усвідомленого використання цього інструменту.

Потрібно відмітити і актуальну проблему трансформації освіти в умовах активного впровадження цифрових технологій у повсякденне життя. У своїй статті [12] автори наголошують, що інформаційне перенасичення сучасного суспільства вимагає від учнів уміння працювати з великими масивами даних, здійснювати критичне оцінювання, аналізувати різні підходи до розв'язання проблем та робити обґрунтовані висновки. Зроблено висновок, що в сучасних освітніх реаліях формування інформаційно-цифрової компетентності на уроках математики є необхідною умовою забезпечення якісної освіти. Використання цифрових технологій у поєднанні з методами активного навчання створює умови для розвитку в учнів навичок XXI століття, що сприяє їхній успішній адаптації до вимог інформаційного суспільства.

Таким чином, курс алгебри для майбутніх учителів математики має значний потенціал для розвитку аналітичного мислення за умови свідомого поєднання класичних математичних вправ, задач на узагальнення і доведення, кейсових дискусій та продуманого використання ІКТ. Водночас актуальним завданням залишається розробка стандартизованих інструментів діагностики та проведення довготривалих досліджень, які б дозволили оцінити тривалість і практичну результативність формування аналітичних умінь.

Мета статті полягає у всебічному дослідженні та систематизації методичних прийомів, які сприяють розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики в процесі вивчення курсу алгебри. Зокрема, вона передбачає оцінку ефективності задач проблемного та дослідницького характеру, інтеграції алгебри з іншими математичними дисциплінами, а також використання сучасних інформаційних технологій як засобів стимулювання логічного, критичного та творчого мислення студентів. Крім того, мета полягає у визначенні умов, за яких системне застосування цих методик забезпечує формування професійних компетентностей та здатності студентів самостійно генерувати рішення складних математичних завдань.

Методи дослідження. У дослідженні розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики через вивчення курсу алгебри основну увагу було зосереджено на теоретичному аналізі наукової літератури та педагогічних джерел. Основним методом стало систематичне вивчення та порівняння наукових публікацій, що дозволило визначити сучасні підходи до розвитку аналітичного мислення студентів педагогічних спеціальностей та окреслити ключові напрями методичної діяльності, серед яких виділяються проблемно-орієнтоване навчання, інтеграція математичних дисциплін та використання мислення аналогією. Метод аналізу та синтезу наукових джерел дав змогу систематизувати існуючі методичні прийоми, оцінити їх ефективність та виділити основні показники розвитку аналітичного мислення, такі як здатність до логічного міркування, критичної оцінки рішень, узагальнення математичних понять та самостійного пошуку стратегій розв'язання задач. Використання цього методу дозволило також класифікувати підходи за рівнем їх застосування у навчальному процесі та ступенем впливу на формування професійних компетентностей студентів. Крім того, метод порівняльного аналізу допоміг зіставити результати різних досліджень. Загалом, застосовані теоретичні методи забезпечили системне осмислення процесу розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики та формування методичних висновків щодо ефективного поєднання різних підходів у навчанні алгебри.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній освіті одним із ключових завдань є формування аналітичного мислення майбутніх учителів математики, що є невід'ємною складовою їх професійної компетентності та здатності ефективно організовувати навчальний процес у школі. Аналітичне мислення передбачає здатність до логічного аналізу, критичного оцінювання інформації, системного підходу до розв'язання математичних проблем та здатності генерувати нові ідеї й рішення. Курс алгебри є основним інструментом для розвитку цих навичок, адже він передбачає роботу з абстрактними поняттями, закономірностями та структурними взаємозв'язками між математичними об'єктами.

Одним із напрямків, який показав свою ефективність, є проблемно-орієнтоване навчання. Дослідження Л.Лантінг [13] показало, що застосування модифікованого методу Полії, який включає етап

рефлексії, сприяє розвитку аналітичного мислення у студентів молодших курсів. Автор зазначає, що такий підхід дозволяє студентам глибше осмислювати процес розв'язування задач та розвивати критичне мислення, а також формує здатність до оцінювання різних стратегій розв'язання математичних проблем.

Іншим важливим аспектом є розвиток знань майбутніх учителів початкової школи щодо викладання початків алгебри. Н.Остюрк-Тавсан та інші [14] досліджували вплив обговорень випадків на формування предметних та педагогічних знань студентів. Результати показали, що спеціально розроблені методичні курси, які включають обговорення випадків, значно покращують як предметні, так і педагогічні знання студентів, сприяючи розвитку аналітичного мислення та здатності до узагальнення математичних понять. Такий підхід дозволяє студентам навчитися застосовувати теоретичні знання у практичних педагогічних ситуаціях, що підвищує їх готовність до професійної діяльності.

Дослідження Е.Юрт [15] аналізує думки вчителів щодо рівня розвитку аналітичного мислення учнів у шкільних програмах з математики. Виявлено, що існує потреба в удосконаленні навчальних матеріалів та методів викладання для ефективнішого розвитку аналітичного мислення учнів. Ця проблема підтверджує необхідність формування у майбутніх учителів критичного мислення та здатності адаптувати педагогічні підходи відповідно до потреб учнів.

Крім того, важливим є розвиток мислення аналогією у майбутніх учителів математики. Дослідження Д.Агустина та ін.. [16] показало, що розвиток мислення аналогією у студентів педагогічних спеціальностей сприяє покращенню їх здатності до вирішення алгебраїчних задач та формуванню глибшого розуміння математичних концепцій. Застосування аналогій допомагає студентам бачити структури та закономірності, які не завжди очевидні, і сприяє розвитку творчого та критичного мислення.

Не менш важливим є комплексний підхід до вдосконалення навчальних програм та методик викладання. Дослідження Е.Юрт [17] вказує на недостатню увагу до розвитку аналітичного мислення в існуючих навчальних програмах та наголошує на необхідності впровадження нових методичних підходів, що поєднують проблемно-орієнтоване навчання, використання інформаційних технологій та міждисциплінарну інтеграцію.

Системне застосування зазначених методичних прийомів дозволяє значно підвищити рівень аналітичного мислення студентів, стимулює їх творчу активність та здатність самостійно генерувати математичні рішення. Водночас ефективність цих методик залежить від рівня підготовки студентів, методичної майстерності викладача та чіткого планування навчального процесу. Курс алгебри, поєднаний із проблемно-орієнтованим навчанням, інтеграцією дисциплін, використанням мислення аналогією та сучасних інформаційних технологій, виступає потужним інструментом розвитку аналітичного мислення та формування професійних компетентностей майбутніх учителів математики.

Формування аналітичного мислення є ключовим завданням підготовки майбутніх учителів математики, оскільки саме від рівня їхніх логічних і критичних умінь залежить якість навчання школярів та розвиток педагогічної компетентності. Курс алгебри виступає ефективним інструментом для розвитку аналітичних навичок, оскільки він передбачає роботу з абстрактними поняттями, закономірностями, параметричними задачами, узагальненими арифметичними структурами та функціональним мисленням.

Впровадження проблемно-орієнтованого навчання та методів кейсових дискусій дозволяє студентам глибше аналізувати задачі, розвивати критичне мислення та оцінювати різні стратегії розв'язання. Проєктні завдання та вправи, що стимулюють моделювання та формалізацію, сприяють розвитку здатності до послідовного аналізу та узагальнення математичних понять. Використання мислення аналогією допомагає студентам виявляти структури та закономірності, формує творчий підхід до розв'язання алгебраїчних задач і поглиблює розуміння математичних концепцій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій підвищує мотивацію студентів, дозволяє швидко перевіряти гіпотези та концентруватися на логіці аргументації, проте саме по собі не забезпечує повного розвитку аналітичного мислення без методичного супроводу. Комплексний підхід, що поєднує традиційні математичні вправи, задачі на доведення і узагальнення, кейсові дискусії та використання сучасних цифрових інструментів, демонструє високу ефективність у формуванні аналітичного мислення, логічного, критичного та творчого мислення студентів. Водночас дослідження виявило потребу в удосконаленні навчальних програм та методик викладання, розробці стандартизованих інструментів оцінювання розвитку аналітичного мислення та проведенні довготривалих досліджень для оцінки стійкості отриманих результатів. Застосування інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, створює додаткові можливості для автоматизації частини навчального процесу та зниження навантаження на викладачів, що дозволяє їм зосередитися на творчих і педагогічних аспектах навчання.

Загалом, курс алгебри за умови свідомого поєднання проблемно-орієнтованого навчання, інтеграції дисциплін, розвитку мислення аналогією та використання сучасних технологій є потужним інструментом формування аналітичного мислення майбутніх учителів математики, сприяє підвищенню їх професійної компетентності та здатності самостійно генерувати рішення складних математичних задач.

Висновки. Формування аналітичного мислення є ключовим завданням підготовки майбутніх учителів математики та визначає їхню педагогічну компетентність. Курс алгебри ефективно розвиває аналітичні навички через роботу з абстрактними поняттями, узагальненнями, параметричними задачами та функціональним мисленням. Використання проблемно-орієнтованого навчання, кейсових дискусій, вправ на моделювання та мислення аналогією підвищує здатність студентів до логічного та критичного аналізу, а застосування інформаційно-комунікаційних технологій стимулює мотивацію та полегшує аналіз, проте потребує методичного супроводу для ефективного розвитку аналітичного мислення. Інтеграція класичних методів, цифрових інструментів та активних методик навчання забезпечує формування професійних компетентностей і здатності студентів самостійно генерувати рішення складних математичних задач. Важливо впроваджувати стандартизовані інструменти оцінювання та проводити довготривалі дослідження для перевірки стійкості розвитку аналітичних умінь, що дозволить підвищити ефективність підготовки майбутніх педагогів та якість математичної освіти загалом.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Wang M., Mohd E., Rosli R. A systematic literature review on analytical thinking in mathematics. Frontiers in Psychology. 2025. Vol.XVI. P.1–21. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1523836.
2. Öztürk-Tavşan N., İşler-Baykal I. Development of prospective elementary teachers' knowledge to teach early algebra through case discussions. J Math Teacher Education. 2024. https://doi.org/10.1007/s10857-024-09642-6
3. Kusuma A.P., Waluya S., Rochmad B., Mariani S. Algebraic thinking profile of pre-service teachers in solving mathematical problems in relation to their self-efficacy. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2024. No.20(11), em2532.
4. Sun S., Sun D., Xu T. The developmental progression of early algebraic thinking of elementary school students. Journal of Intelligence. 2023. No.11(12), P.222.
5. Кугай Н.В., Калініченко М.М. Використання інформаційних технологій для розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики у процесі вивчення математичного аналізу. Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2024. Вип.2(24). С.147–153.
6. Швай О.Л., Антонюк О П. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів математики: теоретичні засади та практичні аспекти. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. No.X.(12). С.45-52.
7. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Investigating the school teacher's preparation in mathematics pedagogy in Ukraine. Universal Journal of Educational Research. 2015. Vol.3, No.9. P.650–656.
8. Mukuka A., Balimuttajjo S., Mutarutinya V. Teacher efforts towards the development of students' mathematical reasoning skills. Heliyon. 2023. Vol.9, No.4, 2023. Article e14789.
9. Бевз В., Годованюк, Т. Технологія розвитку критичного мислення у методичній підготовці майбутніх учителів математики. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2019. No.(1). С.29–38.
10. Weispfennig M. Developing Mathematical Thinking in High Schoolers Through Curricular Thinking Tasks. Hamline University. 2021. URL: https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1763&context=hse_cp (дата звернення: 28.09.2025).
11. 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.
12. Стойка М.В., Петечук Ю.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти при викладанні математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. Вип.1(56). С.234–239.
13. Lanting L.S. Fostering the Development of Young Students' Analytical Thinking by use of a Problem-solving Method. Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education. 2025. Vol.8, SI. P.377–401.
14. Öztürk-Tavşan N., İşler-Baykal I. Development of prospective elementary teachers' knowledge to teach early algebra through case discussions. International Journal of STEM Education. 2024. Vol.11, №1. P.1–15.
15. Yurt E. Teachers' Views and Experiences Regarding Acquiring Analytical Thinking Skills in the Mathematics Curriculum. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES). 2021. Vol.3, №4. P.603–617.
16. Agustina D., et al. How do prospective teachers develop analogical reasoning in solving algebraic problems. Journal of Research and Advances in Mathematics Education. 2020. Vol.7, №3. P.145–160.
17. Yurt E. Teachers' Views and Experiences Regarding Acquiring Analytical Thinking Skills in the Mathematics Curriculum. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES). 2021. Vol.3, №4. P.603–617.

References

1. Wang, M., Mohd, E., & Rosli, R. (2025). A systematic literature review on analytical thinking in mathematics. *Frontiers in Psychology, XVI,* 1–21. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1523836.
2. Öztürk-Tavşan, N., & İşler-Baykal, I. (2024). Development of prospective elementary teachers' knowledge to teach early algebra through case discussions. *J Math Teacher Education*. https://doi.org/10.1007/s10857-024-09642-6
3. Kusuma, A.P., Waluya, S., Rochmad, B., & Mariani, S. (2024). Algebraic thinking profile of pre-service teachers in solving mathematical problems in relation to their self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(11), em2532.
4. Sun S., Sun D., & Xu T. (2023). The developmental progression of early algebraic thinking of elementary school students. *Journal of Intelligence, 11*(12), 222.
5. Kuhai, N.V., & Kalinichenko, M.M. (2024). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii dlia rozvytku analitychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv matematyky u protsesi vyvchennia matematychnoho analizu. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity, 2* (24), 147–153. [in Ukrainian].
6. Shvai, O.L., & Antoniuk, O.P. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh vchyteliv matematyky: teoretychni zasady ta praktychni aspekty. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 12*, 45–52. [in Ukrainian].
7. Tarasenkova, N.A., & Akulenko, I.A. (2015). Investigating the school teacher's preparation in mathematics pedagogy in Ukraine. *Universal Journal of Educational Research, 3*(9), 650–656.
8. Mukuka, A., Balimuttajjo, S., & Mutarutinya, V. Teacher efforts towards the development of students' mathematical reasoning skills. *Heliyon, 9*(4), Article e14789.
9. Bevz, V., & Hodovaniuk, T. (2019). Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 1*, 29–38. [in Ukrainian].
10. Weispfennig, M. (2021). Developing Mathematical Thinking in High Schoolers Through Curricular Thinking Tasks. *Hamline University*. URL: https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1763&context=hse_cp (дата звернення: 28.09.2025).
11. Stoika, M.V., & Petechuk, Yu.V. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu pry vykladanni matematyky. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 2*(55), 104–110. [in Ukrainian].
12. Stoika, M.V., & Petechuk, Yu.V. (2025). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity pry vykladanni matematyky. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 1*(56), 234–239. [in Ukrainian].
13. Lanting, L.S. (2025). Fostering the Development of Young Students' Analytical Thinking by use of a Problem-solving Method.

Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education, 8, 377–401.
14. Öztürk-Tavşan, N., & İşler-Baykal, I. (2024). Development of prospective elementary teachers' knowledge to teach early algebra through case discussions. *International Journal of STEM Education, 11*(1), 1–15.
15. Yurt, E. (2021). Teachers' Views and Experiences Regarding Acquiring Analytical Thinking Skills in the Mathematics Curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 3*(4), 603–617.
16. Agustina, D., et al. (2020). How do prospective teachers develop analogical reasoning in solving algebraic problems. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 7*(3), 145–160.
17. Yurt, E. (2021). Teachers' Views and Experiences Regarding Acquiring Analytical Thinking Skills in the Mathematics Curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 3*(4), 603–617.

Статус статті: Отримано: 09.09.2025 Прийнято: 13.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Stoika Myroslav
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehove, Ukraine

Petechuk Yuliia
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)
Associate Professor of the Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehove, Ukraine

DEVELOPMENT OF ANALYTICAL THINKING THROUGH THE STUDY OF THE ALGEBRA COURSE FOR FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

Abstract. In modern pedagogical education, the development of analytical thinking in future mathematics teachers is a relevant and pressing task. The problem lies in identifying effective methodological approaches for cultivating students' logical and critical thinking during the study of the algebra course. The aim of this research is to analyze and evaluate methodological techniques that promote the development of analytical thinking through algebra instruction. To achieve this aim, methods of theoretical analysis of scientific literature and pedagogical practice were applied, including the consideration of problem-based and research-oriented tasks, the integration of algebra with other mathematical disciplines, and the use of modern information technologies. The results showed that systematic application of such methods significantly enhances students' analytical thinking, stimulates their creative activity, and fosters the ability to independently generate solutions to complex mathematical problems. At the same time, it was noted that effectiveness depends on the students' level of preparation and the methodological skill of the instructor. Overall, the study emphasizes that the algebra course is a powerful tool for developing the analytical thinking of future mathematics teachers, and purposeful methodological work ensures the formation of their professional competencies. The introduction of problem-based learning and case discussion methods allows students to analyze problems more deeply, develop critical thinking, and evaluate different solution strategies. It is important to implement standardized assessment tools and conduct long-term research to test the sustainability of the development of analytical skills, which will increase the effectiveness of training future teachers and the quality of mathematics education in general.

Keywords: algebra, linear algebra, algebra and number theory, problem-based learning, mathematical competence, mathematical competence.

УДК 37.014.5:355.021.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.207-210

Товстуха Олеся Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
aleksa.lnu@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-7998-1208

КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

Анотація. Сучасні виклики, зумовлені збройною агресією та наслідками воєнних дій, потребують від фахівців соціальної сфери спеціальних знань, умінь і професійних якостей, які виходять за межі традиційних освітніх програм. Мета дослідження – визначення та обґрунтування критеріїв професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. На основі аналізу сучасних наукових джерел, виокремлено та охарактеризовано п'ять ключових критеріїв професійної підготовки: ціннісно-мотиваційний (ціннісне ставлення до професії, мотивація до ефективної допомоги, готовність до саморозвитку), когнітивний (система знань про сутність, методи й технології соціальної роботи з ветеранами та членами їх сімей, знання етичних норм і соціальної політики), операційно-діяльнісний (сформовані професійні вміння й навички організації соціальної підтримки на різних рівнях, здійснення інтервенцій, ведення документації), індивідуально-особистісний (розвинені особистісні та психологічні якості), оцінно-рефлексивний (здатність до критичного аналізу професійної діяльності, конструктивного прийняття зворотного зв'язку, рефлексії власних ресурсів). Отримані результати мають практичне значення для формування ефективної системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, яка відповідатиме реальним потребам ветеранів війни та їхніх сімей.

Ключові слова: професійна підготовка, критерії, показники, соціальна робота, ветерани війни, сім'ї військовослужбовців, професійна готовність.

Вступ. Загальна ситуація в Україні та інших країнах, що переживають конфлікти, демонструє необхідність розвитку навчальних програм для соціальних працівників, які б відповідали викликам, пов'язаним з роботою з ветеранами та їх сім'ями. Важливою складовою цієї підготовки є не тільки знання соціальних, психологічних та правових аспектів, а й вміння працювати в умовах стресу та емоційного навантаження, характерних для осіб, які пережили війну. Вивчення та аналіз критеріїв, які визначають якість цієї професійної підготовки, дозволить покращити підходи до навчання фахівців соціальної сфери та підвищити ефективність їх діяльності на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення критеріїв розвитку професійних та особистісних компетентностей здобувачів вищої освіти є предметом активного наукового пошуку. Так, у наукових розвідках С. Гончаренка підкреслено важливість розробки науково обґрунтованих критеріїв оцінювання педагогічних досліджень [1]. Розширення досліджень відбувається у напрямі вивчення здатності до психічної саморегуляції [2], діагностувальної компетентності майбутніх фахівців [3; 4]. Дослідники зосереджують увагу на розробці показників професійної компетентності [5; 6]

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділено проблемам соціально-педагогічної роботи та професійного становлення фахівців соціальної сфери. Так, у монографії Н.Олексюк [7] розкрито особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців; у працях М.Кузьміної та О.Морено узагальнено погляди вітчизняних науковців на феномен розвитку професійної компетентності фахівців соціальної сфери [8; 9]; дослідження Я.Юрків розкриває зміст і критерії професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з уразливими категоріями населення [10].

Проте у вітчизняній науці недостатньо досліджено питання професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з цією категорією осіб, зокрема критеріальна база професійної готовності потребує уточнення й систематизації.

Метою статті є визначення та обґрунтування критеріїв професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. **Методи дослідження:** аналіз спеціалізованої літератури, систематизація та узагальнення наукових підходів до визначення поняття «критерій», порівняльний аналіз концепцій професіоналізму та професійної компетентності, логіко-теоретичне узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У когорті академічної спільноти термін «критерій» немає однозначного трактування, оскільки його зміст варіюється залежно від галузі знань. Так, С.Гончаренко під критерієм розуміє «правило, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання» [1, с.3]; О.Фурс – «ознаку певного досліджуваного явища, що дає змогу з'ясувати його різні якісні аспекти, сприяє визначенню його сутності, дає змогу конкретизувати основні прояви та їх порівняно об'єктивно оцінювати» [2, с.138]; О.Дубровська – «мірило, за допомогою якого оцінюється рівень заданих цілей, проявом якого є сформованість діагностувальної компетентності майбутніх фахівців [3, с.72]; А.Федорук – ознака, на основі якої проводиться оцінювання; засіб перевірки; мірило оцінювання [4, с.223].

Більшість науковців схильні розділяти критерії професіоналізму та професійної компетентності на дві основні *категорії*.

1. *Об'єктивні критерії*, що відображають рівень відповідності працівника професійним вимогам (зовнішні показники успішності професійної діяльності, якість виконаної роботи, надійність, статус у колективі, рівень міжособистісної взаємодії, соціальна позиція фахівця; внутрішні та процесуальні характеристики, які демонструють рівень професійної підготовки та розвиток ключових якостей (швидкість, точність виконання завдань, відсутність помилок, повнота й самостійність у реалізації діяльності, здатність до творчості, узагальнення і засвоєння знань,

© Товстуха О. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

відповідність виконуваної роботи професійним стандартам).

2. *Суб'єктивні критерії* стосуються внутрішнього ставлення спеціаліста до професії: наскільки він задоволений вибором професійного шляху, умовами праці та досягненнями; як ідентифікує себе з професійною роллю; яке має уявлення про себе як про суб'єкта фахової діяльності. Ці критерії тісно пов'язані з психологічним комфортом, рівнем самореалізації та самоактуалізації, а також із суб'єктивною оцінкою власної відповідності професійній ролі [5, с.152–153].

І. Грязнов [6] пропонує ще одну *класифікацію* критеріїв оцінки результатів педагогічної діяльності та дослідження, поділяючи їх на критерії процесу та критерії результату.

Критерії процесу акцентують на характері змін, що відбуваються безпосередньо в ході педагогічного процесу. Вони орієнтують дослідника або практичного педагога на аналіз самого процесу навчання, виховання або соціально-психологічної взаємодії, тобто на те, як саме відбуваються перетворення, чи є ознаки переходу на новий якісний рівень. Такі критерії дають змогу виявити динаміку, тенденції, етапність змін. Наприклад, вони можуть включати аналіз активності учнів на заняттях, зростання рівня залученості у спільну діяльність, розвиток самостійності в прийнятті рішень чи появу рефлексивного ставлення до навчання. Критерії процесу важливі тоді, коли дослідник прагне оцінити не тільки фінальний результат, а й логіку, послідовність та ефективність самого педагогічного впливу.

Критерії результату спрямовані на підсумкову оцінку змін, що відбулися з учасниками педагогічного процесу. Вони передбачають аналіз того, наскільки були досягнуті поставлені цілі, і фокусуються на результатах розвитку особистості: її знаннях, уміннях, якостях, поведінкових проявах, характерологічних змінах, соціальних установках тощо. Наприклад, до таких критеріїв належать сформованість громадянських цінностей, розвиток емпатії, відповідальності, покращення міжособистісної взаємодії, зниження рівня агресивності або тривожності.

Поняття «критерій» у контексті професійної підготовки фахівців соціальної сфери є узагальненою, об'єктивною ознакою, що дозволяє оцінити якісні характеристики підготовки, відповідність її результатів поставленим цілям і завданням. Важливим етапом у процесі формування професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей є визначення чітких критеріїв, основних структурних компонентів професійної підготовки. Це дозволяє не лише об'єктивно оцінити рівень підготовленості майбутніх фахівців, а й забезпечити цілеспрямоване вдосконалення освітнього процесу, орієнтованого на специфіку потреб цільової категорії.

У цьому контексті актуальним є виокремлення ключових компонентів професійної підготовки, їх структурна характеристика та операціоналізація через відповідні критерії та показники.

Українська наука вже накопичила певний досвід у сфері наукового обґрунтування критеріїв та індикаторів оцінювання ефективності професійної діяльності. Н.Олексюк є авторкою одного з небагатьох дисертаційних досліджень, що розкривають зміст соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей. Спираючись на погляди В.Загвязинского щодо принципів розробки соціального інструментарію, дослідниця сформулювала основні вимоги до оцінки результативності й виявлення тих критеріїв, за якими варто визначати ефективність системи соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців, суть яких полягає в наступному: повинні співвідноситись з об'єктом, метою і типом оцінки; критерії слід вибирати спільно з тими особами, які беруть участь у забезпеченні соціального захисту та підтримки сім'ї військовослужбовця ЗСУ; необхідно вибирати з урахуванням структури науково-технологічного забезпечення; треба зіставляти із стандартами, вибраними для програми; повинні бути визначені для всіх різновидів забезпечення; нявність можливості перевірити обрані критерії [7, с.325].

У наукових розвідках нерідко застосовується підхід, згідно з яким складність процесу передбачає наявність складної та багаторівневої системи критеріїв для його оцінювання. Разом із тим погоджуємося з позицією І.Грязнова [6], який підкреслює, що хоча така логіка є виправданою, вона водночас характеризується складністю реалізації та низькою практичною доцільністю. Вчений вважає, що прагнення охопити всі аспекти діяльності в межах єдиної системи критеріїв не тільки неможливе, але й недоцільне. Натомість доцільніше обмежити кількість оцінювальних показників, зосередившись на ключових, принципових позиціях. Поділяючи цю думку, наголошуємо також на важливості зрозумілості таких показників для фахівців соціально-педагогічної сфери. Критерії та їх індикатори мають бути чітко визначеними та реалізованими у вигляді доступних методик, придатних для практичного використання.

Під професійною підготовкою фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей ми розуміємо цілеспрямований процес формування у здобувачів вищої освіти комплексу загальних і професійних компетентностей в сукупності цінностей, знань, умінь, навичок, індивідуально-особистісних якостей для здійснення ефективної професійної діяльності з ветеранам війни та членам їх сімей у подоланні соціальних наслідків бойового досвіду, адаптації до мирного життя та інтеграції в суспільство.

Як влучно зауважує М.Кузьміна, компетенції фахівця соціальної сфери змінюються з плином часу. Подібна трансформація зумовлена як зміною соціокультурного контексту, так і стрімким науково-технічним прогресом. У цьому зв'язку особливого значення набуває переорієнтація пріоритетів у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери, що реалізується через упровадження компетентнісно орієнтованого навчання у закладах вищої освіти [8, с.83].

Спираючись на вищеокреслені тези та наукові розвідки О.Морено [9] та Я.Юрків [10], у структурі професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей, було визначено такі *критерії*: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-особистісний, оцінно-рефлексивний, далі визначимо показники до кожного критерію.

Ціннісно-мотиваційни критерій об'єднує в собі відразу два аспекти цінності та мотивація, які взаємопов'язані та важливі для ефективної роботи фахівця соціальної сфери, особливо у контексті роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. Саме тому показниками ціннісно-мотиваційного критерію визначаємо: ціннісне ставлення до вищої освіти та професії, соціальної роботи як сфери діяльності, ветеранів війни та членів їх сімей як категорії клієнтів; мотиваційну спрямованість на ефективне надання соціальної підтримки та розв'язання соціальних проблем клієнтів; потребу в саморозвитку та постійному підвищенні професійної компетентності через опанування нових методик соціальної роботи та участь у тренінгах і практичних заходах.

Показниками *когнітивного критерію* є сформована система знань щодо: сутності, мети, принципів, завдань, методів та технологій соціальної роботи з ветеранами війни та членами їх сімей; інтегровано-предметних знань про специфіку соціально-психоло-

гічної, психолого-педагогічної, соціально-культурної, соціально-адвокаційної, медико-соціальної роботи з ветеранами війни та членами їх сімей; основні напрями розвитку соціальної політики та соціального захисту ветеранів війни та членів їх сімей; етичних стандартів професії та вміння застосовувати їх у ситуаціях, що потребують складних рішень; державних і недержавних програм реабілітації, інтеграції, соціального супроводу ветеранів війни та членів їх сімей, а також знання структури й повноважень відповідних установ тощо.

Показниками *операційно-діяльнісного критерію*, як елемента оцінювання фахової компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери, є сформовані вміння та навички, а саме фахівці соціальної сфери у роботі з ветеранами війни та членами їх сімей мають уміти здійснювати комплексний аналіз соціальної ситуації ветеранів війни та членів їх сімей з урахуванням потреб, індивідуальних характеристик, доступних ресурсів, шляхом синтезу даних із різних джерел; організовувати роботу на індивідуальному, груповому та масовому рівнях; проводити інтервенції, забезпечуючи індивідуальний соціальний супровід від первинної оцінки до моніторингу результатів; адаптувати соціальні, соціально-педагогічні та соціально-психологічні технології до індивідуальних потреб ветеранів війни та членів їх сімей; забезпечувати комплексну комунікацію й підтримку ветеранів війни та членів їх сімей через фасилітацію, медіацію, адресну допомогу та партнерську співпрацю; оформлювати, систематизувати та вести професійну документацію, забезпечуючи облік, звітність та прозорість діяльності.

Показниками *індивідуально-особистісного критерію* професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни є сформований комплекс психологічних якостей (цілеспрямованість, емпатійність, оптимізм, асертивність, комунікативність, толерантність, резильєнтність, креативність, психологічна чутливість, самоконтроль та ін.); психічних якостей (концентрація уваги, аналітичне, критичне та прогностичне мислення, когнітивна емпатія, саморегуляція, емоційна стабільність, ментальна гнучкість, здатність до навчання та ін.); фізіологічних якостей (витривалість, стресостійкість, сенсорна та слухова чутливість, зорово-моторна координація, відновлюваність, працездатність та ін.).

З огляду на недостатній рівень інституціоналізованого та практичного досвіду у сфері соціальної роботи з ветеранами війни та членами їх сімей, особливого значення у професійній підготовці фахівця соціальної сфери набуває *оцінно-рефлексивний критерій*, діагностувати його можна за наступними показниками: здатність до критичного аналізу власної професійної діяльності й готовність визнавати власні помилки, перетворюючи їх на ресурс професійного зростання; здатність до конструктивного прийняття зворотного зв'язку (відкритість до оцінки з боку колег, супервізорів, клієнтів); рефлексія власних внутрішніх ресурсів та їхнього впливу на професійну практику.

Висновки. Отже, наукова розвідка була присвячена обґрунтуванню необхідності визначення чітких критеріїв професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їхніх сімей. На основі аналізу наукових джерел, авторського погляду та вимог сьогодення було виокремлено п'ять ключових критеріїв, що визначають якість професійної підготовки фахівця соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей, серед яких: ціннісно-мотиваційний (ставлення до професії та мотивація надавати ефективну допомогу), когнітивний (знання про методи, технології та етичні норми соціальної роботи), операційно-діяльнісний (сформовані професійні вміння й практичні навички соціальної підтримки ветеранів війни та членів їх сімей) індивідуально-особистісний (розвиток особистісних рис та психологічної стійкості фахівця), оцінно-рефлексивний (здатність до критичного аналізу професійної діяльності та саморефлексії). Подальші наукові пошуки передбачають зосередження уваги на визначенні рівнів прояву критеріїв, що дозволить створити більш чітку та обґрунтовану модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери, орієнтовану на специфіку роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. Шлях освіти. 2004. №1. С.2–6.
2. Фурс О.Й. Критерії та показники діагностування розвиненості здатності до психічної саморегуляції здобувачів освіти. Збір. матеріалів регіонального науково-практичного семінару «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану» (15 червня 2023 р.). Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С.138–142.
3. Дубровська О.М. Вимірювання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту: критерії та показники. Військова освіта. 2022. №2(46). С.70–79.
4. Федорук А.Л. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка: науковий часопис. Чернігів: ЧНПУ, 2015. №130. С.223–227.
5. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. 2010. Вип.52. С.152–156.
6. Грязнов І. О. Визначення критеріїв та рівнів моральної вихованості курсантів вищих військових навчальних закладів. Збірник наукових праць Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького, 2002. №22, ч.II. С.46–51.
7. Олексюк Н.С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних Сил України: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 304 с.
8. Кузьміна М.О. Феномен розвитку професійної компетентності соціальних працівників у дослідженнях вітчизняних науковців. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. №2(47). С.79–84.
9. Моренко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. №10. С.119–131.

10. Юрків Я.І. Ціле-результативний компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип.1. С.328–332.

References

1. Honcharenko, S.U. (2004). Pro kryterii otsiniuvannia pedahohichnykh doslidzhen [On the criteria for evaluating pedagogical research]. *The Way of Education*, *1*, 2–6. [in Ukrainian].
2. Furs, O.Y. (2023). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia rozvynenosti zdatnosti do psykhichnoi samorehuliatsii zdobuvachiv osvity [Criteria and indicators for diagnosing the development of students' ability to mental self-regulation]. *Proceedings of the Regional Scientific and Practical Seminar – Psychological and Pedagogical Support of Vocational Training of Skilled Workers in the Conditions of Martial Law* (pp..138–142). BINPO DZVO «UMO» NAPS. [in Ukrainian].
3. Dubrovska, O.M. (2022). Vymiriuvannia sformovanosti diahnostuvalnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi pidhotovky i sportu: kryterii ta pokaznyky [Measuring the formation of diagnostic competence of future physical training and sports specialists: criteria and indicators]. *Military Education*, *2* (46), 70–79. [in Ukrainian].
4. Fedoruk, A.L. (2015). Kryterii ta pokaznyky hotovnosti maibutnoho vchytelia informatyky do roboty v klasakh fizyko-matematychnoho profiliu [Criteria and indicators of readiness of the future computer science teacher to work in physics and mathematics profile classes]. *Bulletin of T.H.Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University*, *130*, 223–227. [in Ukrainian].
5. Ivanova, S.V. (2010). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv biolohii v zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Criteria and indicators of the development of professional competence of biology teachers in postgraduate pedagogical education institutions]. *Bulletin of I.Franko Zhytomyr State University*, *52*, 152–156. [in Ukrainian].
6. Hriaznov, I.O. (2002). Vyznachennia kryteriiv ta rivniv moralnoi vykhovanosti kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Determining the criteria and levels of moral education of cadets of higher military educational institutions]. *Scientific Proceedings of the B. Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Forces of Ukraine*, *22*(II), 46–51. [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, N.S. (2011). *Sotsialno-pedahohichna robota z sim'iamy viiskovosluzhbovtsiv v umovakh reformuvannia Zbroinykh Syl Ukrainy* [Socio-pedagogical work with military families in the context of the Armed Forces reform]. Slovo. [in Ukrainian].
8. Kuzmina, M.O. (2020). Fenomen rozvytku profesiinoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u doslidzhenniakh vitchyznianykh naukovtsiv [The phenomenon of the development of professional competence of social workers in the research of Ukrainian scientists]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *2*(47), 79–84. [in Ukrainian].
9. Moreno, O. (2018). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv do profesiinoho samovdoskonalennia [Criteria, indicators and levels of readiness of future social workers for professional self-improvement]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, *10*, 119–131. [in Ukrainian].
10. Yurkiv, Ya.I. (2022). Tsile-rezultatyvnyi komponent systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsial′nykh pedahohiv ta sotsial′nykh pratsivnykiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiamy naselennia [Target-result component of the system of professional training of future social pedagogues and social workers for work with vulnerable categories of the population]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *1*, 328–332. [in Ukrainian].

Статус статті: Отримано: 12.09.2025 Прийнято: 16.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Tovstukha Olesya
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology
Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

CRITERIA FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS TO WORK WITH WAR VETERANS AND THEIR FAMILY MEMBERS

Abstract. Contemporary challenges caused by armed aggression and the consequences of military actions require specialists in the field of social work to possess specific knowledge, skills, and professional qualities that go beyond the scope of traditional educational programs. These challenges highlight the urgent need to modernize the system of professional training for future social workers in order to adequately respond to the complex demands of war veterans and their families. The purpose of this study is to identify and substantiate the criteria for the professional training of social work specialists to work with war veterans and members of their families. Based on the analysis of contemporary scientific sources, five key criteria of professional preparation have been distinguished and characterized. The value-motivational criterion includes a professional value orientation, motivation for effective assistance, and readiness for continuous self-development. The cognitive criterion encompasses a system of knowledge about the essence, methods, and technologies of social work with veterans and their families, as well as an understanding of ethical standards and social policy. The operational-activity criterion refers to well-developed professional skills and competencies in organizing social support at different levels, conducting interventions, and maintaining professional documentation. The individual-personal criterion is reflected in the development of personal and psychological qualities that ensure resilience and adaptability in practice. Finally, the evaluative-reflective criterion involves the ability to critically analyze professional activities, constructively accept feedback, and reflect on personal resources for further professional growth. The results of the study have important practical implications. They provide the basis for designing an effective and comprehensive system of professional training for future social workers, one that corresponds to the real and pressing needs of war veterans and their families while also addressing the broader social and psychological challenges of post-war recovery.

Key words: professional training, criteria, indicators, social work, war veterans, military families, professional readiness.

УДК 37.018.1:37.015.3:54:37
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.211-214

Шафорост Юлія Анатоліївна
кандидат хімічних наук, доцент
завідувач кафедри хімії та наноматеріалознавства
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
ZdorYulia@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-0002-2803

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ХІМІЇ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Інклюзивне навчання хімії потребує врахування як психологічних, так і педагогічних чинників, що визначають ефективність організації освітнього процесу. Актуальність проблеми зумовлена потребою забезпечення рівного доступу учнів з різними освітніми потребами до якісної природничої освіти та необхідністю формування в них ключових компетентностей і дослідницьких навичок. Метою дослідження є аналіз міждисциплінарних підходів, що інтегрують знання з психології, педагогіки та методики навчання хімії для створення ефективного інклюзивного освітнього середовища. Методи дослідження включають теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, вивчення нормативно-правових документів та узагальнення сучасних практик викладання хімії в умовах інклюзії. Успішна інклюзія в хімічній освіті можлива завдяки комплексному підходу: урахуванню психологічних чинників (мотивація, розвиток позитивної самооцінки, подолання бар'єрів у навчанні), застосуванню педагогічних стратегій (адаптація навчального матеріалу, групова робота, диференційований підхід) та впровадженню методичних рішень (цифрові ресурси, віртуальні лабораторії, інтерактивні методи). Запропонований підхід може слугувати практичною основою для викладачів, науковців та студентів педагогічних спеціальностей у розробці моделей інклюзивного навчання природничих дисциплін.

Ключові слова: інклюзивне навчання, хімічна освіта, психологічні чинники, педагогічні стратегії, методика викладання.

Вступ. Сучасна система освіти в Україні орієнтована на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Це зумовлює актуальність дослідження проблеми інклюзивного навчання хімії, оскільки природничі дисципліни, зокрема хімія, вимагають поєднання теоретичних знань і практичних умінь, що створює додаткові виклики для учасників освітнього процесу. Організація інклюзії в цій галузі вимагає одночасного урахування психологічних та педагогічних аспектів, здатних забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу та розвиток ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що інклюзивне навчання здебільшого розглядається в межах загальної педагогіки та психології, де досліджуються питання адаптації навчального середовища, соціалізації учнів та формування толерантності [1-3]. У сфері методики навчання хімії науковці здебільшого зосереджуються на доборі змісту та використанні сучасних освітніх технологій [4; 5]. Водночас недостатньо вивченою залишається проблема комплексного поєднання психологічних і педагогічних стратегій саме в контексті викладання хімії в умовах інклюзії, що зумовлює потребу у міждисциплінарному підході, який інтегрує досягнення психології, педагогіки та хімічної дидактики.

Разом із тим сучасні дослідження показують, що проблема інклюзивного викладання хімії в українських школах набуває все більшої актуальності у науковій та методичній літературі. Зокрема, значна увага приділяється адаптації змісту навчальних програм, упровадженню мультимедійних засобів, віртуальних лабораторій та інтерактивних методів, які сприяють підвищенню доступності хімічних знань для учнів з різними освітніми потребами. Важливим напрямом роботи також є розробка практичних рекомендацій для вчителів щодо ефективного поєднання диференційованого підходу та групових форм діяльності, що забезпечує більш високий рівень залучення учнів до навчального процесу.

Мета дослідження: проаналізувати психологічні та педагогічні аспекти організації інклюзивного навчання хімії й визначити ефективні підходи до створення доступного освітнього середовища.

Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури (для з'ясування теоретичних засад інклюзивного навчання хімії); вивчення нормативно-правових документів (для визначення умов реалізації інклюзії в освіті); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання хімії в сучасній школі вимагає поєднання психологічних і педагогічних аспектів, що забезпечують ефективність освітнього процесу. Важливим завданням є створення навчального середовища, у якому учні з різними освітніми потребами матимуть рівні можливості для засвоєння змісту предмета та розвитку ключових компетентностей.

З психологічної точки зору успішність інклюзивного навчання залежить від урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх мотиваційних факторів, розвитку позитивної самооцінки та формування віри у власні можливості. Хімія є непростим предметом для сприйняття, тому подолання бар'єрів у навчанні забезпечується завдяки індивідуалізації завдань, використанню адаптивних методів пояснення та створенню сприятливого емоційного клімату в класі. Це реалізується через створення безпечної атмосфери, де помилки розглядаються як невід'ємна частина навчання; застосування інтерактивних вправ і дослідницьких завдань, що дозволяють учням проявляти ініціативу; проведення індивідуальних консультацій для тих, хто відчуває труднощі у розумінні теми.

Наприклад, під час вивчення теми «Кислоти та основи» учитель створює умови, у яких помилки

© Шафорост Ю. А.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

стають невід'ємною частиною навчання. Виконуючи завдання з класифікації речовин, один із учнів відносить натрій карбонат (Na_2CO_3) до кислот. Замість прямого виправлення педагог ставить уточнювальні запитання: «Чому ти вважаєш, що це кислота? Які ознаки ти тут побачив?». Це спонукає інших учнів долучитися до обговорення й разом проаналізувати властивості речовини. У результаті клас доходить висновку, що Na_2CO_3 не має атомів Гідрогену, здатних відщеплюватися у вигляді йона H^+, а отже, не є кислотою. Помилка в такій ситуації стає поштовхом до дискусії, сприяє глибшому розумінню матеріалу й закріпленню знань, а також формує безпечне й підтримувальне середовище.

Інший приклад – вивчення теми «Оксиди та їхні властивості». Тут учитель застосовує інтерактивні вправи й дослідницькі завдання. Клас поділяється на групи, кожна отримує картки-завдання: визначити, до якої групи належить певний оксид (кислотний, основний, амфотерний) та передбачити його реакції. Учні користуються підручниками, довідковими матеріалами чи електронними ресурсами. Далі вони отримують простий набір зразків (CaO, CuO, Al_2O_3 та CO_2 у балончику) і проводять досліди з використанням індикаторів. Учні формулюють гіпотези, перевіряють їх на практиці й презентують результати. Така форма роботи поєднує дослідницьку діяльність і дискусію, сприяє ініціативності та активній позиції школярів.

Під час вивчення теми «Розчини. Розчинність речовин» ефективним є проведення індивідуальних консультацій для учнів, які мають труднощі в засвоєнні матеріалу, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Це може бути коротке заняття після уроку або робота під час самостійних вправ. Учитель у доступному темпі пояснює ключові поняття, наприклад різницю між насиченим і ненасиченим розчином, демонструє дослід із розчинення солі до насичення та пропонує учневі самостійно повторити дію. Такий підхід дозволяє подолати індивідуальні бар'єри у сприйнятті, формує впевненість у власних силах та створює атмосферу підтримки.

З педагогічної точки зору організація інклюзії в навчанні хімії передбачає диференційований підхід, застосування групових і парних форм роботи, які сприяють соціалізації та розвитку навичок співпраці. Важливим є й адаптування навчальних матеріалів – подання складних хімічних понять через візуалізацію, схеми, мультимедіа й приклади з повсякденного життя. Наприклад, під час вивчення теми «Будова атома» учитель може застосувати анімовані моделі, що показують рух електронів, а під час теми «Хімічні реакції» – демонструвати відеофрагменти дослідів із виділенням газу чи зміною кольору. Аналіз кислот і лугів можна адаптувати через використання індикаторів, а органічні речовини – пов'язувати з прикладами з життя: спирти в антисептиках, глюкоза у фруктах і меді. Такі прийоми роблять абстрактні поняття більш зрозумілими й цікавими для учнів.

Особливе значення має впровадження сучасних освітніх технологій, що розширюють доступ до хімічних знань. Мультимедійні ресурси, інтерактивні завдання та віртуальні лабораторії (Labster, ChemCollective, PhET, Nobook, LabXchange) дають змогу учням із різними освітніми потребами виконувати експерименти у безпечному середовищі, активно залучаючи їх до дослідницької діяльності. Це підвищує інтерес, сприяє кращому засвоєнню матеріалу й формуванню наукового мислення.

Наприклад, використання віртуальної лабораторії Nobook є ефективним для учнів, яким важко працювати в реальних умовах через фізичні чи когнітивні обмеження. Учні з порушеннями опорно-рухового апарату можуть виконувати досліди без небезпеки, діти з вадами слуху – користуватися схемами та підписами, а школярі, яким складно концентруватися, – повторювати експерименти у власному темпі. Nobook доцільно використовувати не лише під час пояснення нового матеріалу, а й на етапі закріплення: після «живого» експерименту в класі учні можуть відтворити його у віртуальному середовищі, проаналізувати результати й виправити помилки.

У статті застосовано теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, що дало змогу окреслити специфіку інклюзивного навчання хімії; вивчення нормативно-правових документів, зокрема Закону України «Про освіту» [7], Закону України «Про повну загальну середню освіту» [8], Концепції Нової української школи [9] та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [10], які визначають правові засади інклюзії; а також узагальнення сучасних практик викладання хімії в умовах інклюзії, зокрема із використанням мультимедійних ресурсів та віртуальних лабораторій (Labster, ChemCollective, PhET, Nobook, LabXchange).

Важливу роль у забезпеченні ефективності інклюзивного навчання відіграють методичні прийоми, що враховують освітні потреби різних учнів і водночас підвищують їхню мотивацію до вивчення хімії. Одним із них є гейміфікація у формі хімічних квестів, ребусів чи вікторин на платформах Kahoot і Quizizz. Вона створює атмосферу змагання й співпраці, полегшує засвоєння складних понять та розвиває навички самостійного пошуку інформації.

Не менш важливою є організація проєктної діяльності, яка дозволяє учням працювати над створенням плакатів, мультимедійних презентацій або міні-досліджень з актуальних проблем екології. Така діяльність формує дослідницькі компетентності, розвиває критичне мислення, вчить працювати в групі та дає можливість кожному учневі проявити себе відповідно до власних здібностей.

Окрему увагу заслуговує метод перевернутого класу, коли учні з різними освітніми потребами отримують навчальний матеріал у вигляді відео, мультимедійних презентацій чи інтерактивних ресурсів для ознайомлення напередодні уроку. Це дає їм можливість працювати у власному темпі, зупинятися на складних моментах, а під час уроку більше часу приділяти практичній діяльності, експериментам і дискусіям. Застосування такого методу забезпечує глибше засвоєння матеріалу й створює умови для активної участі всіх учнів у навчальному процесі.

Не менш важливим є соціалізаційний аспект інклюзивного навчання, адже уроки хімії можуть стати платформою для формування навичок командної роботи та міжособистісної комунікації. Участь у спільних експериментах, обговорення результатів і колективне розв'язання завдань сприяють розвитку в учнів уміння слухати інших, аргументувати власну позицію та знаходити компроміс. Це особливо цінно для дітей з особливими освітніми потребами, які завдяки такій взаємодії інтегруються в учнівський колектив і відчувають власну значущість. Наприклад, під час проведення лабораторної роботи з теми «Властивості кислот і лугів» учитель формує змішані групи, у яких кожен учень отримує певну роль: один відповідає за підготовку реактивів, інший – за фіксацію результатів, ще один – за демонстрацію досліду або підсумкову презентацію. Такий розподіл дозволяє врахувати індивідуальні можливості кожного учня, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Учень із труднощами у письмі може виконувати

практичні дії, тоді як той, кому складно працювати з обладнанням, бере на себе роль спікера. У результаті кожен член групи робить свій внесок, а колективна взаємодія підсилює відчуття відповідальності й приналежності до команди.

Висновки. Ефективним інструментом для розвитку соціальних навичок є групові проєкти з хімії, які поєднують науковий і практичний компоненти. У ході таких проєктів учні збирають інформацію, проводять нескладні досліди, аналізують результати та разом презентують їх у вигляді плакатів чи мультимедійних презентацій. Спільна діяльність сприяє не лише кращому розумінню хімічних понять, а й формуванню командного духу, розвитку комунікативних компетентностей та вихованню відповідального ставлення до навколишнього середовища. Важливим компонентом інклюзивного навчання є застосування інструментів оцінювання, які враховують індивідуальні можливості учнів. Ефективним є формувальне оцінювання, що акцентує увагу не лише на кінцевому результаті, а й на особистому прогресі кожного школяра. Це сприяє розвитку самоаналізу й дає вчителю можливість відстежувати динаміку навчальних досягнень. Крім того, під час контрольних робіт доцільно застосовувати диференційовані завдання: для одних учнів – у форматі тестів, для інших – із залученням практичних прикладів чи дослідницьких ситуацій. Такий підхід робить оцінювання справедливим, підтримує мотивацію та формує віру школярів у власні можливості. Комплексний підхід до інклюзивного навчання хімії передбачає інтеграцію досягнень психології, педагогіки та дидактики. Він забезпечує доступність знань, розвиток дослідницьких умінь, критичного мислення та формування ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми стандартами.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2016. Vol.3, No.2–3. P.99–105. https://doi.org/10.15330/jpnu.3.2-3.99-105
2. Гренюк Л., Олексенко В., Фединяк Н. Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів. *Молодь і ринок*. 2025. № 2(234). С.40–45. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324600
3. Ільчук О.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів. *Проблеми реабілітації: зб. наук. праць.* 2021. С.18–23.
4. Шафорост Ю.А., Лут О.А., Смалиус В.В., Бєляєв А.М. Становлення методики навчання хімії як науки і навчального предмета у вітчизняній вищій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип.15. https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215
5. Гулай О., Шемет В., Мороз І., Саварин П., Кабак В. Використання віртуальної лабораторії Labster для вивчення хімії в технічному університеті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 102, № 4. С.95–107.
6. Шафорост Ю. А. Роль сучасних технологій в інклюзивному викладанні хімії через мультимедійні засоби. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип.14.: https://doi.org/10.5281/zenodo.14767735
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
8. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. № 6. Ст. 41.
9. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 27.09.2025).
10. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 №898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 27.09.2025).

References

1. Dubkovetska, I., Budnyk, O., & Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: Problems and perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, *3*(2–3), 99–105. https://doi.org/10.15330/jpnu.3.2-3.99-105
2. Hreniuk, L., Oleksenko, V., & Fedyniak, N. (2025). Inkliuzyvne navchannia v umovakh viiny: Adaptatsiia ta novi vyklyky dlia pedahohiv [Inclusive education in wartime: Adaptation and new challenges for educators]. *Youth and the Market*, *2* (234), 40–45. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324600 [in Ukrainian]
3. Ilchuk, O.V. (2021). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy potrebamy ta yikhnikh rodyn v umovakh kryzovykh vyklykiv [Psychological and pedagogical support of children with special needs and their families in the conditions of crisis challenges]. *Problemy reabilitatsii: zbirnyk naukovykh prats*, 18–23 [in Ukrainian].
4. Shaforost, Yu.A., Lut, O.A., Smalius, V.V., & Belyaiev, A.M. (2025). Stanovlennia metodyky navchannia khimii yak nauky i navchalnoho predmeta u vitchyznianii vyshchii shkoli [Formation of chemistry teaching methodology as a science and academic subject in Ukrainian higher education]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, *15*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215 [in Ukrainian]
5. Hulai, O., Shemet, V., Moroz, I., Savaryn, P., & Kabak, V. (2024). Vykorystannia virtualnoi laboratorii Labster dlia vyvchennia khimii v tekhnichnomu universyteti [Using the virtual laboratory Labster for studying chemistry at a technical university]. *Information Technologies and Learning Tools*, *102* (4), 95–107. [in Ukrainian]
6. Shaforost, Yu.A. (2025). Rol suchasnykh tekhnolohii v inkliuzyvnomu vykladanni khimii cherez multymediini zasoby [The role of modern technologies in inclusive chemistry teaching through multimedia tools]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14767735 [in Ukrainian]
7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education” of September 5, 2017, No. 2145-VIII]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 38–39, 380. [in Ukrainian]
8. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16.01.2020 № 463-IX [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” of January 16, 2020, No. 463-IX]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 6, 41. [in Ukrainian]
9. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (accessed: 27.09.2025). [in Ukrainian]

10. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Basic and Complete General Secondary Education]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020, No. 898. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (accessed: 27.09.2025). [in Ukrainian]

Статус статті: Отримано: 10.09.2025 Прийнято: 12.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Shaforost Yuliia
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Chemistry and Nanomaterials Science
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

INCLUSIVE CHEMISTRY EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION

Abstract. Inclusive chemistry education requires the consideration of both psychological and pedagogical factors that determine the effectiveness of the learning process. The relevance of the problem is conditioned by the need to ensure equal access for students with diverse educational needs to high-quality science education and by the importance of developing key competencies and research skills. The purpose of this study is to analyze interdisciplinary approaches that integrate psychology, pedagogy, and chemistry teaching methodology to create an effective inclusive educational environment. The research methods include theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, examination of regulatory documents, and generalization of modern practices of teaching chemistry under inclusive conditions. The results indicate that successful inclusion in chemistry education can be achieved through a comprehensive approach: accounting for psychological factors (motivation, development of positive self-esteem, overcoming learning barriers), applying pedagogical strategies (adaptation of learning materials, group work, differentiated instruction), and implementing methodological solutions (digital resources, virtual laboratories, interactive methods). The study shows that the use of modern educational technologies – such as multimedia resources, interactive assignments, and virtual laboratories (Labster, ChemCollective, PhET, Nobook, LabXchange) – significantly increases the accessibility of chemistry knowledge and fosters active participation of students with special educational needs. Gamification and project-based learning also prove effective for enhancing motivation, developing research skills, and promoting socialization. Additionally, the introduction of formative assessment tools, including digital portfolios and electronic reflective journals, supports individualized learning progress and encourages self-analysis. The findings highlight that inclusive chemistry education requires the integration of psychological and pedagogical achievements with subject-specific didactics. This integrated approach ensures the availability of knowledge, the development of research abilities, critical thinking, and the formation of key competencies defined by modern educational standards. The proposed framework can serve as a practical basis for teachers, researchers, and students of pedagogical specialties in designing models of inclusive science education.

Keywords: inclusive education, chemistry education, psychological factors, pedagogical strategies, teaching methodology.

УДК 364.3(477):37–51
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.215-219

Шестакова Катерина Юріївна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра філософії та культурології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м.Чернівці, Україна
k.shestakova@chnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-7239-6329

ПРАЦІВНИКИ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ: МІЖ СОЦІАЛЬНИМИ ГАРАНТІЯМИ ТА СОЦІАЛЬНОЮ ПІДТРИМКОЮ

Анотація. Вчителі в Україні – велика соціально-професійна група, яка користується державними соціальними гарантіями, а освітня політика є важливою складовою соціальної політики. Працівників сфери освіти не вважають соціально незахищеною категорією, хоча зниження престижу професії спонукає і педагогів, і громадську думку сприймати вчителів «соціально вразливою» групою. Таке сприйняття може виглядати перебільшенням, адже рівень відповідальності у сфері освіти не більший, ніж у будь-якій іншій професії, де є чіткі стандарти та значні суспільні очікування. Водночас різниця між соціальними гарантіями, що надає держава педагогам, і реальною «вразливістю» (яку неможливо нівелювати самими лише законодавчими нормами), залишається досить хиткою. Метою статті є визначення специфіки соціальної політики щодо працівників освіти (вчителів) через аналіз концептуальних та практичних проблем, пов'язаних із реалізацією соціальних гарантій і соціальної підтримки, а також уточнення місця педагогів у системі соціального захисту. Аналіз правових актів, урядових стратегій, звітів міжнародних інституцій та експертних досліджень дозволяє зробити висновки про механізми подальшої підтримки й захисту вчителів. Першочергово соціальні гарантії, які пропонує держава (щорічна оплачувана відпустка, визначена тривалість робочого навантаження, спеціальний порядок виходу на пенсію за вислугу років тощо) є недостатніми. Пропонуючи напрямки вдосконалення соціальної підтримки вчителів, варто зосередити увагу на підвищенні оплати праці та соціальних стандартів, запровадженні державних й муніципальних програм житлової підтримки, розвитку системи психологічної допомоги й профілактики вигорання. Окремо слід вести мову про проведення системних кількісних та якісних досліджень умов роботи вчителя, психологічного стану, а також реальних (таких, що дійсно можливі в умовах війни) шляхів соціальної підтримки громадами та державою.

Ключові слова: соціальна політика, соціальний захист, вразливі групи, соціальна підтримка вчителя, соціальні зміни.

Вступ. За офіційними даними Міністерства освіти України станом на березень 2023 р. в Україні налічувалось 387,988 тис. вчителів [6]. Вчителям як професійній групі притаманні специфічні риси. *По-перше*, беззаперечною є соціальна важливість професії, вчителі формують людський капітал. Тому держава зацікавлена у спеціальних гарантіях (пільговий стаж роботи, тривалі відпустки, медичне страхування). *По-друге*, цій професії притаманні певні ризики. Вчителі мають підвищений ризик вигорання, психоемоційного стресу та хронічного стресу. Це робить їх вразливими до ізоляції та вимагає не лише традиційної соціальної підтримки, а й превентивного захисту (психологічна підтримка, медичні програми). До прикладу, в Україні відсутні надійні дослідження, в центрі уваги яких медичний профіль педагога, кореляції між стилем життя вчителя та станом здоров'я. *По-третє,* невисока заробітна плата. Багато вчителів знаходяться на межі вразливості, маючи потребу в додатковому доході та будучи залежними від місцевих бюджетів. Це не завжди «криза», але зростаючий ризик потрапляння у складні ситуації. *По-четверте,* наявна нерівність умов праці. Вчителі сільських шкіл стикаються з браком житла, транспортного сполучення та охорони здоров'я. Це структурна проблема, яка сама по собі ставить їх у становище «вразливої групи».

Тим не менше, уявлення про «вразливість» працівників освіти може видаватись дещо перебільшеним, адже ця вразливість є не більшою, ніж в будь-яких інших професіях, до яких існують чіткі вимоги та суспільні очікування. Відомо, наприклад, що найбільш вразливими до синдрому вигорання є люди, які працюють в умовах стресу, на керівних посадах, а також в умовах безпосередніх інтенсивних міжособистісних контактів. Відтак межа між соціальними гарантіями, які більшість розвинених країн пропонують працівникам освіти, та «вразливістю», яку неможливо усунути лише закріпленими законом запевненнями, виглядає доволі крихкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема соціального захисту працівників освіти, а надто вчителів, упродовж тривалого часу не втрачає актуальності без перебільшення в усьому світі. Це розвідки О.Петрунько та Т.Даценко про професійну ідентичність та соціалізацію вчителів [8]. Слід також навести дослідження Міністерства освіти і науки України спільно з Інститутом освітньої аналітики про умови праці педагогів [3]. В українському науковому дискурсі соціальний захист часто пов'язують з трудовими правами, як, зокрема, в аналізі Л.Остапенка [7]. Чимала увага присвячена статусу професії та суспільним очікуванням [12]. Серед іншого це європейські аналітичні матеріали, присвячені позиції вчителів в Євросоюзі [14]. Величезна увага українських та зарубіжних дослідників приділяється психічному здоров'ю та благополуччю вчителів. Це, зокрема, спільне дослідження Н.Портницької, О Савиченко та І.Тичини [9] та А.Скібіцької-Пехни [16]. Серед величезної кількості публікацій, в центрі яких залишаються потреби вчителя, значно менше уваги приділяється позиція працівників освіти з точки зору соціальної політики та її об'єктного поля. Залишається чимало невирішених питань, пов'язаних саме з соціальними гарантіями для працівників освіти, насамперед з огляду на відмінності у трактовках понять «соціальний захист», «соціальна підтримка» та «соціальні гарантії».

© Шестакова К. Ю.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Мета статті: визначення специфіки соціальної політики щодо працівників освіти (вчителів) через аналіз концептуальних та практичних проблем, пов'язаних із реалізацією соціальних гарантій і соціальної підтримки, а також уточнення місця педагогів у системі соціального захисту. Зокрема, у статті розглядається подвійний вимір соціального захисту: у вузькому сенсі – як допомога людині в кризових життєвих обставинах (бідність, хвороба, інвалідність, втрата годувальника тощо), і в широкому – як система державних гарантій для всіх працюючих громадян (право на працю, гідну заробітну плату, відпочинок, медичну допомогу, пенсійне забезпечення). У цьому контексті вчителі визначаються не стільки як соціально вразлива група у традиційному розумінні, скільки як професійна категорія з підвищеним ризиком економічної, психологічної та соціальної уразливості. Саме тому аналіз соціальної політики щодо освітян акцентується на подвійній функції підтримки – профілактичній (забезпечення стабільності та гідних умов праці до настання кризи) та компенсаційній (надання допомоги у випадку реальних складних життєвих обставин).

Методи дослідження. Аналіз та висновки ґрунтуються на методі аналізу документів, що дозволило запропонувати рекомендації у сфері соціальної політики щодо вчителів. Були розглянуті правові акти, урядові стратегії, звіти міжнародних інституцій та експертні дослідження, що дозволило визначити професійний статус вчителів, обсяг їхніх соціальних прав та механізми підтримки й захисту. Змістовний аналіз цих документів дозволив виявити пріоритети, прогалини та невідповідності у соціальній політиці, а також порівняти задекларовані цілі з фактичними інструментами, що використовуються для їх досягнення.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту працівників освіти (соціальні гарантії) в Україні визначається низкою документів. Насамперед це конституційні гарантії та законодавство України про освіту та про пенсійне забезпечення, а також деякі міжнародні документи, до прикладу конвенції Міжнародної організації праці та рекомендації ЮНЕСКО щодо статусу вчителя.

В цілому соціальний захист педагогічних працівників в Україні містить такі складові.

М*атеріальне забезпечення*: рівень заробітної плати та надбавки (за престижність, стаж, кваліфікаційну категорію). Коментуючи дані опитування, презентованого у вересні 2025 р. [5], освітній омбудсмен підкреслює, що лише 26% опитаних (вибірка 410 осіб) вважають професію вчителя престижною [2]. У щорічному звіті (2023) Європейської комісії про системи освіти та навчання ЄС [15] зазначається, що привабливість професії вчителя (основного чинника, що визначає приплив, утримання та відтік вчителів) зменшилася порівняно з попередніми десятиліттями. Серед факторів, що сприяють цьому зниженню, – невисокий статус професії, низькі заробітні плати, високе робоче навантаження та підвищений тягар адміністративних завдань. До прикладу, станом на 2021 рік частка вчителів-жінок у дошкільній освіті становила в середньому 95,5% на рівні ЄС (детальніше тут: [14]). Лише 17,7% вчителів по всьому ЄС вважали, що їхня професія цінується. Крім того, зарплати вчителів у ЄС на 10,5% нижчі, ніж у середньостатистичних працівників з вищою освітою. Незважаючи на підвищення зарплати від 20% до 70% в деяких країнах-членах ЄС, у всіх країнах зростання в реальному вираженні було меншим через інфляцію (детальніше тут: [14]).

Соціальні гарантії: (щорічна оплачувана відпустка; визначена тривалість робочого навантаження; право на підвищення кваліфікації за державний кошт).

С*оціальна допомога*: пільги на комунальні послуги, житло (за наявності встановлених законодавством складних життєвих обставин); програми забезпечення молодих учителів житлом; допомога на оздоровлення.

Пенсійне забезпечення: спеціальний порядок виходу на пенсію за вислугу років.

Медико-психологічна підтримка: доступ до медичних послуг та гарантій; програми психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання.

Таким чином, соціальні гарантії – це зобов'язання держави, покликані реалізувати основні соціально-економічні права людини. І хоча гарантії виступають інструментом забезпечення соціального добробуту та соціальної безпеки, їх наявність не пов'язана з соціальною вразливістю групи. Вочевидь гарантій недостатньо для підвищення мотивації до праці чи зменшення відтоку працівників освіти. В цьому сенсі поняття соціальної підтримки привертає щоразу більшу увагу дослідників та практиків.

Соціальна підтримка як частина соціальної та освітньої політики. Міждисциплінарний характер поняття «соціальна підтримка» є предметом інтересу юристів, психологів, соціологів [16]. В цьому ракурсі дослідники розглядають соціальну підтримку (*social support*) як загальнолюдську потребу, поєднуючи соціальну підтримку з психологічною [1]. Концепція соціальної підтримки також «*присутня в інтересах представників соціальної політики та промоції здоров'я, де її описують як один з факторів, що визначають здоров'я та рівень стресу*» [16].

За А.Скібіцькою-Пехою, сукупність підходів можна згрупувати таким чином. *Структурний підхід* (кількісний) – мережа зв'язків в оточенні людини, які можуть допомогти у важких, стресових, переломних ситуаціях. *Функціональний підхід* (якісний), який зосереджується на соціальних інтеракціях людини у кризовій ситуації [16]. В інших джерелах соціальна підтримка базується на трьох критеріях: інструментальному, інформаційному та емоційному [13].

Іншими словами, соціальна підтримка (наведені вище трактовки) розглядається як складова покращення ментального та фізичного здоров'я і виконує особливу роль як буферизація стресу. Що, на думку дослідників, які спирались на соціологічні концепції, є радше недоліком такого підходу до розуміння поняття *соціальна підтримка* [18]. Практичним прикладом такого психологічного підходу може бути дослідження серед вчителів у Франції в 2021 році [13, с.5], яке ілюструє, що відчуття вчителем соціальної підтримки стосовно нього самого позитивно відображається на тому, як педагог сприймає ідею інклюзивної освіти і залучається до навчання дітей з особливим освітніми потребами. Збільшення соціальної підтримки (за версією авторів, «зробити її помітнішою») покращує навчання інклюзивних учнів.

Отже, як пропонують L.Song та Z.he, психологічні підходи до соціальної підтримки «*визнають соціальну підтримку лише тоді, коли люди мають певні потреби для задоволення, та ігнорує її наявність в інших ситуаціях…, це припущення спрощує складність та мінливість соціальної підтримки та послаблює її теоретичну широту та глибину*» [18, с.6]. Більше того, соціальна підтримка – це нейтральне поняття. Вона не завжди підтримує або є ефективною, а іноді є нульовою та навіть шкід-

ливою. Отже, «*це припущення залишає теоретичну корисність соціальної підтримки лише для наслідків для здоров'я та ігнорує її немедичні наслідки*» [18, с.6].

Відтак, на думку дослідників, соціальну підтримку варто розглянути в рамках двох теоретичних концепцій: соціального ресурсу та соціальної вартості (cost), що в сумі вкладається у значно більший підхід соціальних мереж. Відтак соціальну підтримку можна і потрібно розглядати не тільки в позитивному сенсі, але й негативному (непрохана підтримка та обмін надмірними користями). Соціальну підтримку можна розширити, оскільки її можуть надавати не тільки рідні, друзі, але й держава. В цьому контексті, користуючись мережевими теоріями, варто вести мову про такі аспекти соціальної підтримки як соціальна згуртованість, соціальна інтеграція, соціальний капітал та власне соціальна підтримка. Можливо саме тому у українських джерелах пропонується погляд, де поняття *соціального захисту* та *соціальної підтримки* невід'ємні одне від другого, а остання постає як система заходів для окремих соціальних груп, сімей та осіб, які відчувають труднощі в процесі життєдіяльності [4, с.133].

Проблеми реалізації системи соціального захисту педагогів. Сучасний вчитель працює в умовах відсутності чіткості та узгодженості в концепціях освіти, зниження престижу професії та погіршення умов праці, нехтування питаннями розвитку особистості на користь педагогічних функцій, стресу та ризику вигорання, наслідками у вигляді дистанційного та гібридного навчання. Соціальна реальність постійно перевіряє кваліфікацію та компетенції педагога, породжує нові обов'язки, порушує існуючий порядок, послаблює відчуття безпеки та впевненості в собі, призводить до кризи соціокультурних ролей, і таким чином суттєво зумовлює перебіг освітнього та навчального процесів.

У відповідь на ці виклики у лютому 2024 року Європейський парламент провів пленарні дебати щодо умов праці вчителів у ЄС за участю Європейського комісара з питань інновацій, досліджень, культури, освіти та молоді [19]. Започатковано робочу групу ЄС з питань політики щодо вчителів і керівників шкіл, розроблено рекомендації щодо політики у сфері кар'єри вчителів та керівників шкіл, поглиблено академічну мобільність вчителів в рамках програм Еразмус (Erasmus+ Teacher Academies), запропоновано конкурси Erasmus+ для вчителів, ініційовано європейську премію за інноваційне викладання (European Innovative Teaching Award), посилено програми вчителів, запропонвано онлайн-інструмент самооцінювання (SELFIE for TEACHERS). В ЄС функціонує європейська платформа шкільної освіти (European School Education Platform), яка об'єднує зацікавлених у сфері шкільної освіти, надає доступ до матеріалів і ресурсів професійного розвитку, а також працює проєкт eTwinning (доступний для українських шкіл). В цілому можна стверджувати, що пропозиції Єврокомісії (станом на 2023 рік) були спрямовані переважно на розширення можливостей мобільності для всіх працівників освіти, з особливим акцентом на вчителів [19, с.5–7].

Традиція вивчення престижності професій в Україні існує в дослідженнях Інституту соціології НАН України. Опитування респондентів щодо престижності професій та занять проводились у 1994, 1999, 2007 та 2012 рр. У 2013 р. в аналізі С.Стукала та С.Оксамитної зазначалось, що «*професії вчителя притаманна стабільність оцінок престижності з тенденцією до зростання за даними 2012 р., коли оцінка престижності вперше змінилася з негативної на позитивну*». Дійсно, якщо в 1994 р. індекс престижності професії вчителя дорівнював -0,030 (ранг 23), у 2012 р. індекс змінився на 0,040 (ранг 19) [12, с.394-395]. Надалі подібні опитування не проводились, однак пізніші опосередковані дослідження та опитування громадської думки свідчать, що статус вчителя в Україні хоч і підвищився, проте досі залишається в когорті середньопрестижних. Варто наголосити, що системних досліджень на тему престижу професій майже не проводилось, тому дані щодо престижу професії вчителя суперечливі.

Напрямки вдосконалення соціального захисту та допомоги педагогам.

Підвищення рівня оплати праці та соціальних стандартів. Станом на перший квартал 2025 р. зарплати у сфері освіти залишаються на 31% нижчими за середній показник по країні [11]. Втім, уряд анонсував перегляд оплати праці вчителів з 1 вересня 2025 р.

Розширення програм соціального страхування (страхування життя, здоров'я, професійних ризиків).

Запровадження державних та муніципальних програм житлової підтримки. Упродовж 2024 р. 619 педагогів скористались пільговим кредитом [10], станом на липень 2025 року програмою єОселя скористались загалом 1 406 педагогів.

Розвиток системи психологічної допомоги й профілактики вигорання. Подібні програми повинні впроваджуватись за міжнародними стандартами і охоплювати евалюацію результатів (яка містить оцінку адекватності (relevance), ефективності (efficiency), успішності (effectiveness), користі (utility), тривалості (sustainability) програм.

Посилення ролі профспілок та громадських організацій у відстоюванні соціальних прав педагогів. За відсутності досліджень в Україні, можна навести дані з досліджень польських вчителів, проведене в 2014 р. (104 поглиблених інтерв'ю та 25 фокус-груп), де опитувані оцінювали також роль профспілок. На думку вчителів, профспілки, прагнучи зберегти привілеї, своїми діями знижують соціальне становище вчителів [18, с.4].

Готуючи рекомендації стосовно змін в роботі педагогів, ініціювати проведення системних кількісних та якісних досліджень умов роботи вчителя, психологічного стану, а також реальних (таких, що дійсно можливі в умовах війни) шляхів соціальної підтримки громадами та державою. Соціальні проблеми можуть і повинні охоплювати увесь спектр індивідуальних складних життєвих обставин педагога (наявність неповнолітніх дітей, перебування на утриманні вчителя дітей або родичів, які потребують особливої опіки, наявність хронічних хвороб, що вимагають додаткового фінансового навантаження, житлова ситуація тощо). Підготовка та реалізація будь-яких програм повинна містити евалюацію на всіх етапах проєктів.

Висновки. Отже, як будь-яка інша соціально-професійна група, педагоги (вчителі) потребують соціального захисту у його вузькому та широкому трактуванні. У вузькому сенсі соціальний захист надається людині, яка опинилася в складних життєвих обставинах (бідність, хвороба, інвалідність, втрата годувальника тощо). Тоді соціальний захист – це допомога у кризі. У широкому сенсі соціальний захист охоплює систему державних гарантій для всіх працюючих громадян: право на працю, гідну зарплату, відпочинок, медичну допомогу, пенсію. Тут вчителі розглядаються як соціально значуща професійна група, для якої держава створює особливі умови. Інши-

ми словами, вчителі не завжди є соціально вразливою групою, як люди з інвалідністю чи малозабезпечені. Однак вони є професійною групою з підвищеним ризиком уразливості (економічної, психологічної, соціальної). Саме тому соціальна підтримка вчителів виконує подвійну функцію: *профілактичну* – гарантувати стабільність і гідні умови ще до того, як учитель «впаде в кризу» та *компенсаційну* – надавати допомогу, коли педагог реально опинився у складних життєвих обставинах.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Н.Б. Соціальна підтримка як загальнолюдська потреба в контексті вирішення завдань соціальної роботи з особами із проблемами психічного здоров'я. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Випуск 1(38). С.58–62.
2. Виклики вчительської професії в Україні та світі: результати міжнародного дослідження. 23 вересня 2025. URL: https://pon.org.ua/novyny/12258-vyklyky-vchytelskoi-profesii-v-ukraini-ta-sviti-rezultaty-mizhnarodnogo-doslidzhennia.html
3. Діяльність учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження стартових умов реформування загальної середньої освіти в контексті навчальної діяльності вчителів. Міністерство освіти і науки України Інститут освітньої аналітики. Київ, 2017. 81 с.
4. Николаєва В.І. Система соціальної підтримки в умовах воєнного конфлікту: проблеми транспарентності. Держава та регіони. Серія Державне управління. 2018. Вип.1. С.133–137.
5. Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру. Спеціальне дослідження для 5-го саміту перших леді та джентльменів. Вересень 2025. 26 с. URL: https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/
6. Основні освітні статистичні дані (2022 -2023 н.р.). Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/03/osnovni-czifri-osviti-2023-27.03.2023_v2.pdf?utm_source=chatgpt.com
7. Остапенко Л. Про оплату праці працівників закладів освіти в умовах воєнного стану. Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: Юридичні науки. 2022. №2(34), 2022. С.70–76.
8. Петрунько О.В., Даценко Т.Л. Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування». 2025. Вип.32(61). С.125–138.
9. Портницька Н., Савиченко О., Тичина І. Психічне здоров'я педагогів в умовах війни. Журнал соціальної та практичної психології. 2025. №5. С.40–48.
10. Результати роботи єОселі за 2024 рік: як змінювалась програма та яке житло обирали українці. URL: https://ukrfinzhytlo.in.ua/rezultaty-roboty-ieoseli-za-2024-rik-iak-zminiuvalas-prohrama-ta-iake-zhytlo-obyraly-ukraintsi/
11. Середня місячна зарплата за видами економічної діяльності в 2025 році. URL: https://index.minfin.com.ua/ua/labour/salary/average/branch/
12. Стукало С., Оксамитна С. Динаміка престижності професій і занять в українському суспільстві. Соціальні виміри суспільства. 2013. №5. С.392–406.
13. Desombre C, Delaval M and Jury M (2021) Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. Front. Psychol. № 12. 736535. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.736535/full
14. European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 185 p. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
15. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2023 – Comparative report, Publications Office of the European Union, 2023. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689
16. Skibicka-Piechna A. Wsparcie społeczne nauczyciela. Społeczeństwo. Edukacja. Język. Tom 14/2021, s.239–249. URL: https://bibliotekanauki.pl/articles/1835568
17. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. Edukacja. An interdisciplinary approach. 2017. S. 22–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/321190505_The_prestige_of_the_teaching_profession_in_the_perception_of_teachers_and_former_teachers/fulltext/5a1423d30f7e9b12ab0ff608/The-prestige-of-the-teaching-profession-in-the-perception-of-teachers-and-former-teachers.pdf
18. Song L., Zhang Z. Social Support. London: SAGE, 2023. pp.322-35 URL: https://www.researchgate.net/publication/381459074_Social_Support.
19. Teachers: Key to achieving the European education area. 19-04-2024. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf

References

1. Bondarenko, N.B. (2016). Sotsialna pidtrymka yak zahalnoliudska potreba v konteksti vyrishennia zavdan sotsialnoi roboty z osobamy iz problemamy psykhichnoho zdorovia. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1(38), 58–62.
2. Vyklyky vchytelskoi profesii v Ukraini ta sviti: rezultaty mizhnarodnoho doslidzhennia. (2025, September 23). URL: https://pon.org.ua/novyny/12258-vyklyky-vchytelskoi-profesii-v-ukraini-ta-sviti-rezultaty-mizhnarodnogo-doslidzhennia.html
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut osvitnoi analityky. (2017). *Diialnist uchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Doslidzhennia startovykh umov reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v konteksti navchalnoi diialnosti uchyteliv.* Kyiv. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/01/Diyalnist_uchiteliv_ZNZ.pdf
4. Nykolaieva, V. I. (2018). Systema sotsialnoi pidtrymky v umovakh voiennoho konfliktu: problemy transparentnosti. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Derzhavne upravlinnia*, 1, 133–137. URL: http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2018/26.pdf
5. Osvita yak instrument formuvannia osobystoi stiikosti, sotsialnoho kapitalu krainy ta kultury myru. (2025, September). *Spetsialne doslidzhennia dlia 5-ho samitu pershykh ledi ta dzhentlmeniv.* 26s. URL: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). *Osnovni osvitni statystychni dani (2022–2023 n.r.).* URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/03/osnovni-czifri-osviti-2023-27.03.2023_v2.pdf?utm_source=chatgpt.com
6. Osnovni osvitni statystychni dani (2022 -2023 n.r.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny [Basic educational statistics

(2022 -2023 academic year). Ministry of Education and Science of Ukraine]. 2023. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/03/osnovni-czifri-osviti-2023-27.03.2023_v2.pdf?utm_source=chatgpt.com
7. Ostapenko, L. (2022). Pro oplatu pratsi pratsivnykiv zakladiv osvity v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriia: Yurydychni nauky*, 2(34), 70–76.
8. Petrunko, O.V., & Datsenko, T.L. (2025). Profesiina identychnist uchytelia yak psykholohichnyi mekhanizm uvidpovidnennia sebe zi sviatom. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Seriia "Sotsialni ta povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia"*, *32*(61), 125–138.
9. Portnytska, N., Savychenko, O., & Tychyna, I. (2025). Psykhichne zdorovia pedahohiv v umovakh viiny. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psykholohii*, *5,* 40–48. URL: https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/158/146
10. Rezultaty roboty YeOsely za 2024 rik: yak zminiuvalas prohrama ta yake zhytlo obyraly ukraintsi. (2024). URL: https://ukrfinzhytlo.in.ua/rezultaty-roboty-ieoseli-za-2024-rik-iak-zminiuvalas-prohrama-ta-iake-zhytlo-obyraly-ukraintsi/
11. Serednia misiachna zarplata za vydamy ekonomichnoi diialnosti v 2025 rotsi. URL: https://index.minfin.com.ua/ua/labour/salary/average/branch/
12. Stukalo, S., & Oksamytna, S. (2013). Dynamika prestyzhnosti profesii i zaniat v ukrainskomu suspilstvi. *Sotsialni vymiry suspilstva*, 5, 392–406.
13. Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology, 12,* 736535. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.736535/full
14. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being.* Eurydice report. Publications Office of the European Union. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
15. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Education and training monitor 2023 – Comparative report.* Publications Office of the European Union. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689
16. Skibicka-Piechna, A. (2021). Wsparcie społeczne nauczyciela. *Społeczeństwo. Edukacja. Język, 14,* 239–249. URL: https://bibliotekanauki.pl/articles/1835568
17. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja. An interdisciplinary approach.* 2017. S.22–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/321190505_The_prestige_of_the_teaching_profession_in_the_perception_of_teachers_and_former_teachers/fulltext/5a1423d30f7e9b12ab0ff608/The-prestige-of-the-teaching-profession-in-the-perception-of-teachers-and-former-teachers.pdf
18. Song, L., & Zhang, Z. (2023). Social support. In J.McLevey, P.J.Carrington, & J. Scott (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp.322–335). SAGE. URL: https://www.researchgate.net/publication/381459074_Social_Support
19. European Parliament. (2024, April 19). *Teachers: Key to achieving the European education area.* URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf

Статус статті: Отримано: 09.09.2025 Прийнято: 14.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Shestakova Kateryna
Candidate of Sociology, Ph.D., Lecturer
Department of Philosophy and Cultural Studies
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

TEACHERS IN STATE SOCIAL POLICY: FROM SOCIAL GUARANTEES TO SOCIAL SUPPORT

Abstract. Teachers in Ukraine represent a large socio-professional group. According to official data from the Ministry of Education of Ukraine, as of March 2023, there were 387,988 thousand teachers in Ukraine. Like in most developed countries of the world, Ukrainian teachers benefit from social guarantees provided by the state. Educational policy is an important component of social policy. Teachers are not a disadvantaged group. Nevertheless, the idea of the "vulnerability" of education workers may seem somewhat exaggerated, because this vulnerability is no greater than in any other professions (with clear requirements and social expectations, such doctors, social workers, rescuers, police officers, etc.). The line between the social guarantees that the state offers to education workers and "vulnerability" (which cannot be eliminated only with the help of social laws) looks quite fragile. Analysis of the socio-economic situation of teachers as a professional group allows us to draw conclusions that the social guarantees offered by the state are insufficient. (Annual paid leave; defined duration of workload; right to advanced training at state expense; housing programs; special retirement procedure for seniority, etc.). Social support should be considered as a resource and value within a network approach, in positive and negative dimensions, considering the role of the state and its connection to social cohesion, integration and capital. When proposing directions for improving social support for teachers, it is worth focusing on increasing the level of wages and social standards, introducing state and municipal housing support programs, developing a system of psychological assistance and prevention of burnout, strengthening the role of trade unions and public organizations in defending the social rights of teachers. The latter direction rather reflects the social maturity and activity of teachers as a socio-professional group, however, it should be recognized that in Ukraine there is a degradation of the idea of the trade union movement as a tool for influencing state policy in the field of social guarantees due to the inefficiency of many primary organizations, the lack of real independence from employers and the administration. Separately, it is necessary to talk about conducting systematic quantitative and qualitative research into the working conditions of teachers, their psychological state, as well as real (those that are possible in war conditions) ways of social support by communities and the state.

Keywords: social policy, social protection, vulnerable groups, social support for teachers, social change.

УДК 37.013.42 (438)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.220-224

Шостачук Тетяна Всеволодівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
tatianashmeliova1@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-4542-2835

ПОТЕНЦІАЛ І РИЗИКИ ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ НА ТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Анотація. Сучасні процеси світової та європейської інтеграції впливають на польську педагогіку культури, яка є субдисципліною педагогіки. Завданням педагогіки культури є сприяння формуванню ідентичності особистості, її ціннісних орієнтацій та здатності до міжкультурного діалогу. Проте польська й українська освітня практика не визначає вектором розвитку передачу культурних цінностей, відтак, європейський досвід може спонукати до зміни пріоритетів у педагогіці. Метою нашого дослідження є вивчення й осмислення європейського досвіду педагогіки культури та можливостей застосування її ідей в різних педагогічних галузях. Застосовані методи дослідження: аналіз і синтез педагогічної літератури; методи збору та обробки інформації; порівняльного аналізу педагогічних концепцій; конкретизації та теоретичного узагальнення. Європейський досвід педагогіки культури показано на прикладі Німеччини та Чеської Республіки, де педагогіка культури є теоретично й практично зорієнтованою діяльністю в області соціокультурного розвитку особистості засобами мистецтва. Сучасна педагогіка культури містить анімацію культури, як прагнення оживити культуру, як частину повсякденного життя, й зробити її доступною для найширших верств населення. Проаналізовані позиції німецьких і чеських представників педагогіки культури, дозоляють стверджувати, що метою сучасної педагогіки культури є не просто передача цінностей, а розвиток вміння сприймати, знаходити й формувати цінності, розуміти їх і вміти розрізняти більш і менш значущі на основі власного досвіду добра, краси, сенсу й повноти життя.

Ключові слова: педагогіка культури, культурна спадщина, цінності, мистецтво, виховання.

Вступ. Сучасні європейські процеси глобалізації та інтеграції, актуалізують значення польської педагогіки культури, яка допомагає формувати ідентичність особистості, її ціннісні орієнтації та здатність до міжкультурного діалогу. Моделі включення культури в систему освіти та виховання в європейських країнах мають свої особливості, що відповідають їх історичним та суспільно-політичним реаліям.

Під польською педагогікою культури ми розуміємо субдисципліну педагогіки, метою якої є формування особистості засобами культурної спадщини. Оскільки суб'єкт створює культуру, то й культура створює суб'єкта, тому виховання засобами культури та для культури є необхідною умовою розвитку особистості.

Польська педагогіка культури, яка має багату національну історію, стикається із сучасними викликами, такими як швидкі соціальні зміни, цифрові технології, міграції, необхідність адаптації до стандартів ЄС тощо, вимагають перегляду її традиційних ідей. Важливо з'ясувати в яких контекстах ми передусім бачимо потенціал педагогіки культури у зв'язку з актуальними проблемами польської педагогіки. Водночас хочемо зосередити увагу на ризиках, які можуть виникнути передусім через неправильне тлумачення ідей педагогіки культури та слабких місцях цієї концепції загалом, оскільки вона, як і будь-яка інша, безсумнівно їх має.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Корифеї польської педагогіки, що присвітили свої численні наукові праці педагогіці культури: І. Войнар, Д. Кубіновський, М. Новак, С. Попек, А. Чонжеля, С. Шуман та ін.), освіті вчителів образотворчого мистетцва (М. М. Титко, У. Шушчік, Б. Кунак. Історико-педагогічний аспект педагогіки культури проаналізовано в роботах В. Волошина, Я. Гайди, Б. Наврочиньського, С. Суходільського, Б. Шліверського, К. Южиста та ін. Українські науковці, що досліджували польську педагогіку (О. Івашко, І. Колченко, Г. Ніколаї, В. Павленко, С. Сисоєва та ін.

Проаналізувавши наукові розробки та ідеї дослідників педагогіки культури зазначимо, що історичною заслугою педагогіки культури було створення основ єдиної системи сучасної педагогіки як самостійної наукової дисципліни, головним чином шляхом подолання всієї однобічності в аналізі явищ виховання, поєднаному з проявом її гуманістичної ідентичності. Як наслідок, педагогіка з 1930-х років XX ст. здобула постійне, особливе місце в системі наук про людину. Універсальність наукової системи педагогіки культури повинна була забезпечити, між іншим її програмну аідеологічності, аполітичність та релігійність, а основою відносної об'єктивності оцінки в педагогіці стала ідея гуманізму [1, с.25–30].

Метою статті є вивчення й осмислення європейського досвіду педагогіки культури та можливостей застосування її ідей в різних педагогічних галузях. **Методи дослідження:** аналіз і синтез педагогічної літератури; методи збору та обробки інформації; порівняльного аналізу педагогічних концепцій; конкретизації та теоретичного узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Сучасна польська педагогіка культури, на відміну від ранніх наукових поглядів на початку XX століття, фокусується не лише на практиці та емпіричних дослідженнях, а передусім на *демократизації культури.* Педагогіка культури розглядає культуру як універсальний спосіб життя, який охоплює всі її прояви. Вона працює з найрізноманітнішими сферами, адже навіть прояви масової культури, повсякденна поведінка та взаємодія людини зі світом можуть свідчити про рівень її культурного розвитку. Висока культура та поп-культура співіснують, впливаючи одна на одну, в житті людини. Проблема виникає, коли індивід втрачає зв'язок зі своїм культурним корінням, перестає творити або втрачає здатність розуміти та використовувати функції культури. Запобігти цьому дисбалансу допомагає культурно-педагогічна діяльність.

© Шостачук Т. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

На нашу думку, педагогіка культури може вказати шляхи вирішення кризи, яка є наслідком дефіциту людяності, відчуження та втрати сенсу життя як лейтмотиву впливу глобалізації на спосіб життя сучасної людини.

Педагогіка культури містить знання, які вказують шлях до культурного розвитку особистості. «Ця педагогіка підіймається на вищі позиції внаслідок зменшення ролі школи. Більшість інформації та культурного змісту не лише у галузі історії, географії чи соціально-економічного життя діти та молодь набувають сьогодні поза системою класу-аудиторії. Для педагогіки культури важлива ця велика, неформальна культурна, інформаційна та мистецька система» [2, с.51–59].

Педагогіка культури надає конкретні пропозиції щодо розвитку духовного виміру особистості через виховання та навчання. Знаряддям цього стає мистецтво як об'єктивація духу. Через розуміння мистецтва шлях веде до розуміння та засвоєння культурних норм, заснованих на досвіді. Окрім того, мистецтво сприяє емоційному розвитку особистості та розвитку її творчості.

Звісно, ми не вважаємо, що шляхи, які пропонує педагогіка культури, зможуть змінити небажаний розвиток або стати універсальним способом «порятунку людства». Однак переконані, що педагогіка повинна формулювати власні ідеали, саме від них залежать цілі, без яких виховання і навчання неможливі. Формулювання ідеалів не обов'язково означає, що вони мають бути досяжні. Ідеали можна лише уявляти, проте навіть у цьому випадку вони виконують важливу функцію. Ситуація, коли педагогіці бракує ідеалів, які мали б силу об'єднати фрагментоване педагогічне мислення, повністю відповідає відсутності життєвих цілей, ідеалів, сенсу в житті людини в епоху глобалізації [3]. Сенс життя є категорією духовного життя. Якщо педагогіка культури декларує прагнення до всебічного формування особистості, вона не повинна нехтувати духовним складником, оскільки він є одним із визначальних характеристик людства.

Вважаємо, що ідеали педагогіки культури є надзвичайно актуальними сьогодні. Оскільки, культурним виміром освіти часто нехтують, то важливість формування відносин з мистецтвом і розвитку творчості суб'єкта зростає, особливо з позицій протистояння культурному занепаду. Культура та мистецтво можуть значно покращити соціальне життя – вони є засобом і можливістю для спілкування [3].

Керівною ідеєю педагогіки культури, ми вважаємо, акцент на творчості та її зв'язку з автономією та відповідальністю. Творчість є запереченням застою і несвободи, оскільки її сутністю є автономність. Отже, необхідно підтримувати будь-які зусилля з розвитку креативності особистості, особливо, якщо ми схиляємось до поглядів науковців, які вбачають загрозу автономії ключовою проблемою сучасного світу [4, с.117]. Протилежністю автономії є тоталітаризм, який несе з собою розпад і насильство. Відповідальність не може бути прийнята без автономії. У педагогічному контексті саме С. Гессен вказував на важливий взаємозв'язок між автономією, творчістю та відповідальністю.

Найважливіше значення педагогіки культури ми вбачаємо в конкретизації духовного начала у формі культури. Культуру, як складову духовного життя, можна осягнути й використати педагогічними засобами. Сутність культури цілісна. Отже, педагогіка культури представляє можливість цілісного розуміння навчання та виховання в контексті культури. Її теорія у загальному вигляді формулює цілі освіти й виховання. Окрім того педагогіка культури могла б створити певний орієнтир чи безпосередньо одну з можливостей того, як формулювати педагогічні ідеали та на основі чого розвивати теорію освіти й виховання. Ми переконані, що освіта, завдяки ціннісній природі педагогіки культури, може мати більш ширший позитивний вплив, якщо припустити, що основою стійкої поведінки особистості є зміна цінностей, а всебічно зрозумілий розвиток немислимий, якщо він позбавлений сенсу. Мистецтво, як вважає П. Річан (2006), може набувати духовних вимірів і представляти певну форму духовності в секуляризованому суспільстві [5, с. 119–137].

Педагогіка культури як педагогічна теорія, може представляти структуру, яка допомагає об'єднати дослідження зв'язків між культурою, навчанням та вихованням. Очевидно, що за сучасної ситуації зростає потреба зосередити педагогічну теорію і практику на темі цінностей і культури. Наголошення на важливості загальної гуманітарної освіти, самоосвіти, значенні досвіду для навчання, необхідності знайти власну ідентичність у рамках культури та цілісного виміру всієї концепції залишаються актуальними.

Усвідомлення обмежень, які має педагогіка культури й які виявляються в ході її розвитку, не дають нам право пропагувати ідею абсолютної достовірності істини самобутньої педагогіки культури. Історичну та сучасну педагогіку культури описували саме з огляду на зазначені межі цієї концепції освіти. У минулому це виявилося проблематичним з кількох причин. Найсерйозніша проблема полягала в можливості неправильного тлумачення, нерозуміння або навіть спотворення початкових глибоких та складних ідей, їх недоречного спрощення, що сталося внаслідок загострення націоналізму в період перед початком Другої світової війни. Завдяки його впливу педагогіка культури почала надавати пріоритет передачі культурної традиції, відмовляючись від іншого фундаментального принципу педагогіки культури – автономної творчості. Таким чином, вона перетворилася на догму й карикатуру самої себе. Представником проблемної галузі культурної педагогіки, яка схилялася до фашизму, є, зокрема, Дж.Джентіле [6].

Упродовж історії педагогіка культури займала крайні позиції на службі як правої, так і лівої пропаганди. Це завжди було наслідком неправильного тлумачення початкової, складної теорії. Тому важливо ще раз підкреслити ключові принципи, сформульовані С. Гессеном: автономія та творчість. Сучасний зсув до ширшого й більш варіативного сприйняття культури як способу життя є гарною передумовою для того, щоб і педагогіка культури могла формуватися у відповідному сучасному вигляді. Саме тут ми бачимо новий потенціал для застосування її оригінальних ідей у сучасному контексті.

Основний урок для сучасної педагогіки культури полягає в тому, що не можна спиратися на вузьке розуміння культури. Догматизації педагогіки культури передувало вузьке розуміння культури суто в сенсі «високого» мистецтва. Це породило уявний поділ культури на якусь «правильну», прийнятну та неповноцінну, яка не може вважатися культурою, оскільки не виконує своїх функцій. Педагогіку культури слушно критикували як елітарну. Сьогодні ми вважаємо цей ризик значним. У мультикультурному суспільстві одну культуру навряд чи можна вважати провідною або кращою за іншу. Відомо також, що навіть масова й мейнстрімна культура. яку іноді називають попкультурою, виконує важливі функції й навіть існує думка, що недоцільно строго відокрем-

лювати «високу» культуру та попкультуру одна від одної, бо кожна має різні функції, а важливішою є якість, точніше форма художнього вираження [4].

Сучасна педагогіка культури, на нашу думку, влучно відображає цю ситуацію. Вона охоплює анімацію культури, як прагнення оживити культуру, як частину повсякденного життя, й зробити її доступною для найширших верств населення.

Сьогодні педагогіка культури не є утопією, яка прагне привести освічених людей, незалежно від їхніх уподобань, схильностей та інтересів, до універсального «окультурення» засобами класичного мистецтва. Культуру потрібно розуміти значно ширше, як частину способу життя, у всій його різноманітності. Метою є не лише підтримка розуміння традицій, а й «життя культурою», активне включення у культурне життя, учать у її творенні тощо.

Зв'язок між культурою та вихованням є поширеною темою теорії виховання. Педагогіка культури показує широту можливих перспектив у даній сфері. Теорія виховання природно тяжіє до «академічної», досить абстрактної концепції культури, яка, у крайньому разі, може викликати інтерес до культури виключно в сенсі «високої» культури або до «порожнього філософствування» та відірваності від повсякденної реальності життя, за що також часто критикують початкову концепцію педагогіки культури [4, с.97].

Криза концепції мультикультурного виховання також є важливим стимулом для роздумів про те, як осягнути тему культури в контексті польської та української педагогіки. Виявляється, що співіснування різних культур зумовлене не лише детальним знанням традиції та історії різних культурних груп, а скоріше акцентуванням власної культури, що дозволяє творчо та без відчуття загрози опрацьовувати чужі стимули мультикультурної спільноти. Саме культура повсякденності є найважливішою, якщо ми прагнемо розвиватись в напрямку гуманізації. Сучасна педагогіка культури пропонує способи стимулювати культурний вимір повсякденного життя, зробити культуру важливим елементом стилю життя.

Педагогіка культури може бути джерелом натхнення на дидактичному рівні, наприклад, вона пропонує конкретні пропозиції щодо передачі культури й культурних цінностей, які можна використовувати в різних педагогічних дисциплінах. І це, на нашу думку, є найкращий шлях для розвитку культури особистості. Факт, що будь-яке виховання й освіта є за своєю суттю передачею культурних цінностей, потрібно усвідомлювати й визнавати.

Сфера інтересів сучасної педагогіки культури змінюється, більше враховуються проблеми практики, а також відображаються менш «перспективні» теми. У галузі педагогіки культури тривають емпіричні дослідження, вона не залишається суто теоретичною наукою. Для дослідження культурного контексту освіти типовими є якісні процедури, здатні охопити різноманітність і мінливість культурних норм і факторів, що впливають на спосіб життя. Однак теоретичне розуміння педагогіки культури, яке розвивається в Республіці Польща, не можна вважати жорстким і нестимулюючим, навпаки, педагогіка культури, заснована на традиції гуманізму, відображається в загальному фокусі польської педагогіки в її наголосі на розвитку людяності через виховання та освіту.

Педагогіка культури, як особлива концепція освіти й виховання, може бути джерелом натхнення в багатьох теоретичних і практичних аспектах. Орієнтація освітньої практики на передачу культурних цінностей сьогодні не є очевидною, тому вважаємо, що закордонний досвід може принести нові стимули.

В сучасному європейському дослідницькому контексті представляє інтерес сучасна педагогіка культури, як окремий напрям педагогіки Німеччини та Чеської Республіки.

У обох країнах концепція педагогіки культури нині розвивається, як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Через зростання різноманітності педагогічних дисциплін досить часто порушується питання про співвідношення педагогіки культури з окремими галузями педагогіки. Поступово виникають нові теми, пов'язані з викликами глобалізованого світу, зокрема в контексті мультикультурної реальності та умов сталого розвитку. Виразно простежується акцент на творчості та застосуванні педагогіки культури не лише у формальній, а й неформальній та інформальній освіті. Актуальною є тема зближення високого мистецтва та попкультури.

У Німеччини педагогіка культури є теоретично й практично зорієнтованою діяльністю в області соціокультурного розвитку особистості засобами мистецтва. Проаналізувавши наукові доробки представників німецької педагогіки (Г. Отто, В. Ніке, П. Масет, В. Ноака та ін.), зазначимо, що мистецька освіта й естетичне виховання є основними категоріями німецької педагогіки культури, яка характеризується наявністю освітнього потенціалу, що визначається її спрямованістю на формування креативної, багатогранної й соціально відповідальної особистості, здатної до емоційно-чуттєвого, ціннісного усвідомлення світу і творчої активності під впливом мистецтва, а також різноманітних естетичних об'єктів і явищ дійсності.

Німецька педагогіка культури має чотирикомпонентну структуру (інкультурація, соціалізація, виховання, навчання), в якій відображена її еволюція, а також розвиток мистецької освіти й естетичного виховання.

За критерієм приналежності до двох сторін суспільно-історичного процесу пізнання науково-освітній потенціал художньої педагогіки Німеччини реалізується на теоретичному і практичному рівнях. До першого з них відносяться наступні концептуалізації: теорія мистецької освіти та виховання; педагогіка культури, авторські концепції естетичного виховання, візуальної комунікації, естетичної інтелігентності.

На практичному рівні вирішуються проблеми, пов'язані з кадровим, матеріально-технічним та організаційним забезпеченням, інформаційним оснащенням, управлінням і фінансуванням, у рамках освітнього менеджменту, соціології освіти.

Педагогіка культури Німеччини на прикладному рівні розглядається насамперед як методика роботи у сфері культурних установ. Освітньо-виховна роль таких установ особливо підкреслюється, а їхній розвиток однозначно підтримується державою. Культурно-виховна діяльність сприймається як засіб сприяння соціальному розвитку, толерантності, комунікації та чутливості, яких бракує в сучасному світі. У цьому сенсі педагогіка культури вважається важливою частиною первинної профілактики. Культура та мистецтво сприймаються як невіддільні частини людського життя, а отже, й виховання, яке розглядається як інструмент формування особистості. На думку німецьких педагогів, культура й мистецтво мають бути природним складником повсякденного життя.

Дослідник В. Ноак [7] виокремлює в педагогіці культури кілька ключових напрямів: література, те-

атральне мистецтво, танець, музика, образотворче мистецтво та засоби масової інформації. Кожна з цих форм художнього вираження має унікальні особливості та значний потенціал для формування різноманітних умінь, навичок та особистісних якостей. Мистецтво, на думку автора, потрібно розглядати в антропологічному сенсі, як простір для вираження особистої автономії та спосіб рефлексії суспільних і внутрішніх тем, що ґрунтується на досвіді пізнання. Кожен вид мистецтва, вважає науковець, відкриває різні можливості для самовираження та потребує індивідуального підходу, щоб стати ефективним засобом педагогічного впливу та цілеспрямованого особистісного розвитку. Окрім того, вчений детально аналізує дидактичні особливості кожної з цих галузей.

Застосування педагогіки культури В. Ноак вбачає не тільки в культурних закладах, музеях та галереях, а й у школі, де центральним завданням має бути формування шкільної культури та створення загального культурного оточення [7, с.170–181]. Школа, поряд із сім'єю, має найбільший вплив на дитину в дитинстві, отже, повинна включати у свою діяльність також передавання культурних цінностей і розвиток здатності їх розуміти. Педагогіку культури в школі вчений пов'язує з методами переживання мистецтва, а також із позашкільною роботою: гуртками, студіями тощо. Якщо школа реагує на соціокультурні умови, в яких функціонує, вона має великий потенціал у зменшенні соціокультурних відмінностей за допомогою інструментів педагогіки культури.

Завданням педагогіки культури (за В. Ноаком) є не тільки передача культурних цінностей і розвиток творчості, а й надання естетичного вигляду середовищу (як шляхом розробки конкретних заходів, так і шляхом залучення вихованців до безпосередньої участі в естетизації) [7, с.204–207].

У теоретичному вимірі педагогіка культури вивчає можливості та обставини культурної поведінки [7, с.15]. З цього погляду вона значуща також у роботі з іноземцями та мультикультурними колективами. Інструменти педагогіки культури можуть бути успішно застосовані в контексті міжкультурної освіти [7, с.193–203].

Погляди німецького науковця В. Ноака, у змістовому плані, узгоджуються з концепцією педагогіки культури, яку представляє В. Захаріас. Він також акцентує на дидактичних особливостях педагогіки культури та необхідності естетизації середовища, як важливої теми педагогіки культури. Однак В. Захаріас пропонує глибші міркування щодо визначення предмета й співвідношення теорії та практики в педагогіці культури. Враховуючи зміни, яких зазнала педагогіка культури, а також ті, що відбуваються в умовах глобалізованого світу і на які мають реагувати освіта та виховання, він говорить про «нову педагогіку культури», яку характеризують «нові» цілі [8].

На думку В. Захаріаса, мистецтво є не метою, а знаряддям. Якщо «стара» педагогіка культури, яка спиралася на платонівську філософію, розглядала мистецтво як ідеальну форму (що спричинило подальші неправильні тлумачення та ідеологізацію концепції), то нова педагогіка культури зорієнтована на художнє переживання, а не на оцінку рівня наслідку творчості. Учений говорить про педагогіку культури, метою якої є розвиток здатності до символічної комунікації [8, с.53–56]. Символічною є також масова комунікація, включаючи нові форми електронного спілкування. Сучасний світ обтяжує людину безліччю символічних повідомлень у вигляді реклами, інтерактивних візуальних образів тощо.

Згідно із В. Захаріасом [8], якщо мистецтво дає нам глибокий емоційний досвід, що допомагає вийти за власні межі, усвідомити своє місце в житті, віднайти правду та сенс, то й символи, передані через медіа, мають схожий потенціал. Саме тому, як зазначає дослідник, педагогіка культури стає надзвичайно широкою сферою, яка об'єднує багато, здавалося б, протилежних понять: масову та народну культуру поряд із класичним мистецтвом; сприйняття та розуміння символів проти здатності їх створювати; теорію поряд із практикою.

Метою педагогіки культури є не просто передавання усталених цінностей, які вважаються бажаними. Основна увага має бути зосереджена на розвитку вміння сприймати, знаходити й формувати цінності, розуміти їх і вміти розрізняти більш і менш значущі на основі власного досвіду добра, краси, сенсу й повноти життя.

Якщо поставити цілі педагогіки культури таким чином, стає зрозумілим, що неможливо обійти увагою культурні прояви щоденного життя, включно з тими, що масово поширюються через новітні технології. Кожна людина має навчитися розуміти й оцінювати зміст цих проявів. Широке сприйняття культури лежить в основі демократичного підходу «нової педагогіки культури». Якщо педагогіка культури прагне не застрягати у традиціях і не обмежується лише збереженням наявних цінностей, а спрямована на формування нових, вона не може ігнорувати нові культурні явища, зокрема ті, які з'явилися завдяки технічному прогресу.

Ґрунтовним дослідженням педагогіки культури Чеської Республіки є праця науковця Ленки Главічкової [4]. Учена розглядає актуальність ідей педагогіки культури з погляду фахівця у галузі педагогіки та суміжних дисциплін. Проте, авторка вбачає потенціал педагогіки культури насамперед у вихованні підлітків. Метою педагогіки культури є виховання загальної культури особистості через досвід сприйняття та створення мистецтва, які належать до культурної спадщини. Індивід вростає в культуру, яку надалі трансформує і розвиває своїм індивідуальним шляхом. Це важливо, на думку Ленки Главічкової, «… якщо ми хочемо виховати здорову та врівноважену, соціалізовану особистість, яка своїми діями сприяє розвитку суспільства, щоб у підлітків переважало переконання про самовідданість чеського характеру та природи» [4,с.117]. І на цю проблему має вирішувати саме освіта. Таким чином, педагогіка культури вказує один із можливих шляхів руху педагогів через спрямованість формувальних зусиль до розвитку духовної культури особистості.

Висновки. Ідеї педагогіки культури можна застосовувати в різних спеціалізаціях, наприклад, у соціальній педагогіці, педагогіці вільного часу, соціології, культурному менеджменті тощо. Як це характерно для інформаційного суспільства, цільова аудиторія педагогіки культури розширюється і на доросле населення, для якого культурна активність має слугувати противагою матеріалістично зорієнтованому способу життя. Здатність культури об'єднувати суспільство, охоплюючи всі покоління й зміцнювати соціальні зв'язки є актуальною і сьогодні. Звісно, ми не вважаємо, що відродження ідей педагогіки культури саме по собі могло б кардинально змінити напрям розвитку суспільства; не стверджуємо, що можна або бажано прийняти ту чи іншу конкретну модель педагогіки культури й спробувати застосувати її в наших умовах. Однак вважаємо, що часткові ініціативи, пов'язані зі зв'язками між культурою, освітою та вихованням, з використанням культури та мистецтва в освітніх цілях, можуть бути корисними.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Kubinowski D., Nowak M. Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Kraków, 2006, s.25–30.
2. Gładysz A., Kania T. Pedagogika kultury u progu XXI wieku, [w:] J.Gajda (red.), Pedagogika kultury. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 1998. s.53–58.
3. Strouhal M. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. 192 s.
4. Hlavičková L. Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti: Dizertační práce. Olomouc. 2014. 293 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/287330829_Pedagogika_kultury_Ideje_tradice_a_potencial_v_soucasnosti
5. Říčan P. Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*. 2006. №50(2). s.119–138.
6. Gentile G. Teoria generale dello spirito come atto puro. Opere III. Firenze: Le lettere, 2003. 278 p.
7. Noac W. Kulturpädagogik. Grundzüge und Tätigkeitsfelder. Verlag Soziokultur. Berlin 2006, 220 p.
8. Zacharias W. Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich. 2001. 272 p.

References

1. Kubinowski, D., Nowak, M. (red.). (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
2. Gładysz, A., & Kania, T. (1998). Pedagogika kultury u progu XXI wieku, [w:] J.Gajda (red.), *Pedagogika kultury* (s.53–58). Wydawnictwo UMCS.
3. Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
4. Hlavičková, L. (2014). *Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti: Dizertační práce*. URL: https://www.researchgate.net/publication/287330829_Pedagogika_kultury_Ideje_tradice_a_potencial_v_soucasnosti
5. Říčan, P. (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie, 50*(2), 119–138.
6. Gentile, G. (2003). *Teoria generale dello spirito come atto puro. Opere III*. Le lettere.
7. Noac, W. (2006). *Kulturpädagogik. Grundzüge und Tätigkeitsfelder*. Verlag Soziokultur..
8. Zacharias, W. (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung*. Leske + Budrich.

Статус статті: Отримано: 13.09.2025 Прийнято: 16.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Shostachuk Tetiana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Fine Arts and Design
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

THE POTENTIAL AND RISKS OF POLISH PEDAGOGY OF CULTURE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE

Abstract. Contemporary processes of world and European integration influence Polish cultural pedagogy (pedagogika kultury), which is a subdiscipline of pedagogy. The objective of cultural pedagogy is to foster the formation of a person's identity, their value orientations, and the capacity for intercultural dialogue. However, Polish and Ukrainian educational practices don't define the transmission of cultural values as a vector of development; therefore, European experience might encourage a shift in pedagogical priorities. The aim of our research is to study and conceptualize the European experience of cultural pedagogy and the possibilities of applying its ideas in various pedagogical fields. The research methods applied include: analysis and synthesis of pedagogical literature; methods of information gathering and processing; comparative analysis of pedagogical concepts; concretization and theoretical generalization. The European experience of cultural pedagogy is demonstrated using the examples of Germany and the Czech Republic, where cultural pedagogy is a theoretically and practically oriented activity in the field of sociocultural development of the individual through art. Modern cultural pedagogy includes cultural animation (animacja kultury) as an endeavor to vitalize culture, making it a part of everyday life and accessible to the widest segments of the population. The analyzed positions of German and Czech representatives of cultural pedagogy allow us to state that the goal of modern cultural pedagogy is not merely the transmission of values, but the development of the ability to perceive, find, and form values, to understand them, and to be able to distinguish between more and less significant ones based on one's own experience of goodness, beauty, meaning, and fullness of life.

Key words: cultural pedagogy, cultural heritage, values, art, education.

УДК 004.415.2:004.438:37.02
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.225-227

Юрченко Артем Олександрович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра інформатики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua
http://orcid.org/0000-0002-6770-186X

Дємєнтьєв Євгеній Андрійович
аспірант
кафедра інформатики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
edementev8@gmail.com

Семеніхіна Олена Володимирівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра інформатики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м.Суми, Україна
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua
http://orcid.org/0000-0002-3896-8151

ВЕБДИЗАЙН У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ОГЛЯД ПІДХОДІВ, ТЕХНОЛОГІЙ І РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Анотація. Здійснено огляд сучасних наукових підходів до викладання вебдизайну в системі освіти, зосереджуючи увагу на міждисциплінарному характері цієї галузі, яка об'єднує технічні, естетичні, когнітивні та соціальні компоненти. Мета дослідження: виявлення провідних тенденцій, ефективних педагогічних стратегій та інноваційних технологій, що використовуються у процесі навчання вебдизайну на різних освітніх рівнях. Методологічною основою слугував якісний контент-аналіз рецензованих наукових публікацій, що охоплюють проблематику проєктного навчання, автоматизованих середовищ для перевірки коду, емоційно-візуального сприйняття дизайну, XR-інтерфейсів, екологічної відповідальності та інклюзивності. Результати огляду засвідчили ефективність застосування дизайн-орієнтованого навчання, особливо у роботі зі студентами початкового рівня. Значна увага приділяється кольоровим рішенням, композиційній структурі вебсторінок і взаємозв'язку між емоційними характеристиками дизайну та сприйняттям користувачів. Навчання вебдизайну позитивно впливає на програмувальну самооцінку здобувачів освіти, зменшує гендерні й соціальні бар'єри та формує мотивацію до подальшого професійного розвитку. Розглянуто роль цифрових інструментів в організації самостійного навчання, зокрема платформ з автоматичним зворотним зв'язком і візуалізацією помилок. Підкреслюється актуальність включення принципів сталого розвитку до змісту навчання вебдизайну, з метою формування екологічно свідомих практик цифрового проєктування. Сучасне навчання вебдизайну має грунтуватися на поєднанні технічних знань, візуальної грамотності, етичної відповідальності та інноваційних цифрових рішень. Такий підхід сприяє формуванню цілісної цифрової компетентності здобувачів освіти і розширює можливості для їхньої участі в цифровому суспільстві.

Ключові слова: вебдизайн, цифрова освіта, дизайн-орієнтоване навчання, UX-дизайн, колірна естетика, самонавчання, HTML і CSS, сталий розвиток, інклюзивність, XR-інтерфейси.

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві вебдизайн посідає важливе місце як у сфері професійної діяльності, так і в освітньому процесі. Формування цифрових компетентностей, що охоплюють навички створення та оформлення вебресурсів, стає ключовим елементом підготовки здобувачів освіти різного профілю. Вебдизайн поєднує технічні аспекти (HTML, CSS, JavaScript), візуальну комунікацію, принципи юзабіліті, естетику кольору, а також, дедалі частіше, принципи сталого розвитку, інклюзивності та користувацького досвіду. Сьогодні його викладання виходить за межі спеціалізованих програм інформатики, охоплюючи широкі контексти загальної освіти, дизайну, лінгводидактики та медіаграмотності. Разом з цим спостерігається низка викликів щодо ефективного впровадження навчання вебдизайну в закладах освіти. Серед них – труднощі опанування синтаксису HTML/CSS, потреба в диференційованих підходах до студентів з різним рівнем підготовки, обмежене використання візуальних інструментів зворотного зв'язку, а також брак усвідомлення екологічного впливу цифрових продуктів. З іншого боку, активно розробляються нові моделі навчання, зокрема дизайн-орієнтоване навчання (Design-Based Learning, DBL), середовища з автоматичною перевіркою коду, платформи з елементами XR (Extended Reality), інтерфейси для вивчення мови жестів та адаптивні освітні застосунки.

Огляд існуючих досліджень свідчить про розмаїття підходів до навчання вебдизайну, що варіюються залежно від контексту: академічна підготовка, професійне спрямування, технологічна інфраструктура, соціокультурні чинники. У контексті зростання ролі візуально-цифрової комунікації, постає потреба систематизації наукових даних щодо ефективних практик викладання вебдизайну, оцінювання навчальних результатів, впливу кольору й емоційного сприйняття, а також інтеграції принципів стійкого розвитку в дизайн вебсередовищ. Таким чином, постає необхідність у комплексному аналізі наявних досліджень,

© Юрченко А. О., Дємєнтьєв Є. А., Семеніхіна О. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

присвячених різним аспектам вебдизайну в освіті, з метою виявлення провідних тенденцій, інноваційних підходів і факторів, що впливають на успішність навчання в цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнє десятиліття ознаменувалося суттєвим зростанням наукової зацікавленості у викладанні вебдизайну як міждисциплінарної галузі, що об'єднує інформатику, дизайн, когнітивну психологію, педагогіку та інклюзивні технології. Дослідники дедалі більше уваги приділяють педагогічним моделям, які дозволяють ефективно формувати практичні навички розробки вебінтерфейсів. Зокрема, актуальним є підхід DBL, у межах якого вебдизайн розглядається як процес поступового вирішення реальних проєктних завдань з постійною рефлексією й інтеграцією знань. C. Tsai та ін. [6] показали, що студенти з різним рівнем підготовки демонструють помітне покращення навичок вебдизайну за умови поетапного проєктного навчання, особливо якщо приділяється увага інтеграції знань під час виконання завдань.

Значний пласт досліджень пов'язаний із вивченням візуальних і емоційних аспектів дизайну вебсторінок. Зокрема, L. Kuo, T. Chang і C. Lai [3] акцентують на ролі колірної палітри в дизайні мультимедійних вебсторінок, доводячи, що естетичні вподобання користувачів залежать від поєднання кольорів, композиційного розміщення елементів та асоціацій з емоційними характеристиками. Важливо, що у своїх експериментах автори ідентифікували специфічні поєднання кольорів (зокрема royal blue та slate blue), які найкраще резонують із користувацькими очікуваннями щодо зручності, технологічності та оригінальності інтерфейсу. Емоційна привабливість вебдизайну, як показують результати, виступає важливим фактором у сприйнятті якості ресурсу та мотивації до його використання.

Ще одним вектором сучасних досліджень є інтеграція вебпрограмування до загальної освітньої підготовки студентів. Y. Kuo [4] розглядали ефекти викладання HTML, CSS та JavaScript у межах курсу для афроамериканських студентів. Дослідження засвідчило, що навіть за відсутності початкового досвіду студенти демонстрували зростання академічної впевненості у вебпрограмуванні, зменшення гендерних розривів у самооцінці та переосмислення свого ставлення до комп'ютерного програмування. У таких результатах простежується значення інклюзивних освітніх підходів у межах вебдизайну, особливо для представників менш представлених соціальних груп.

У контексті цифрової трансформації освітнього простору важливими є також дослідження, що стосуються самонавчання. B. Doersam і A. Riedel [1] описують платформу, яка поєднує теоретичні блоки з HTML/CSS із практичними завданнями й автоматизованою перевіркою коду. Такий підхід забезпечує індивідуалізацію темпу навчання та дозволяє оперативно ідентифікувати помилки. Схожі інструменти аналізуються у роботі [5], де подано візуальний інструмент виявлення HTML-помилок, орієнтований на початківців. Обидва дослідження вказують на необхідність доповнення традиційного викладання цифровими інструментами, що надають зворотний зв'язок у зручній, візуально доступній формі.

Новітні публікації також відзначають актуальність теми сталого вебдизайну. O.Hulleberg та ін. [2] звертають увагу на недостатній рівень обізнаності веброзробників щодо впливу вебресурсів на довкілля. Попри декларування розуміння важливості зменшення вуглецевого сліду, розробники рідко використовують практики енергоефективного дизайну, зокрема компресію відео, адаптацію кольорової палітри до темного режиму, оптимізацію форматів зображень. Отже, дослідники наголошують на потребі інтегрувати принципи сталого розвитку в навчальні програми з вебдизайну.

Окремо варто виокремити дослідження, присвячені розширеній і віртуальній реальності у вебінтерфейсах. Y.Xing та ін. [7] розробили принципи побудови користувацького інтерфейсу WebXR, що забезпечує інтерактивний тривимірний досвід на статичних вебсторінках. Запропоновані авторськими командами інновації демонструють нові горизонти розвитку вебдизайну, що поєднує стандартні технології (HTML, CSS, JavaScript) із потенціалом віртуалізації взаємодії.

Актуальні дослідження свідчать про комплексний характер сучасного вебдизайну, що інтегрує педагогічні, технічні, візуально-естетичні й етичні аспекти. Це обґрунтовує потребу у створенні оновлених освітніх програм, які враховують як фундаментальні технології, так і новітні тренди, пов'язані з UX/UI-дизайном, сталим розвитком, XR-середовищами та емоційною взаємодією користувача з цифровим середовищем.

Мета і методи дослідження. З огляду на стрімкий розвиток цифрових технологій і зростаючу роль вебдизайну в системі освіти, особливо в контексті формування цифрової та візуальної грамотності, актуальною є необхідність аналізу сучасного наукового доробку в цій галузі. Враховуючи розмаїття дослідницьких підходів, педагогічних моделей та технологічних інновацій, мета цієї роботи полягає в комплексному огляді сучасних наукових джерел, присвячених навчанню вебдизайну, з метою виявлення основних напрямів, ефективних методів і тенденцій розвитку галузі в освітньому контексті.

У дослідженні передбачено здійснення тематичного огляду рецензованих наукових публікацій, що були опубліковані переважно впродовж останніх десяти років. До аналізу залучено матеріали, що висвітлюють різні аспекти навчання вебдизайну: педагогічні стратегії (DBL, проєктна діяльність), технологічні інструменти (середовища для вивчення HTML, CSS, JavaScript, платформи з автоматичним зворотним зв'язком, системи XR-інтерфейсів), візуально-естетичні складові (колірна палітра, дизайн інтерфейсу), питання сталого розвитку, інклюзивності та користувацького досвіду.

Методологічною основою дослідження є якісний контент-аналіз, що передбачає систематизацію, узагальнення й інтерпретацію даних з авторитетних джерел. При відборі матеріалів пріоритет надавався публікаціям із баз даних Web of Science, Scopus, IEEE Xplore та SpringerLink, які мають відкриту структуру дослідження, чітко окреслені методи й валідні результати. Основними критеріями відбору джерел були наявність експериментальної або емпіричної частини, акцент на освітньому застосуванні вебдизайну, інноваційність використаних інструментів та орієнтація на результат навчання.

Використані методи включають системний аналіз змісту наукових статей, виявлення типових педагогічних і технологічних підходів, зіставлення результатів досліджень, а також виявлення узагальнених тенденцій, що формують сучасне уявлення про ефективне навчання вебдизайну. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між рівнем підготовки студентів, організацією навчального процесу та кінцевими результатами у формуванні цифрових компетентностей. Дослідження базується на міждисциплінарному підході, що поєднує освітній аналіз, цифрові техно-

логії, дизайн-компоненту та елементи педагогічної діагностики. Такий підхід дозволяє отримати цілісне уявлення про стан, виклики та перспективи навчання вебдизайну в контексті сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити кілька ключових тенденцій та висновків щодо сучасного стану викладання вебдизайну в освітніх середовищах. Насамперед, підтверджується ефективність впровадження проєктно орієнтованих моделей навчання, зокрема дизайн-орієнтованого підходу. У дослідженні [6] зазначено, що використання DBL-моделі сприяє не лише зростанню технічної майстерності студентів, а й розвитку навичок інтеграції знань, критичного мислення та рефлексії. Особливо важливо, що ця модель виявилася дієвою саме для студентів з початково низьким рівнем володіння інструментами вебдизайну, адже вона активізувала їхню залученість та підвищила впевненість у власних силах.

Дослідження зосереджені на візуально-естетичній складовій вебдизайну демонструють тісний зв'язок між оформленням інтерфейсу та емоційним сприйняттям користувача. Як показано у роботі [3], правильно підібрана кольорова палітра, композиційна структура та ефекти анімації можуть значно підвищити привабливість вебсторінки для цільової аудиторії. Застосування семантичного диференціала у процесі дослідження дозволило визначити основні емоційні характеристики, які користувачі приписують певним кольорам, і відповідно адаптувати дизайн до очікувань споживачів. Таким чином, результати підтверджують важливість вивчення емоційного компонента в контексті навчання вебдизайну як дисципліни, що включає не лише технічну, а й гуманітарну складову.

Дані щодо формування програмувальної самооцінки у студентів, отримані Y. Kuo [4], засвідчують, що вивчення вебдизайну здатне змінити ставлення до програмування в цілому. Студенти, які не мали попереднього досвіду в цій сфері, демонстрували суттєвий приріст упевненості у власних знаннях і навичках, незалежно від статі та первинного рівня. Ці результати мають особливе значення для розробки інклюзивних курсів, що забезпечують рівні можливості в опануванні цифрових компетентностей.

Ще однією важливою тенденцією є зростання ролі адаптивних середовищ самонавчання, які поєднують теоретичні блоки з практичними вправами та забезпечують негайний зворотний зв'язок. Такі інструменти, як візуальні діагностичні редактори [5] або платформи з автоматизованою перевіркою коду [1], виявляються особливо ефективними для початківців. Вони дозволяють не лише виявляти помилки, а й поступово формувати розуміння логіки синтаксису, структурної ієрархії HTML-документів та стилізації через CSS.

Питання етичності та сталості цифрового дизайну порушуються у роботі [2], яка виявила низький рівень практичного впровадження екологічних принципів у розробку вебресурсів, попри загальне усвідомлення кліматичних викликів. Це свідчить про необхідність включення принципів сталого розвитку до програм підготовки майбутніх вебдизайнерів і розробників.

У дослідженні [7] подано концепцію XR-дизайну як одного з перспективних напрямів еволюції вебінтерфейсів. Запропоновані принципи побудови тривимірного інтерфейсу в рамках статичної вебсторінки демонструють інтеграцію новітніх технологій до освітнього процесу, що відкриває нові можливості для розробки курсів на перетині вебдизайну, віртуальної реальності та UX-дизайну.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати, що сучасне навчання вебдизайну охоплює комплексну систему чинників: педагогічні стратегії, емоційно-візуальні характеристики, програмувальні навички, автоматизовані середовища та ціннісні установки, пов'язані зі сталим розвитком. Вони створюють підґрунтя для подальших досліджень і розроблення освітніх програм, здатних забезпечити цілісну, адаптивну та технологічно релевантну підготовку студентів.

Отримані в результаті огляду дані засвідчують, що вебдизайн у сучасній освіті розвивається у напрямі інтеграції міждисциплінарних знань, новітніх цифрових технологій і педагогічних стратегій, орієнтованих на активну взаємодію студентів із навчальним контентом. Такий розвиток відповідає глобальним викликам цифрової трансформації освіти, яка вимагає не лише технічної грамотності, а й здатності до критичного мислення, емоційної чутливості до дизайну, етичної відповідальності та екологічної свідомості.

Концепція DBL, яка стала предметом дослідження C.Tsai [6], репрезентує зміщення фокусу з традиційної передачі знань на створення умов для відкритого проєктування, рефлексії та розв'язання практичних завдань у контексті реального світу. Це особливо актуально в умовах, коли студенти нерідко сприймають вебдизайн як суто технічну дисципліну. Такий підхід також сприяє формуванню інтегрованої компетентності, що охоплює не лише знання HTML і CSS, а й уміння адаптувати рішення до вимог користувача, стилю продукту, контексту використання.

Окремий пласт обговорення стосується візуальної складової та емоційного сприйняття, яке сьогодні стає важливим об'єктом дослідження у сфері вебдизайну. Результати, представлені L.Kuo, T.Chang і C.Lai [3], демонструють, що вибір кольорових рішень і композицій безпосередньо впливає на оцінку вебресурсу користувачем. У цьому аспекті педагогічна практика має враховувати не лише технічні стандарти вебдизайну, а й знання з психології кольору, семіотики візуального контенту, кроскультурної інтерпретації символів, що особливо важливо в контексті міжнародної освіти.

Не менш важливим є аспект інклюзії, зокрема подолання упереджень щодо гендеру та початкового рівня володіння технологіями. Як показують дані [4], за умов правильного структурування навчального курсу з вебдизайну, попередні відмінності між студентами нівелюються, що свідчить про потенціал дисципліни для подолання цифрової нерівності. Це ставить нові завдання перед викладачами: не лише навчити технічним прийомам, а й створити підтримувальне навчальне середовище, вільне від стереотипів і бар'єрів.

Обговорення також повинне охопити технологічний вимір, де провідною тенденцією є перехід від пасивного споживання до активного створення цифрового контенту із залученням засобів автоматизації та розширеної реальності. Застосування XR-інтерфейсів [7] і платформ автоматичного виявлення помилок [1; 5] не лише змінює формат вивчення вебдизайну, а й перетворює його на сферу міждисциплінарного експерименту, де програмування, дизайн, штучний інтелект і UX-аналітика взаємодіють у межах одного освітнього простору.

Окрему увагу слід приділити ще недостатньо розвиненому, але перспективному напряму – впровадженню принципів сталого розвитку у вебдизайн. Попри загальну поінформованість щодо впливу

цифрових продуктів на довкілля, на практиці відповідні інструменти використовуються вкрай рідко O. Hulleberg та ін. [2]. Водночас навчальні програми з вебдизайну можуть стати платформою для формування екологічної свідомості студентів через прикладні завдання – оптимізацію розміру зображень, вибір енергоефективних кольорових схем, оцінку вуглецевого сліду сайту тощо.

Узагальнюючи, варто зазначити, що вебдизайн як освітній феномен не обмежується передачею навичок верстки чи оформлення сторінки. Йдеться про складну сферу формування цифрової культури, яка поєднує в собі креативність, логіку, емоційний інтелект і соціальну відповідальність. У цьому сенсі актуальні дослідження підтверджують, що викладання вебдизайну має розглядатися як інструмент всебічного розвитку особистості здобувача освіти в умовах цифрового суспільства.

Висновки. Вебдизайн у сучасній освіті розглядається як багатокомпонентне явище, що об'єднує технічні, естетичні, педагогічні та соціальні аспекти. Його навчання вже не обмежується засвоєнням стандартів HTML і CSS, а трансформується у міждисциплінарну діяльність, що формує в студентів ключові компетентності цифрової епохи. Особливого значення набуває впровадження інноваційних педагогічних стратегій, таких як DBL, що не лише покращує результати, але й стимулює глибше розуміння, рефлексію та міжпредметні зв'язки. Така модель є особливо ефективною для студентів із початковим або недостатнім рівнем підготовки, оскільки створює сприятливі умови для поступового розвитку складних навичок. Також підтверджено важливість емоційно-візуального виміру вебдизайну, зокрема вибору кольорів, структури сторінки, візуального ритму. Естетика дизайну значною мірою впливає на користувацький досвід і має бути врахована як обов'язковий компонент навчального курсу. Опанування таких знань формує у здобувачів не лише практичні навички, а й здатність до емпатичного мислення, що є ключовою рисою в умовах цифрового гуманізму. У поєднанні з інструментами зворотного зв'язку – такими як візуальні редактори, інтерактивні середовища та платформи самоперевірки – студенти отримують змогу більш ефективно коригувати власні дії та будувати індивідуальні траєкторії навчання. Окрему увагу слід звернути на соціальні аспекти навчання вебдизайну, серед яких інклюзивність, подолання гендерних бар'єрів, мотивація студентів з різним попереднім досвідом. Результати досліджень доводять, що при належному структурному й методичному забезпеченні ці бар'єри зникають, а студенти демонструють високий рівень залученості й готовності до подальшого навчання у сфері програмування. Це відкриває можливості для розширення аудиторії курсів з вебдизайну, зокрема для гуманітаріїв, представників національних меншин, людей з інвалідністю. Перспективним напрямом є інтеграція теми сталого розвитку у зміст навчання. Екологічна відповідальність у вебдизайні поки що залишається на маргінесі освітніх програм, однак наявні дослідження свідчать про її зростаючу актуальність. Формування навичок оптимізації ресурсів, зменшення енергоспоживання, свідоме ставлення до цифрового сліду – усе це має потенціал стати невід'ємною частиною навчання у сфері цифрових технологій. Таким чином, ефективне викладання вебдизайну потребує переосмислення його місця в освітніх програмах: від допоміжної технічної дисципліни – до комплексного освітнього модуля, що сприяє розвитку критичного, візуального та етичного мислення. Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричному тестуванні ефективності змішаних моделей навчання, розробці дидактичних матеріалів з урахуванням принципів UX-дизайну, екологічної сталості й універсального дизайну, а також в інтеграції вебдизайну в загальноосвітні й гуманітарні курси як елемент цифрової грамотності XXI століття.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Doersam B., Riedel A. A self-learning platform for web technologies. In L.G.Chova, A.L.Martinez, & I.C.Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI, 2019.* P.5094–5101.
2. Hulleberg O., Granum H.L., Hansen S.G., Moen M., Monllao C.V., Inal Y. The awareness and practices of web developers toward sustainable web design. In A.Marcus, E.Rosenzweig, M.M.Soares (Eds.), *Design, User Experience, and Usability. DUXU 2023, Part I,* Springer. 2023. Vol.14030. P.134–145.
3. Kuo L., Chang T., Lai C.-C. Color aesthetics with regard to product design and multimedia web pages. *Multimedia Tools and Applications.* 2023. Vol.82 (15). P.22905–22923.
4. Kuo Y.-T., Kuo Y.-C. African American students' academic and web programming self-efficacy, learning performance, and perceptions towards computer programming in web design courses. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13 (12). No 1236. https://doi.org/10.3390/educsci13121236
5. Schmoll S., Vishwanath A., Siddiqui M. A., Subbaiah B. K., Chua C. HTML document error detector and visualiser for novice programmers. In J.Cunha, J.P.Fernandes, C.Kelleher, G.Engels, J.Mendes (Eds.), *2018 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC),* 2018. P.291–292.
6. Tsai C.-Y., Shih W.-L., Hsieh F.-P., Chen Y.-A., Lin C.-L. Applying the design-based learning model to foster undergraduates' web design skills: The role of knowledge integration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol.19 (1). Art.No 4. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00308-4
7. Xing Y., Shell J., Fahy C., Wen C., Da Z., Kwan H.Y. Web XR user interface study in designing 3D layout framework in static websites. In *2022 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW).* 2022. P.243–246. https://doi.org/10.1109/VRW55335.2022.00057

References

1. Doersam, B., & Riedel, A. (2019). A self-learning platform for web technologies. In L.G.Chova, A.L.Martinez, & I.C.Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp.5094–5101). IATED.
2. Hulleberg, O., Granum, H.L., Hansen, S.G., Moen, M., Monllao, C.V., & Inal, Y. (2023). The awareness and practices of web developers toward sustainable web design. In A.Marcus, E.Rosenzweig, & M.M.Soares (Eds.), *Design, User Experience, and*

Usability. DUXU 2023, Part I. Vol.14030 (pp.134–145). Springer.
3. Kuo, L., Chang, T., & Lai, C.-C. (2023). Color aesthetics with regard to product design and multimedia web pages. *Multimedia Tools and Applications, 82*(15), 22905–22923. https://doi.org/10.1007/s11042-023-14580-1
4. Kuo, Y.-T., & Kuo, Y.-C. (2023). African American students' academic and web programming self-efficacy, learning performance, and perceptions towards computer programming in web design courses. *Education Sciences, 13*(12), 1236. https://doi.org/10.3390/educsci13121236
5. Schmoll, S., Vishwanath, A., Siddiqui, M. A., Subbaiah, B. K., & Chua, C. (2018). HTML document error detector and visualiser for novice programmers. In J.Cunha, J.P.Fernandes, C.Kelleher, G.Engels, & J.Mendes (Eds.), *2018 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC)* (pp.291–292). IEEE.
6. Tsai, C.-Y., Shih, W.-L., Hsieh, F.-P., Chen, Y.-A., & Lin, C.-L. (2022). Applying the design-based learning model to foster undergraduates' web design skills: The role of knowledge integration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00308-4
7. Xing, Y., Shell, J., Fahy, C., Wen, C., Da, Z., & Kwan, H.Y. (2022). Web XR user interface study in designing 3D layout framework in static websites. In *2022 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops* (pp.243–246). IEEE. https://doi.org/10.1109/VRW55335.2022.00057

Статус статті: Отримано: 30.08.2025 Прийнято: 02.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Yurchenko Artem
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Informatics
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine

Diemientiev Yevhenii
PhD Student
Department of Informatics
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine

Semenikhina Olena
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Informatics
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine

WEB DESIGN IN MODERN EDUCATION: A REVIEW OF APPROACHES, TECHNOLOGIES, AND LEARNING OUTCOMES

Abstract. The article provides a review of contemporary scientific approaches to teaching web design in the education system, focusing on the interdisciplinary nature of this field, which integrates technical, aesthetic, cognitive, and social components. The study aims to identify leading trends, effective pedagogical strategies, and innovative technologies used in the process of teaching web design at various educational levels. The methodological basis: a qualitative content analysis of peer-reviewed scientific publications covering issues of project-based learning, automated code-checking environments, emotional and visual perception of design, XR interfaces, environmental responsibility, and inclusivity. The results of the review demonstrated the effectiveness of applying Design-Based Learning, especially when working with beginner students. Considerable attention is given to color solutions, the compositional structure of web pages, and the relationship between the emotional characteristics of design and user perception. The analysis showed that learning web design positively influences students' programming self-efficacy, reduces gender and social barriers, and fosters motivation for further professional development. The role of digital tools in organizing self-directed learning is also examined, particularly platforms with automated feedback and error visualization. The article emphasizes the relevance of including sustainable development principles in the content of web design education to foster environmentally conscious digital design practices. The generalization of results provides grounds to assert that modern web design education should be based on a combination of technical knowledge, visual literacy, ethical responsibility, and innovative digital solutions. Such an approach contributes to the formation of comprehensive digital competence among learners and expands opportunities for their participation in the digital society.

Keywords: web design, digital education, design-based learning, UX design, color aesthetics, self-directed learning, HTML and CSS, sustainable development, inclusivity, XR interfaces.

УДК 371.13:504 (008)
DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.230-233

Юрченко Наталія Василівна
кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра алгебри та диференціальних рівнянь
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
nataliia.yurchenko@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2825-8180

Пучков Михайло Леонідович
магістр середньої освіти
вчитель інформатики Ужгородського наукового ліцею
Закарпатської обласної ради, Україна
mikl387@gmail.com

Ломага Марія Михайлівна
старший викладач
кафедра системного аналізу і теорії оптимізації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
mariia.lomaha@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/ 0000-0001-8813-0464

ІНТЕГРАЦІЯ МІКРОКОНТРОЛЕРА ESP32 У ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС З РОБОТОТЕХНІКИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті представлено авторську методику впровадження мікроконтролера ESP32 у факультативні заняття з робототехніки для учнів старшої школи. Актуальність зумовлена потребою шкіл у доступних інструментах для STEM-навчання та дефіцитом локалізованих методичних рішень. Мета – апробувати структуру курсу, яка поєднує апаратні можливості ESP32 з навчальними практиками проєктно-орієнтованого навчання. Методи дослідження: аналіз літератури й освітніх рішень, порівняння популярних платформ (Arduino, Raspberry Pi, LEGO Mindstorms), дизайн-орієнтоване дослідження із пілотуванням чотирьох навчальних кейсів («розумний дім» на MQTT, інтернет-радіо, «розумний» дзвінок, мініметеостанція) та педагогічний моніторинг результатів. Результати: запропоновано поурочну структуру курсу, ряд практичних робіт і типові траєкторії диференціації завдань; за підсумками пілотування зафіксовано зростання зацікавленості учнів і вдале застосування теорії на практиці; окреслено проблеми (живлення, мережеві налаштування, калібрування датчиків) і способи їх дидактичного вирішення. Практичне значення: описані матеріали готові до використання в шкільних STEM-курсах, гуртках і хакатонах.

Ключові слова: STEM-освіта, робототехніка, мікроконтролер ESP32, факультативний курс, проєктно-орієнтоване навчання.

Вступ. Сучасна школа потребує інструментів, що дозволяють швидко переходити від теорії до робочих прототипів і водночас не перевантажують бюджет та ІКТ-інфраструктуру. ESP32 – мікроконтролер із вбудованими Wi-Fi/ Bluetooth та широкою периферією – відповідає цим критеріям, тому є природним кандидатом для шкільних факультативів з робототехніки. Його використання відкриває вхід у світ IoT, керування сенсорно-виконавчими системами та мережевої взаємодії (MQTT/HTTP), що забезпечує високий рівень міждисциплінарності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українські науковці послідовно обґрунтовують доцільність системного впровадження освітньої робототехніки в загальну середню освіту. У роботі О.Струтинської [1] окреслено аргументи на користь введення робототехніки як обов'язкової складової шкільної програми та запропоновано можливі моделі інтеграції (окремий курс/модуль у межах інформатики, технологій або як складник STEM освіти), підкріплені опитуванням 254 педагогів і науковців щодо стану навчання робототехніки в українських школах.

Проблема підготовки педагогів є центральною у сучасних українських публікаціях. Серія праць С.Крамара та М.Шишкіної [2; 3] пропонує методичні засади підвищення кваліфікації вчителів інформатики та фізики через хмарні симулятори й апаратно-програмні комплекси (зокрема комплексу Arduino у середовищі навчання вчителів на платформі Tinkercad Circuits) як ефективний шлях до формування практичних навичок з робототехніки в умовах неформальної освіти дорослих. У руслі шкільної практики Л.Мельничук з колегами [4] описують модель поглибленого вивчення робототехніки через вибіркові курси, синхронізовані з модельними програмами НУШ для 5–6 класів. Паралельно дослідження з дидактики фізики [5] фіксують зростання використання цифрових технологій (симуляцій, віртуальних лабораторій) як відповіді на ресурсні обмеження і потребу оновлення методик, що опосередковано стимулює інтеграцію робототехнічних і IoT-інструментів у навчання. Інституційні передумови для масштабування наявні: рішення Колегії МОН [6] передбачає робочу групу, аналіз динаміки до 2027 року, розроблення методичних рекомендацій і розвиток компетентностей педагогів зі STEM-освіти. У 2025 році МОН оголосило про субвенцію на STEM-лабораторії для 108 шкіл, що створює матеріальну базу для практичних занять з робототехніки та IoT (інтернет речей).

Мета статті – презентувати можливості факультативного курсу з робототехніки для старшої школи на основі використання можливостей мікроконтролера ESP32, описати навчальні кейси й окреслити доцільність впровадження курсу. **Методи дослідження:** теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз наукової літератури, синтез отриманих при аналізі результатів для уточнення ключових понять дослідження, узагальнення та систематизація з метою формування

© Юрченко Н. В., Пучков М Л., Ломага М. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

підсумкових авторських висновків дослідження, експериментальна реалізація навчальних кейсів.

Виклад основного матеріалу. На факультативних заняттях з робототехніки широко впроваджується проєктно-орієнтоване навчання: учні працюють у малих командах над реалістичними задачами. Це дає можливості до зростання мотивації до навчання, розвитку інженерного мислення та «м'яких навичок» (планування, презентування), що є елементами STEM-освіти.

1. Обґрунтування вибору ESP32 для школи. Мікроконтролер ESP32 від Espressif Systems зарекомендував себе як надзвичайно гнучка й універсальна платформа для освіти [7]. Його апаратні та програмні можливості роблять пристрій придатним для широкого спектра навчальних завдань – від основ електроніки до програмування та елементів робототехніки. Апаратна платформа ESP32 заснована на високопродуктивному двоядерному процесорі Tensilica LX6 з максимальною тактовою частотою 240 МГц. Такої обчислювальної спроможності достатньо для розв'язання більш складних задач, зокрема одночасного опитування датчиків, оброблення сигналів і передачі даних. Підтримка багатозадачності дає змогу старшокласникам працювати з реалістичними прикладами систем, наближених до сучасних інженерних рішень. Вбудовані модулі Wi-Fi та Bluetooth відкривають двері до практик інтернету речей (IoT) [8]. Учні можуть під'єднуватися до локальної мережі, розгортати власну точку доступу або налагоджувати взаємодію пристроїв між собою – наприклад, для дистанційного керування роботами чи обміну виміряними параметрами. Ще одна сильна сторона – широкий набір інтерфейсів: GPIO, SPI, I2C, UART, ADC тощо. ESP32 легко поєднується з різноманітними сенсорами та виконавчими елементами, що дозволяє реалізовувати як прості, так і доволі складні навчальні проєкти – до прикладу, системи моніторингу температури, вологості або освітленості.

Важливою перевагою є можливості застосування спеціального режиму зниженого енергоспоживання. Для автономних застосунків – мобільних роботів чи портативних трекерів – це критично важливо й дає змогу довше працювати від батареї без втрати функціональності. З можливості програмування, ESP32 підтримує Arduino IDE, PlatformIO та ESP-IDF. Це дає можливість вибирати рівень складності: від простих «скетчів» до системного коду на базі низькорівневих інструментів. Завдяки відкритому програмному забезпеченню та активній спільноті розробників, учні отримують доступ до численних ресурсів: великий масив прикладів і бібліотек, що відчутно спрощує навчання.

2. Архітектура факультативу. Навчальна програма курсу структурується блоками з поступовим ускладненням. На старті учні знайомляться з апаратурою та середовищами розробки ESP32, опановують базові модулі та відразу виконують нескладні практичні експерименти. Далі фокус переноситься на периферію: під'єднання датчиків температури, вологості, руху, освітленості, робота з серводвигунами та реле; окремо розглядаються питання живлення й автономності. Потім іде модуль бездротових комунікацій – стандарти Wi-Fi і Bluetooth, побудова обміну між пристроями й мобільними застосунками, інтеграція на практичних прикладах із концепцією сучасного IoT. Наступний блок присвячено оптимізації коду та енергоефективності: енергозберігаючі режими ESP32, ощадливе керування периферією, прийоми скорочення споживання без втрати функціоналу. Фіналом стає індивідуальний або командний кейс, що поєднує всі набуті компетентності.

Роботи для дослідження поверхні – це механізовані платформи, здатні збирати дані про фізичні властивості середовища і матеріалів: температуру, вологість, кут нахилу або фактуру поверхні тощо. Набір сенсорів визначається завданням: ультразвукові далекоміри – для вимірювання відстані до об'єкта, гіроскопи – для визначення нахилу, камера або датчик зображення – для візуального аналізу. Усі ці компоненти органічно поєднуються з ESP32 завдяки його інтерфейсам та архітектурі. У такій системі ESP32 виконує роль керуючого центра: приймає та обробляє дані сенсорів, а підтримка двоядерної архітектури та апаратного прискорення операцій з плаваючою комою дозволяє мікроконтролеру виконувати складні обчислення в реальному часі. Комунікаційні модулі Wi-Fi/Bluetooth полегшують передавання результатів на смартфон або комп'ютер для подальшого аналізу у вигляді графіків, звітів чи візуалізацій. Мікроконтролер підтримує програмування на мовах C++ або MicroPython, що зручно як для початківців, так і для більш підготовлених учнів.

Типовий навчальний проєкт проходить кілька логічних фаз. Спочатку продумується механічна частина: матеріал корпусу, тип коліс чи гусениць, живлення. Далі інтегруються електронні модулі – сенсори, виконавчі механізми, сам контролер. Після цього розробляються алгоритми: збирання та фільтрація даних, логіка керування, протоколи обміну. Завершальний етап – випробування й оптимізація на реальних сценаріях: аналіз текстури ґрунту, рух схилом, робота при різному освітленні. З точки зору дидактики, подібна практика дає змогу застосувати теорію в «живих» умовах і розвиває системне мислення. У процесі роботи учні стикаються з типовими інженерними дилемами – обмеженням енергоспоживання, калібруванням сенсорів, питаннями стабільності – і вчаться знаходити збалансовані рішення. Розроблення алгоритмів руху нерівною поверхнею, наприклад, підводить до практичного застосування законів фізики, вдало доповнюючи шкільний курс. ESP32 природно інтегрується з IoT-платформами, тож учнівські роботи можуть ставати частиною більших систем віддаленого моніторингу. Це підкреслює міждисциплінарність підходу: фізика, інформатика, математика, географія. Під'єднання до хмарних сервісів (Google Firebase, ThingSpeak) дозволяє зберігати значні масиви даних і аналізувати їх – корисно як у навчальних, так і в прикладних проєктах.

3. Навчальні кейси та дидактичні акценти. Для об'єктивної перевірки ефективності кожного завдання доцільно формувати групи з різним рівнем підготовки. Передбачається, що заняття проходять у лабораторії з ПК, платами ESP32, набором сенсорів і модулів, а також стабільним доступом до Wi-Fi. Перед кожною сесією учні отримують стислий інструктаж із безпеки та методичні рекомендації з основ підключення компонентів і базового програмування мікроконтролерів.

Кейс «інтернет-радіо» знайомить з аудіоапаратурою та мережевими потоками: використовуються плата ESP32, декодер VS1053, динаміки, кнопки, дроти. Учні налаштовують Wi-Fi-підключення, відтворення потоку, перемикання станцій і регулювання гучності. Особливу увагу приділено конфігурації SPI-з'єднання між картою ESP32 і аудіодекодером. URL-адресу станції учні вчаться знаходити шляхом аналізу HTML-коду веб-сторінки. Практичне тестування завершиться демонстрацією роботи пристрою і аналізом можливих помилок, таких як можлива нестабільність зв'язку і неправильне відображення

станції.

Завдання зі «смарт-лампою» включатиме такі кроки, як підключення фотодіодів, написання коду для зчитування аналогових сигналів та програмування алгоритмів увімкнення або вимкнення світлодіодів на основі рівня освітлення. Під час тестування цього завдання учні перевірять роботу системи в різних умовах освітлення. Наприклад, лампа повинна автоматично вмикатися в темній кімнаті і вимикатися, коли рівень освітленості буде достатнім. В результаті більшості учнів повинні реалізувати алгоритм, але може бути утруднення при правильності встановлення порогу датчика. Ці проблеми будуть вирішені шляхом додаткових вимірювань і зміни коду.

Розробляючи розумний дзвінок, учні інтегруватимуть API Telegram Bot або Blynk з підключенням Wi-Fi для надсилання повідомлень на свої смартфони. Після складання пристрою старшокласники перевірять поведінку кнопки виклику та отримають повідомлення в режимі реального часу. Тести включатимуть перевірку правильності роботи мережевого протоколу, швидкості відгуку системи і точності відображення повідомлень. Передбачається, що більшість учнів швидко освоять принцип інтеграції мікроконтролерів із зовнішніми службами та розширять функціональність проекту, додавши налаштування до коду та змінивши телефонні повідомлення та вібраційні сигнали.

Кейс «Метеостанція» використовує сенсори DHT22 і BMP280 для вимірювання температури, вологості та атмосферного тиску в поєднанні з OLED-дисплеєм. Завдання передбачає як перевірку точності вимірів, так і продуманий інтерфейс відображення. Успішно завершений проект покаже температуру і вологість в режимі реального часу і зміни атмосферного тиску. Щоб покращити свої навички, учні будуть заохочені запрограмувати додаткові функції, такі як зберігання даних у хмарному середовищі або перегляд прогнозів погоди.

Кожне заняття завершується рефлексією в групі: обговорюються труднощі, знахідки, способи усунення помилок. Це допомагає оцінити ефективність уроку й виробити додаткові рекомендації щодо вдосконалення методики.

Висновки. Факультативний курс «Робототехніка з використанням ESP32» орієнтовано на учнів 11-го класу й покликано познайомити їх із можливостями сучасних мікроконтролерів, IoT та основами програмування. Програма спирається на чотири опорні кейси та спрямована на відпрацювання практичних умінь із апаратними й програмними інструментами, закріплення знань у межах командного проєкту та публічну демонстрацію результатів. Досягнуті цілі включають опанування базових можливостей ESP32 і сфер застосування, роботу в Arduino IDE, ознайомлення з веб-інтерфейсами для керування пристроями, навички роботи з периферією та сенсорами, а також розвиток командної взаємодії. Запропонована модель курсу відповідає сучасним тенденціям STEM-освіти. Практичні завдання – інтернет-радіо, «розумна» лампа, «розумний» дзвінок, метеостанція – показали значний потенціал у формуванні технічних компетентностей, логічного мислення та інженерної культури. Під час експериментальних випробувань спостерігалося зростання зацікавлення робототехнікою та ІТ, а інтерактивність підходу позитивно вплинула на мотивацію учнів. Використання ESP32 сприяє підвищенню навчальних досягнень завдяки перенесенню теоретичних знань у практичні проєкти. Учні мають можливість отримали досвід програмування, підключення апаратних модулів і створення функціональних пристроїв, що наближує освітній процес до актуальних вимог технічних спеціальностей. Таким чином, ESP32 забезпечує збалансоване співвідношення вартості, складності та функціональності для шкільних умов. Порівняно з платформами на повноцінних ОС зменшуються «операційні накладні витрати», а шлях від ідеї до «блимання діодом через мережу» стає помітно коротшим. Подальшого опрацювання потребують методики безпечного підключення до хмарних технологій і політики обробки даних – це логічний вектор розвитку курсу і окреслює перспективи подальших досліджень.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Струтинська О.В. Актуальність впровадження освітньої робототехніки в українську школу. Open educational e-environment of modern University. Special edition. 2019. С.324–342.
2. Крамар С., Шишкіна М. Методичні особливості використання Arduino на платформі Tinkercad у середовищі неформальної освіти вчителів. Фізико-математична освіта. 2024. №39(5). С.27–33.
3. Крамар С.С., Шишкіна М.П. Модель використання Arduino для розвитку компетентності з робототехніки вчителів інформатики в умовах неформальної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип.218. С.139–143.
4. Мельничук Л., Яшан Б., Кондур О. Поглиблене вивчення робототехніки у школі впровадженням вибіркових навчальних курсів. Освітні обрії. 2022. №2(55). С.59–64.
5. Юрченко А., Хворостіна Ю., Шамоня В., Семеніхіна О. Цифрові технології у викладанні фізики: аналіз існуючих практик. Фізико-математична освіта. 2023. №38(5). С.53–59.
6. Колегія МОН України. Рішення «Про стан упровадження та перспективи розвитку STEM-освіти в Україні» (08.12.2021). (PDF). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/kolegiya-ministerstva/2021/12/Rish.12.5-19-08.12.2021.STEM-osvita.pdf
7. ESP32 підключення до Wi-Fi та точка доступу. URL: https://qazf.com.ua/esp32-wi-fi/
8. Wi-Fi модуль ESP32-S. URL: https://www.mini-tech.com.ua/esp32-s-modul (дата звернення: 13.11.2024).

References

1. Strutyns′ka, O.V. (2019) Aktual′nist′ vprovadzhennya osvitn′oyi robototekhniky v ukrayins′ku shkolu [The relevance of introducing educational robotics into Ukrainian schools]. *Open educational e-environment of modern University. Special edition,* 326–342. [in Ukrainian].
2. Kramar ,S., Shyshkina, M. (2024) Metodychni osoblyvosti vykorystannya Arduino na platformi Tinkercad u seredovyshchi

neformal′noyi osvity vchyteliv. Fizyko-matematychna osvita [Methodological features of using Arduino on the Tinkercad platform in the environment of informal education of teachers]. *Physics and Mathematics Education, 39*(5), 27–33. [in Ukrainian].
3. Kramar, S.S., & Shyshkina, M.P. (2025) Model′ vykorystannya Arduino dlya roz-vytku kompetentnosti z robototekhniky vchyteliv informatyky v umovakh neformal′noyi osvity [A model of using Arduino for the development of robotics competence of computer science teachers in the context of informal education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky, 218*, 139–143.. [in Ukrainian].
4. Mel′nychuk, L., Yashan, B., Kondur, O. (2023) Pohlyblene vyvchennya robototekhniky u shkoli vprovadzhennyam vybirkovykh navchal′nykh kursiv [In-depth study of robotics at school by implementing selective training courses]. *Osvitni obriyi, 2*(55), 59–64. [in Ukrainian].
5. Yurchenko, A., Khvorostina, YU., Shamonya, V., & Semenikhina, O. (2023) Tsyfrovi tekh-nolohiyi u vykladanni fizyky: analiz isnuyuchykh praktyk [Digital technologies in teaching physics: analysis of existing practices]. *Fizyko-matematychna osvita, 38* (5), 53–59.. [in Ukrainian].
6. Kolehiya MON Ukrayiny. Rishennya «Pro stan uprovadzhennya ta perspekty-vy rozvytku STEM-osvity v Ukrayini» [Ministry of Education of Ukraine. “On the status of implementation and prospects for the development of STEM education in Ukraine”] (08.12.2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/kolegiya-ministerstva/2021/12/Rish.12.5-19-08.12.2021.STEM-osvita.pdf [in Ukrainian].
7. ESP32 pidklyuchennya do Wi-Fi ta tochka dostupu. *ESP32 Wi-Fi connection and access point.* URL: https://qazf.com.ua/esp32-wi-fi
8. Wi-Fi modul′ ESP32-S. *ESP32-S Wi-Fi module*. URL: https://www.mini-tech.com.ua/esp32-s-modul.

Статус статті: Отримано: 11.09.2025 Прийнято: 15.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Yurchenko Nataliia
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Algebra and Differential Equations
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Puchkov Mykhailo
Master of Secondary Education
Teacher of Informatics, Uzhgorod Scientific Lyceum
Transcarpathian Regional Council, Ukraine

Lomaha Maria
Senior Lecturer
Department of System Analysis and Optimization Theory
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

INTEGRATING THE ESP32 MICROCONTROLLER INTO A HIGH-SCHOOL ROBOTICS ELECTIVE COURSE

Abstract. This paper presents a structured approach to integrating the ESP32 microcontroller into a high school robotics elective. The problem is relevant due to schools’ demand for affordable tools enabling hands-on STEM experiences and the lack of localized, classroom-ready guidelines. The goal is to design and pilot a curriculum that bridges ESP32 capabilities with project-based learning. Methods included a literature and platform review (Arduino, Raspberry Pi, LEGO Mindstorms), a design-based pilot in a school lab, and pedagogical assessment via observation, checklists, rubrics, and team presentations. The curriculum of the course is organized into modules that gradually increase in complexity. At the initial stage, students explore the ESP32 hardware and development environments, master the basics of core modules, and immediately perform simple practical experiments. The focus then shifts to peripheral devices: connecting temperature, humidity, motion, and light sensors, as well as working with servomotors and relays. Power supply and autonomy are addressed as a separate topic. The following module introduces wireless communications, establishing interaction between devices and mobile applications, and integrating these into practical examples within the framework of modern IoT concepts. The subsequent block emphasizes code optimization and energy efficiency. Four learning cases were developed and tested: a MQTT-based smarthome node, an internet radio (ESP32+VS1053), a Wi-Fi smart doorbell, and a mini weather station with on-device and web dashboards. Results indicate increased student engagement, better theory to practice transfer, and the central role of “operational” scaffolds (power, networking, calibration). We provide a lesson blueprint, assessment rubrics, and differentiation tracks. The approach balances cost, complexity, and functionality, making ESP32 a strong fit for classroom robotics and IoT. Future work includes standardized learning analytics, expanded mobile robotics scenarios, and security aware cloud integration.

Keywords: STEM education, robotics, ESP32 microcontroller, elective course, project-based learning.

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 2 (57)

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Автори статей несуть відповідальність за достовірність наведеної інформації (точність наведених у статті даних, цитат, статистичних матеріалів тощо) та за порушення прав інтелектуальної власності інших осіб.
Висловлені авторами думки можуть не співпадати з точкою зору редакції.

Здано до набору 28.10.2025. Підписано до друку 30.10.2025.
Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.
Друк різогр. Ум. друк. арк 27.2.
Наклад 300. Замовлення №167

Віддруковано з готового оригінал–макета
Видавництво «Говерла», ДВНЗ «УжНУ»
вул. Капітульна, 18, м.Ужгород, Україна, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR видавця та засновника: https://ror.org/01x3jjv63