



ISSN 2707-3076 (Print)

ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



**Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.**

2025, 1(12)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 1(12)

Запоріжжя
2025

Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2025. Вип. 1(12).

Рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №1544 від 09.05.2024 журнал внесено до Реєстру суб'єктів у сфері медіа. Ідентифікатор R30-04660

Офіційний сайт видання <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Журнал внесено до групи "Б" Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (кандидата наук) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота (Наказ МОН України № 1017 від 27.09.21).

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело». Журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та користується сервісами бази даних CrossRef.

Головна редакторка:

Нечипоренко Валентина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, ректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Позднякова Олена Леонтіївна, докторка педагогічних наук, доцентка, перша проректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Члени редакційної колегії:

Walery Okulicz-Kozaryn, dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Zenon Gajdzica, prof. dr hab., Ful Professor, professor, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Poland).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Волошинов Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистентка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Олексюк Наталія Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна).

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Пахомова Наталія Георгіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та фізики, проректорка з науково-педагогічної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальна секретарка:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Зовнішні рецензенти:

Васильків Іван Богданович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна)

Галієва Ольга Михайлівна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Кудінова Маргарита Сергіївна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Таран Оксана Петрівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Турубарова Анастасія Володимирівна, докторка психологічних наук, професорка, деканка факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук, Хортицька національна академія (Україна)

Червоненко Катерина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії

Протокол № 6 від 30.04.2025

© Хортицька національна академія, 2025

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

Series: Pedagogy. Social Work
Issue 1(12)

Zaporizhzhia
2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12>

UDC 37:364(051)

H 34

Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, 2025. Iss. 1(12).

By decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 1544 dated 05.09.2024, the journal was included in Register of subjects in the field of media. ID R30-04660

Official website of the journal <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (category "B"), which can publish the results of theses for the degrees of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (Candidate of Science) in the specialities 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education, 016 Special Education, 231 Social work (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1017 dated 27.09.21).

The journal is included in the search engine of the open database Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), search engine of the citation database Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the databases ICI World of Journals, "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzhirelo". The journal is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; it uses services of the database CrossRef.

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Walery Okulicz-Kozaryn, Dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Serhii Voloshynov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation, Kherson State Maritime Academy (Ukraine).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Iryna Krasheninnik, Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, Assistant at the Department of Information Science and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Nataliia Oleksiuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Executive secretary:

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Chervonenko Kateryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Haliieva Olha, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Kudinova Marharyta, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Taran Oksana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special Psychology, Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

Turubarova Anastasia Volodymyrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Special Education, Social Sciences and Humanities, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Vasylykiv Ivan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Ukraine).

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy

Protocol № 6 of 30.04.2025

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2025**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Жуков В. П. Становлення та розвиток ідеї формування морально-етичної культури вчителя в педагогічній думці України (XI – XIX ст.).....	7
Ілійчук Л. В. Моніторинг якості освіти у вимірі сучасного наукового дискурсу.....	15
Швардак М. В. Кібербезпека у цифровому освітньому просторі.....	26
Шевченко Н. В. Значення кейс-навчання для формування у керівників закладів загальної середньої освіти здатності здійснювати самооцінювання освітньої діяльності.....	34

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Антоненко І. Ю., Корнелюк Б.В., Лапшина І.С., Лупінович С.М. Оптимізація освітньої взаємодії у підготовці майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти засобами хмарних технологій.....	46
Василиків І. Б. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційних технологій.....	55
Голованова Т. П., Іваницький О. І., Пономаренко О. В. Реалізація гендерного планування в університетському середовищі: досвід центру гендерної освіти.....	63
Коваленко О. В., Новікова А. В. Шляхи інтеграції цифрових та інформаційних технологій організації готельно-ресторанного господарства в цифровий освітній простір підготовки фахівців туристичної сфери.....	72
Михальська С. А., Помирляну О.Т. Дослідницька діяльність як засіб формування соціальних навичок майбутніх фахівців спеціальної освіти.....	80
Пахомов І. В., Киричок Т. П. Дослідження особливостей професійного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти та шляхів його попередження.....	88
Староста В.І. Групи соціальної підтримки студентів до і під час ускладнених умов (пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні).....	95
Татарін В. П., Глазкова І. Я. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії.....	109

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Жук В.В., Супрун М. О. Актуальні аспекти забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами.....	122
Коваленко В. Є., Литвин І. М. Застосування елементів методу «Доброго старту» у процесі формування уявлень про довкілля дошкільників з інтелектуальними порушеннями.....	131
Миронова С.П., Боровець Д.П. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектра аутизму.....	142
Ніколенко Л. М. Сутність концепту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти».....	149

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Житнік Т.С. Результати дослідження особливостей соціокультурної інтеграції українських біженців в соціальне середовище Німеччині (2022-2023 роки).....	158
Кущенко І.В., Базиленко А.К., Булах О.В. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану: контекст формування інклюзивного суспільства.....	173
Спіріна Т. П., Котелевець А. М., Дуля А. В. Огляд досвіду проєктної діяльності неурядових організацій щодо соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб.....	181

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Vasyl Zhukov , THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE IDEA OF FORMING MORAL AND ETHICAL CULTURE OF TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE (XI – XIX CENTURIES).....	7
Liubomyra Ilichuk , MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE.....	15
Marianna Shvardak , CYBERSECURITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE.....	26
Nataliia Shevchenko , THE SIGNIFICANCE OF CASE STUDY FOR THE FORMATION OF THE ABILITY TO PERFORM SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	34

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Iryna Antonenko, Korneliuk Bohdan, Iryna Lapshyna, Svitlana Lupinovych , OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL INTERACTION IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS USING CLOUD TECHNOLOGIES.....	46
Ivan Vasylykiv , ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS IN THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	55
Tetiana Holovanova, Olexsandr Ivanytskyi, Olha Ponomarenko , IMPLEMENTATION OF GENDER MAINSTREAMING IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: THE GENDER EDUCATION CENTER'S EXPERIENCE.....	63
Olexsandr Kovalenko, Anna Novikova , DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN TOURISM: PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING DIGITAL AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF HOSPITALITY AND RESTAURANT MANAGEMENT.....	72
Svitlana Mykhalska, Olexsii Pomyrlianu , RESEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SOCIAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION.....	80
Ilya Pakhomov, Taisha Kyrychok , RESEARCH OF THE FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS AND WAYS OF ITS PREVENTION.....	88
Volodymyr Starosta , GROUPS OF SOCIAL SUPPORT OF STUDENTS BEFORE AND DURING COMPLICATED CONDITIONS (COVID-19 PANDEMIC, MARTIAL STATE IN UKRAINE).....	95
Volodymyr Tatarin, Iryna Glazkova , ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE ENGLISH TEACHERS TO OVERCOME STUDENTS' EMOTIONAL-VOLITIONAL BARRIERS IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP INTERACTION.....	109

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Valentina Zhuk, Mykola Suprun , CURRENT ASPECTS OF PROVIDING BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS.....	122
Viktoriia Kovalenko, Inna Lytvyn , APPLICATION OF THE "GOOD START" METHOD ELEMENTS IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	131
Svitlana Myronova, Diana Borovets , CORRECTION OF PROGNOSTIC FUNCTIONS OF IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	142
Nikolenko L. , THE ESSENCE OF THE CONCEPT «INCLUSIVE EDUCATIONAL SPAC OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION».....	149

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Tetiana Zhytnik , RESEARCH FINDINGS ON THE CHARACTERISTICS OF SOCIOCULTURAL INTEGRATION OF UKRAINIAN REFUGEES INTO THE SOCIAL ENVIRONMENT OF GERMANY (2022-2023).....	158
Iryna Kushchenko, Anastasia Bazylenko, Olena Bulakh , SOCIAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER MARTIAL LAW: THE CONTEXT OF BUILDING AN INCLUSIVE SOCIETY.....	173
Tetiana Spirina, Anastasiia Kotelevets, Alina Dulia , SOCIAL SUPPORT OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS THROUGH PROJECT ACTIVITIES OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS.....	181

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-18>

УДК 37.013.73:[17:37.011.3-51]](477)"10/18"

Василь Павлович Жуков
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7845-6222>,
доктор філософії, доцент,
докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна
vasil.zhukov@hnpu.edu.ua

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ (XI – XIX СТ.)

У науковій статті проаналізовано етапи становлення та розвитку ідеї морально-етичної культури вчителя в українській педагогічній думці протягом XI – XIX століть. Доведено, що в XI – XIV століттях від учителя вимагалось суворе, аскетичне виховання підростаючого покоління, що спрямоване на розвиток у дітей терпіння, вміння відмовлятися від життєвих радощів. З'ясовано, що у XV–XVIII століттях формування морально-етичної культури вчителя відбувалось у Львівській братській школі, Києво-Могилянській академії, Острозькій школі-академії та Київській колегії. Саме в цей період зазначені питання набули державного характеру. Установлено, що вагомий внесок у подальший розвиток ідеї морально-етичної культури вчителя зробили відомі освітяни цього періоду – Г. Сковорода, Ф. Прокопович, М. Козачинський, Г. Кониський, Л. Зизаній, П. Могила та інші. З'ясовано, що з XIX століття питання формування морально-етичної культури вчителя розглядалось у вчительських семінаріях та учительських інститутах.

Ключові слова: етапи, морально-етичні якості, цінності, культура, вчитель, освіта, становлення, розвиток.

Вступ. Удосконалення сучасної системи освіти великою мірою залежить від особистості майбутнього вчителя, що повинна поєднувати в собі як гуманність, так і моральність, здатність до активної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Сьогодні держава потребує від майбутнього вчителя не тільки системних знань із певних дисциплін і методики їх викладання, але й сформованості високих морально-етичних якостей. Отже, якість підготовки учителів вимагає підвищення рівня сформованості етичної культури у системі педагогічної освіти. На доцільності звернення уваги до питань формування морально-етичної культури вчителя в Україні акцентується як в законодавчих актах, так і нормативних документах України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти).

Підвищення суспільного запиту на моральну відповідальність і етичну зрілість педагога, актуалізує звернення до витоків української педагогічної думки, у яких морально-етичні цінності вчителя розглядалися як невід'ємна складова його професійної і особистісної

ідентичності. Адже дослідження історичних етапів становлення цієї ідеї упродовж XI–XIX століть дозволяє не лише простежити еволюцію уявлень про моральний ідеал учителя, а й виявити сталі та змінні компоненти морально-етичного дискурсу в освіті. Зокрема моральна чесність, жертвовність, духовна гідність, любов до учнів та служіння суспільству як ключові риси вчителя формувалися під впливом християнської традиції, національної ідеї, філософських і педагогічних концепцій того часу. Їх вивчення допомагає усвідомити глибину українського національного освітнього досвіду, що має велике значення для формування ціннісних орієнтирів сучасного педагога.

Питанням загальноосвітньої підготовки українського вчителя, змісту діяльності учительських інститутів у XIX – першій чверті XX століття присвячене докторське дослідження Н. Дем'яненко (1999). Вивчення питань педагогічної культури вчителя в історичній ретроспективі займалася Л. Березівська (2008). Складові професійної моралі, моральні якості вчителя, імідж учителя в історії вітчизняної

педагогічної думки та на різних етапах розвитку українського суспільства вивчали С. Васильєва (2015), О. Кольцова (2008), С. Сисоєва (1998; 2003), Л. Хоружа (2024) та інші дослідники. С. Васильєва (2015) дослідила генезу проблеми розвитку професійного статусу вчителя в історії педагогічної думки, зосередивши зусилля на обґрунтуванні етапів розвитку цієї проблеми у другій половині ХХ ст. та початку ХХІ ст. Особливу увагу вчена приділила зв'язку між етичною культурою та професійною компетентністю, розглядаючи педагога як морального лідера освітнього процесу. О. Кольцова (2008) зосереджується на психолого-педагогічних засадах морального виховання особистості, зокрема вчителя. Вона аналізує вплив внутрішньої мотивації, моральних установок і рефлексії на поведінку педагога, підкреслюючи необхідність етичної саморегуляції та особистісної відповідальності в професійній діяльності. С. Сисоєва (1998; 2003) розглядає професійну культуру педагога в цілісному вимірі, де морально-етична культура посідає важливе місце. Вона розробила концепцію педагогічної творчості, яка охоплює моральну компетентність, етичне мислення, ціннісні пріоритети у викладанні та спілкуванні з учнями. Л. Хоружа (2024) трактує діяльність учителя як носія духовної культури, який передає моральні смисли наступним поколінням. Її підходи базуються на поєднанні національних традицій та гуманістичних принципів.

Проте узагальнення науково-педагогічних наведених та інших матеріалів приводить до висновку, що проблема формування морально-етичної культури учителя в історичній ретроспективі до цього часу не була предметом спеціального вивчення. Значення цього дослідження для сучасної педагогічної науки полягає у сприянні переосмисленню професійно-етичної ролі вчителя в умовах сучасних викликів, формуванні цілісної моделі педагогічної культури на основі національних традицій та моральних принципів. Це дозволяє поглибити підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності, орієнтованої не лише на знанневий компонент, а й на етичну відповідальність, духовно-моральну саморефлексію та гуманістичне світобачення.

Мета статті. Визначити та схарактеризувати етапи становлення та розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя у педагогічній думці України ХІ – ХІХ століття.

Методи дослідження. У статті використовуються такі загальнонаукові методи, як аналіз, узагальнення, систематизація. Комплекс зазначених методів дозволив вивчити питання становлення та розвитку ідеї формування морально-

етичної культури вчителя в Україні в ХІ–ХІХ столітті.

Етапи становлення та розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя в українській педагогічній думці (ХІ – ХІХ ст.). Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури (*Акти і документи*, 1904; *Видатні українські педагоги*, 2025; *Володимир Мономах*, 2025; *Проект статуту*, 1862; *Стародавні та нові сказання*, 1885 та ін.) дозволило нам науково обґрунтувати три етапи становлення та розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя в українській педагогічній думці у межах досліджуваного періоду (ХІ – ХІХ ст.), а саме:

1) етап становлення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (ХІ – ХІV ст.);

2) етап розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя (ХV – ХVІІІ ст.);

3) етап вдосконалення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (ХІХ ст.).

Характеристика етапу становлення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (ХІ – ХІV ст.). Як свідчать підручники з історії педагогіки (Лузан, 2010; Медвідь, 2003; Сірополко, 2001), в ХІ–ХІІ столітті при монастирях відкривались монастирські школи. Найбільше визнання здобула школа, яка була заснована при Києво-Печерському монастирі (Сірополко, 2001). Саме в цей період перед учителем було поставлено завдання про необхідність суворого, аскетичного виховання молодого покоління, що спрямоване на розвиток у дітей терпіння, вміння відмовлятися від життєвих радощів. Морально-етична культура вчителя також охоплювала перелічені цінності.

Узагальнення науково-педагогічних матеріалів (Лузан, 2010; Медвідь, 2003; *Хрестоматія з історії*, 2011) приводить до висновку, що в ХІІ столітті була запропонована державна концепція виховання, яка знайшла своє відбиття в «Ізборнику Святослава». В основу морально-етичної культури вчителя цього періоду були покладені принципи християнської моралі: любов до ближнього, братолюбство між багатими та бідними, необхідність покори можновладцям (Медвідь, 2003).

Суттєвий внесок у становлення ідеї формування морально-етичної культури вчителя на окресленому етапі зробив Володимир Мономах, який у своєму відомому творі – «Поучення» популяризував такі моральні цінності та якості: працьовитість, помірність, повага, поступливість, цінності родинного життя, чесність, працелюбність, мудрість, доброта, любов, добрі справи, активність (*Володимир Мономах*, 2025). Формуванню зазначених якостей, за твердим

переконанням В. Мономаха, сприяли церковні проповіді й переклади з усної народної творчості. Володимир Мономах також наголошував на необхідності виховання в учнів любові до інших людей, правдивості, уміння дослухатися до правильних слів, з розумінням ставитись до сиріт та бідних. У праці «Повість минулих літ» також порушується питання про велике значення морально-етичної культури для вчителів, наголошується на необхідності виховання у молоді етнічного духу, зміцнення внутрішнього світу та морального виховання. Критеріями вихованості вважалися: опанування правилами і нормами поведінки, патріотичне й фізичне виховання.

Отже, етап становлення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XI – XIV ст.) був пов'язаний з підготовкою вчителя до роботи переважно в монастирських школах, визнанням зазначеної ідеї на державному рівні, визначенням завдань (суворе, аскетичне виховання, спрямоване на розвиток терпіння, вміння відмовлятися від життєвих радощів; виховання етнічного духу, зміцнення внутрішнього світу й ін.), принципів формування морально-етичної культури вчителя на засадах християнської моралі та моральних цінностей (працьовитість, помірність, повага, поступливість, цінності родинного життя, чесність, працелюбність, мудрість, доброта, любов, добрі справи, активність тощо), якими він повинен володіти, працями та діяльністю таких видатних діячів цього періоду як Володимир Мономах та Нестор Літописець.

Характеристика етапу розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XV – XVIII ст.). Вивчення та аналіз науково-педагогічних даних (*Проект статуту*, 1862; Титов, 1910; *Хрестоматія з історії педагогіки*, 2011) свідчить, що особлива увага подальшому розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя починає приділятися у період започаткування братств та відкриття братських шкіл, які плідно працювали в XV – XVII століттях в Україні. Викладачами зазначених шкіл були відомі представники того періоду – Стефан та Лаврентій Зизаній, Петро Могила, Феофан Прокопович та інші. Посада вчителя обиралась та затверджувалась на загальних зборах. До його професійних обов'язків також належало виконання функцій дяка і писаря (Медвідь, 2003). Обов'язки вчителя визначались шкільним статутом.

У статуті братських шкіл було записано, що вчитель повинен бути благочесним, брати активну участь у добрих справах (Акти і документи, які стосуються історії Київської академії, 1904). Доцільно звернути увагу і на те, що викладачі братських шкіл, особливо Київської, що почала своє існування з 1589

року, відрізнялись високою моральністю і сформованістю морально-етичної культури, що дозволило їм при школі започаткувати патріотичне юнацьке братство (Поетика, 1856).

Братства, які існували в Україні, пильно слідували за «добрим моральним життям» як своїх членів, так і вчителів, що викладали у братських школах. У разі виявлення будь-яких порушень проводили так звані «братські суди». Такі суди передбачали певні покарання за порушення морально-етичної культури – грошові покарання або дисциплінарного характеру.

Вчителі зазначеного періоду працювали і в полкових школах, які розміщувались на території церкви та існували завдяки внеску батьків. З огляду на те, що виховання в них мало релігійний характер, від учителя також вимагалась глибока віра і вміння навчити цьому своїх вихованців.

Узагальнення науково-педагогічних матеріалів (*Острозька академія*, 2011; *Хрестоматія з історії педагогіки*, 2011) приводить до висновку, що і в Острозькій школі-академії широкої популярності набули питання формування морально-етичної культури вчителя. Г. Смотрицький формування зазначеного феномену розглядав у тісному зв'язку з ідеями національного виховання молодого покоління. Підтримуючи ідею формування морально-етичної культури вчителя, Г. Смотрицький закликав викладачів школи-академії постійно проявляти активність і діяльність, прагнути до знань і бачити добро як у природі, так і в кожній людині (*Острозька академія*, 2011).

Певний внесок у розвиток питань формування морально-етичної культури вчителя зробив і викладач та надалі один із засновників Київської братської школи – М. Смотрицький, який у праці «Граматика церковнослов'янської мови» звернувся до шкільних учителів з закликом про те, щоб їхні учні даремно не розтрачали свій час. Л. Зизаній – ректор однієї із братських шкіл, до складових морально-етичної культури вчителя додав і вміння вчителя керувати своїм настроєм та характером, проявляти активність, доброчесність і свободу у виборі між добром та злом (Голубев, 1901).

Подальший розвиток досліджувана ідея отримала у працях П. Могили, який надав цінні поради як вчителям, так і учням щодо формування морально-етичної культури (Хижняк, 2002). Петро Могила в енциклопедії моральних повчань для молоді – «Анфологійон» також наголошує на ключових вимогах до морально-етичної культури вчителя-вихователя, а саме: уміння організовувати моральне виховання учнів через бесіди, диспути, взаємне навчання, написання

віршів, промов, участь школярів у драматичних виставах. Від учителя вимагалось проведення моральних бесід, які роз'яснювали норми поведінки, тлумачили свята православного календаря.

Просвітник також давав рекомендації учителям щодо виховання у молодого покоління чистоти думок та тіла, бажання робити добрі справи, слухняності, милосердя, стриманості (*Київський митрополит*, 1882).

До плеяди тих, хто сприяв подальшому розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя, належать Є. Славинецький та І. Гізель. Є. Славинецький у своїх проповідях та повчаннях гостро засуджував такі якості вчителя, як любов до грошей, лицемірство, необізнаність. Навчав їх основам християнської моралі, вірі, знайомив з релігійними символами та святами (*Акти і документи*, 1904). Відомий вчений у галузі філософії, історії та богослов'я XVII століття І. Гізель запропонував моральний кодекс, який виклав у праці «Мир з Богом чоловіку». Відповідно до зазначеного кодексу морально-етична культура вчителя мала такі складові: повага до особистості, віра в людський розум, любов до справжнього знання. Науковець також дав визначення совісті й моралі. Наприклад, совість просвітник визначив як основний критерій добра і зла кожної людини, а мораль – гармонія між особистістю і суспільством. Кожну людину взагалі та вчителя зокрема фахівець уважав здатною досягти рівня моральної досконалості (*Хрестоматія з історії педагогіки*, 2011).

Подальшому розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя сприяли праці й С. Полоцького та Д. Туптало. С. Полоцький процеси формування, виховання, розвитку особистості розглядав у тісному зв'язку з самопізнанням. З цього приводу фахівець наголошував: «Хто не знає себе, той нічого не знає». Відомий випускник Києво-Могилянської академії Д. Туптало розглядав морально-етичну культуру вчителя як таке поняття, що супроводжує людину упродовж життя. Педагог визначив такі принципи формування морально-етичної культури вчителя: людина від природи не буває ні доброю, ні злою, іншою вона стає тільки через наявність у неї добрих або злих начал, дотримання норм християнської моралі, залежність моральної поведінки від розуму особистості (*Акти і документи*, 1904).

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів (Титов, 1910; Лузан, 2010) приводить до висновку, що підготовка вчительських кадрів у окреслений період взагалі та формування їхньої морально-етичної культури зокрема відбувалось у Львівській братській школі,

Києво-Могилянській академії, а також Острозькій школі-академії.

Узагальнення науково-педагогічних джерел (*Акти і документи*, 1904; Голубев, 1901; *Житіє Сковороди*, 1886) засвідчує, що значний внесок у подальший розвиток ідеї формування морально-етичної культури вчителя зробила Київська колегія, яка подарувала світові таких відомих діячів у галузі освіти, як Г. Сковорода, М. Максимович, Ф. Прокопович та інших.

Г. Сковорода закликав учителів активно займатися самоосвітньою діяльністю, палко любити свою справу та дітей, критично ставитись до своїх вчинків, добре володіти голосом і бути прикладом як для учнів, так й інших людей. У своїй діяльності просвітник постійно спирався на кращі надбання попередніх поколінь. Педагог сформулював провідні вимоги до морально-етичної культури вчителя-вихователя: поважне ставлення та любов до праці, вміння встановлювати гуманні стосунки між людьми, сприяння поширенню ідеалів добра, краси, правди та справедливості, вміння виховувати в людях прагнення до життя (Сковорода, 2006).

Варто також звернути увагу і на те, що перша чверть XVIII століття характеризується занепадом освіти на західноукраїнських землях. Відбувається ліквідація братських шкіл і перетворення їх на католицькі школи. Підготовкою вчительських кадрів у цей період займається уніатська семінарія (Медвідь, 2003). Вимоги до морально-етичної культури вчительських кадрів були тісно пов'язані з використанням катехизисного методу навчання, методами покарання різками, лінійкою, стоянням на колінах (Сірополко, 2001).

Незважаючи на різні періоди в розвитку українського суспільства, ставлення народу до вчителя завжди було надзвичайно поважним. Зазначена професія цінувалась у суспільстві. Як уже було наголошено, питання морально-етичної культури вчителя отримало свій подальший розвиток у XVIII столітті, коли на теренах України почали виникати різні заклади освіти. Від учителя вимагалися глибока повага до учнів та їхніх батьків й інших учителів.

Вагомий внесок у подальший розвиток досліджуваної ідеї зробив ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович, який розробив спеціальний курс етики як для вчителів, так і для учнів. Основна мета зазначеного курсу полягала у навчанні правилам доброї поведінки та реалізації добрих справ. У відомому букварі «Перше учіння отрокам» Ф. Прокопович до основних моральних якостей учителя відносив працьовитість, сміливість, безкорисність (Прокопович, 1979).

Один із відомих вихованців, а у подальшому викладач Києво-Могилянської академії М. Козачинський також багато уваги приділяв питанням формування морально-етичної культури вчителя. Науковець запропонував перелік чеснот, якими, на його переконання, повинен володіти гарний вчитель. До провідних якостей учителя, який має сформовану морально-етичну культуру, учений відносив розсудливість, справедливість, поміркованість і хоробрість, особливо у відстоюванні власної думки (Голубєв, 1901).

Випускник і професор Києво-Могилянської академії Г. Кониський у своїй праці «Моральна філософія або Етика» визначив особливості поведінки і моральні якості вчителя. До таких якостей науковець насамперед відносив почуття відповідальності за свої дії, свободу вибору, наявність моральної поведінки та вміння здійснювати моральні вчинки (Голубєв, 1901). Варто звернути увагу і на те, що вчений заперечував певний моральний ідеал.

Отже, етап розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XV – XVIII ст.) характеризується тісним зв'язком зазначеної ідеї з ідеєю національного виховання та самопізнання, збагаченням завдань формування морально-етичної культури вчителя (вміння вчителя керувати своїм настроєм і характером, бути активним, проявляти доброчесність і свободу у виборі між добром та злом, поважати особистість, вірити в людський розум, виховувати любов до справжнього знання), розробкою морального кодексу, визначенням таких категорій, як «совість» (основний критерій добра і зла кожної людини) і «мораль» (гармонія між особистістю і суспільством), запровадженням спеціального курсу етики для вчителів та учнів, чітким переліком моральних якостей учителя та методів формування його морально-етичної культури (бесіди, диспути, взаємне навчання, промови тощо), визначенням провідних вимог до морально-етичної культури вчителя-вихователя (поважне ставлення та любов до праці, вміння встановлювати гуманні стосунки між людьми, сприяння поширенню ідеалів добра, краси, правди та справедливості, вміння виховувати в людях прагнення до життя).

Характеристика етапу вдосконалення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XIX ст.). Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел (*Видатні українські педагоги*, 2025; *Проект статуту*, 1862) свідчить, що з XIX століття ідею формування морально-етичної культури вчителя почали порушувати вчительські семінарії, які займалися підготовкою вчителів переважно до роботи в різних закладах освіти. Зокрема народні училища та

прогімназії висували перед вчителем вимоги щодо реалізації питань моральної та розумової освіти, виховання учнів таким чином, щоб кожен міг знати свої права та виконувати свої обов'язки, «як належить людині», наявності високого розумового та морального розвитку, поступливого характеру, акуратності, скромності, «духу пристойності у вихованні». Учитель повинен дбати про виконання учнями норм моралі та запобігати виникненню конфліктів в учнівському колективі (*Проект статуту*, 1862).

Показником сформованості морально-етичної культури вчителя виступає поведінка його учнів. Необхідно звернути увагу і на те, що педагогічні ради гімназій та прогімназій з метою заохочення високих морально-етичних якостей учителів нагороджували найкращих з них, присвоювали їм відповідні звання. Наприклад, якщо вчитель повністю відповідав зазначеним вимогам, то педагогічна рада прогімназії мала право надати учителям, які пропрацювали на цій посаді 15 років, звання заслуженого вчителя. Після затвердження цього звання опікунською радою заслужені вчителі мали певні привілеї перед іншими.

Як свідчать науково-педагогічні дані (*Проект статуту*, 1862; *Національний педагогічний*, 2025), формування морально-етичної культури вчителів у XIX столітті займалися й учительські інститути, які були закритими закладами освіти і надавали вихованцям «приклад скромного, тихого та діяльнісного способу життя». Один із таких інститутів існував з 1834 року при Університеті Святого Володимира у м. Києві (*Національний педагогічний*, 2025).

На цьому етапі були розширені методи та вдосконалені принципи формування морально-етичної культури як вчителів, так і учнів. До методів формування морально-етичної культури належали спостереження, демонстрація, повторення, участь у різних видах діяльності. В основу виховання морально-етичної культури було покладено принципи природовідповідності, народності, гуманного ставлення як до дітей, так і їхніх батьків, емоційності (*Хрестоматія з історії педагогіки*, 2011).

Педагоги того періоду (Х. Алчевська, Б. Грінченко, К. Ушинський та ін.) розширили коло пріоритетних якостей вчителя, які свідчать про сформованість його морально-етичної культури. До таких якостей належали: любов та терпимість, активність і творчість, висока моральна культура та благочестя, патріотизм та гуманізм, любов до праці й дисциплінованість, чесність, невідчужуваний та твердий характер, сильна воля, активна участь учителя в суспільному житті. Успішному формуванню зазначених якостей, на думку фахівців, сприяє педагогічне середовище, яке панує в школі. Необхідно, щоб емоції

та дії вчителя благотворно впливали на учнів і він був прикладом для них.

Педагоги були переконані в тому, що формувати морально-етичну культуру вчителя потрібно постійно й систематично. Кращими засобами формування зазначеної культури освітяни вважали навчання, переконання, розумову діяльність, приклад, працю, рідну мову, усну народну творчість, народні іграшки, обряди та традиції (*Видатні українські педагоги*, 2025). Про сформованість морально-етичної культури вчителя свідчили процеси самоконтролю та самоаналізу власної поведінки, його вчинки, емоції, бажання, наявність сили волі та позитивні якості характеру, його ціннісні орієнтації і світогляд, бажання позбавитись негативних рис, нахилів і звичок. Наголошувалось на тому, що тільки через самопізнання кожна людина взагалі та вчитель зокрема може зрозуміти своє призначення в житті.

Отже, етапу вдосконалення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XIX ст.) притаманні такі тенденції: формування зазначеної культури у закладах педагогічної освіти, збагачення методів, засобів та вдосконалення принципів формування морально-етичної культури вчителів і учнів (природовідповідність, народність, гуманне ставлення як до дітей, так і їхніх батьків, емоційність), подальше збагачення морально-етичних якостей учителя (працелюбність, патріотизм, гуманізм, щирість, ласкавість, гостинність, волелюбство, хоробрість, правдивість, чесність, людяність, життєрадісність).

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило визначити та схарактеризувати три етапи становлення та розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя у педагогічній думці України XI – XIX століття.

Установлено, що етап становлення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XI – XIV ст.) був пов'язаний з підготовкою вчителя до роботи переважно в монастирських школах, визнанням зазначеної ідеї на державному рівні, визначенням завдань, принципів формування морально-етичної культури вчителя та моральних цінностей, якими він повинен володіти, працями та діяльністю таких видатних діячів як Володимир Мономах та Нестор Літописець.

З'ясовано, що другий етап – етап розвитку ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XV – XVIII ст.) – характеризується тісним зв'язком зазначеної ідеї з ідеєю національного виховання та самопізнання, збагаченням завдань формування морально-етичної культури вчителя, розробкою морального кодексу, визначенням таких категорій, як «совість» і «мораль», запровадженням спеціального курсу етики для вчителів та учнів, чітким переліком моральних якостей учителя та методів формування його морально-етичної культури, визначенням провідних вимог до вчителя-вихователя.

Доведено, що етапу вдосконалення ідеї формування морально-етичної культури вчителя (XIX ст.) притаманні такі тенденції, як формування зазначеної культури у закладах педагогічної освіти, збагачення методів, засобів та вдосконалення принципів формування морально-етичної культури вчителів і учнів, подальше збагачення морально-етичних якостей учителя.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребують питання формування морально-етичної культури вчителя у XX – першій чверті XXI століття.

Література

- Акти і документи, які стосуються історії Київської академії. Т. 1, Ч. 1. Київ, 1904.
- Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія ; Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с
- Васильєва С. О. Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія : монографія ; Харків : Вид. «Планета-Принт», 2015. 540 с.
- Видатні українські педагоги XIX – початку XX століття. URL : <https://ukped.com/materialy/istoriia-pedahohiky/3319-vydatni-ukrainski-pedahohy-xix-pochatku-xx-st.html> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Володимир Мономах. Поучення. URL : <http://litopys.org.ua/litop/lit27.htm> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Голубев С. Київська Академія в кінці XVII – на початку XVIII століття. Київ, 1901.
- Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : дис. ... д. пед. наук ; 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Київ, 1999. 469 с.
- Житіє Сковороди, опис другом його, М. І. Ковалевським. *Київська старина*. [Щомісячний історичний журнал] / З передмовою М. Сумцова. 1886. Т. XVI. Вересень. С. 482–495.
- Київський митрополит Петро Могила: Біографічний нарис. *Київська старина* [Щомісячний історичний журнал]. 1882. Т. 1. Квітень. С. 1–15, С. 499–519.

- Кольцова О. С. Моральне виховання в історії педагогічної науки. *Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* 2008. № 11 <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-11/08koshps.pdf> (Дата перегляду: 01.04.2025)
- Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. Київ : ДАКІМ, 2010. 296 с.
- Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. Київ : Віктор, 2003. 335 с.
- Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Історична довідка. URL : <https://npu.edu.ua/universytet/istoriia-universytetu> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Острозька академія – XVII століття. Енциклопедія / Ред. колегія: І. Пасічник, П. Кралюк, А. Атаманенко та ін. Національний університет «Острозька академія». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 512 с.
- Поетика Г. Записка про початок Київської академії. Читання в Історичному Товаристві Нестора Літописця. Київ, 1856. Кн. 11.
- Проект статуту Загальноосвітніх навчальних закладів. Мін-во народ. просвіти. Тип. Імператорської АН, 1862. 142 с.
- Прокопович Ф. Філософські твори. I – III тт. Київ : Наукова думка, 1979. 623 с.
- Сисоєва С., Соколова І. *Нариси з історії розвитку педагогічної думки Київ : Центр навч. Літератури, 2003. 208 с.*
- Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки *Педагогіка і психологія*, 1998. № 2. С. 161–172
- Сірополько С. Історія освіти в Україні. Монографія. 2-ге вид. Львів : Афіша, 2001. 782 с.
- Сковорода Г. С. Світ ловив мене, та не впіймав / Упоряд. В. В. Кравець. Харків : Фоліо, 2006. 607 с.
- Стародавні та нові сказання про початок Київської академії. *Київська старина*. [Щомісячний історичний журнал]. 1885. Т. I. Січень. С. 85–117.
- Титов О. Акти та документи, які пов'язані з історією Київської академії. Київ, 1910.
- Хижняк З. І. Ректори Києво-Могилянської академії (1615–1817 р.р.) Київ, 2002. 179 с.
- Хоружа Л. Л. Етика як внутрішній ресурс особистісно-професійного збагачення педагога в умовах сучасних реалій *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* 2024. Вип. 106. С. 36–42 DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-5>
- Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х т., Т. II / За заг. ред. член-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А. В. Троцько. Харків : ХНАДУ, 2011. 248 с.

References

- Acts and Documents Related to the History of Kyiv Academy. (1904). Vol. 1, Part 1. Kyiv (ukr).
- Berezivska, L. D. (2008). *Reforming school education in Ukraine in the 20th century* (Monograph). Kyiv : Bohdanova A. M. (ukr).
- Dem'yanenko, N. M. (1999). *General pedagogical preparation of teachers in the history of higher education in Ukraine (19th – early 20th century)* (Doctoral dissertation). Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences (ukr).
- Fables old and new about the origin of the Kyiv Academy. (1885). *Kyivska Staryna [Historical Monthly Journal]*, 1(January), 85–117 (ukr).
- Holubiev, S. (1901). *Kyiv Academy in the late 17th – early 18th century*. Kyiv (ukr).
- Horuzha, L. L. (2024). Ethics as an internal resource of personal and professional enrichment of a teacher in modern realities. *Pedagogical Sciences*, (106), 36–42 <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-5> (ukr).
- Khizhniak, Z. I. (2002). *Rectors of the Kyiv-Mohyla Academy (1615–1817)*. Kyiv (ukr).
- Koltsova, O. S. (2008). Moral education in the history of pedagogical science. *Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sport*, (11). <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-11/08koshps.pdf> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).

- Kovalevskiy, M. I. (1886). The Life of Skovoroda. *Kyivska Staryna [Historical Monthly Journal]*, 16(September), 482–495 (ukr).
- Kyiv Metropolitan Petro Mohyla: A Biographical Sketch. (1882). *Kyivska Staryna [Historical Monthly Journal]*, 1(April), 1–15, 499–519 (ukr).
- Luzan, P. H. (2010). *History of pedagogy and education in Ukraine*. Kyiv : DAKiM (ukr).
- Medvid, L. A. (2003). *History of national education and pedagogical thought in Ukraine*. Kyiv : Viktor (ukr).
- Monomakh, V. (n.d.). *Teachings*. <http://litopys.org.ua/litop/lit27.htm> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- National Pedagogical Dragomanov University. (n.d.). *Historical reference*. <https://npu.edu.ua/universytet/istoriia-universytetu> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Ostroh Academy – 17th century. (2011). In I. Pasichnyk, P. Kralyuk, & A. Atamanenko (Eds.), *Encyclopedia*. Ostroh, Ukraine: Ostroh Academy Publishing House (ukr).
- Petrovych, H. (1856). Note on the beginning of Kyiv Academy. *Readings at the Historical Society of Nestor the Chronicler*, 11 (ukr).
- Project of the Statute of General Education Institutions. (1862). Ministry of Public Education. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences Printing House (ukr).
- Prokopovych, F. (1979). *Philosophical works* (Vols. I–III). Kyiv : Naukova Dumka (ukr).
- Skovoroda, H. S. (2006). *The world tried to catch me, but it did not succeed* (V. V. Kravets, Ed.). Kharkiv : Folio (ukr).
- Syrpolko, S. (2001). *History of education in Ukraine* (2nd ed.). Lviv : Afisha (ukr).
- Sysoyeva, S. (1998). Teacher's pedagogical creativity: definition, theoretical model, functions of preparation. *Pedagogy and Psychology*, (2), 161–172 (ukr).
- Sysoyeva, S., & Sokolova, I. (2003). *Essays on the history of pedagogical thought*. Kyiv : Center of Academic Literature (ukr).
- Titov, O. (1910). *Acts and documents related to the history of Kyiv Academy*. Kyiv (ukr).
- Trotsko, A. V. (Ed.). (2011). *Anthology of the history of pedagogy* (Vol. II). Kharkiv : KhNADU.
- Ukrainian Pedagogues of the 19th – Early 20th Century. (n.d.). <https://ukped.com/materialy/istoriia-pedahohiky/3319-vydatni-ukrainski-pedahohy-xix-pochatku-xx-st.html> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Vasylieva, S. O. (2015). *Teacher's professional status development: theory and history* (Monograph). Kharkiv : Planeta-Print (ukr).

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE IDEA OF FORMING MORAL AND ETHICAL CULTURE OF TEACHERS IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE (XI – XIX CENTURIES)

Vasyl Zhukov, PhD of Educational & Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Education and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: vasil.zhukov@hnpu.edu.ua

The article analyses the stages of formation and development of the idea of moral and ethical culture of teachers in the Ukrainian pedagogical thought from the eleventh to the nineteenth century.

It is established that in the eleventh century the state concept of education was proposed, which was based on the principles of Christian morality (love for one's neighbour, brotherhood between the rich and the poor, the need for obedience to those in power).

It has been established that in the XI–XIV centuries, the tasks facing teachers in general and the requirements for their moral and ethical qualities in particular were formulated. At this stage of society's development, teachers were required to provide strict, ascetic education of the younger generation, aimed at developing children's patience and ability to refuse the joys of life.

It is established that in the fifteenth to eighteenth centuries, the formation of the teacher's moral and ethical culture took place at the Lviv Brotherhood School, the Kyiv-Mohyla Academy, the Ostroh School-Academy, and the Kyiv Collegium. It was during this period that these issues became national in nature.

It has been established that a significant contribution to the further development of the idea of moral and ethical culture of the teacher was made by well-known educators of this period – H. Skovoroda, F. Prokopovych, M. Kozachynskiy, O. Konyskyi, L. Zyzanii, P. Mohyla and others. For example, H. Skovoroda urged teachers to engage in self-education, love their work and children, be critical of their actions, have a perfect voice, and be an example for students and other people.

Feofan Prokopovych offered a special ethics course for teachers and students. The main goal of this course was to teach teachers to behave properly and do good deeds. M. Kozachynskyi defined a list of virtues that a cultural teacher should possess: prudence, justice, moderation, courage, and defending one's own opinion. G. Konyszynski defined the peculiarities of the teacher's behaviour and moral qualities. These qualities included a sense of responsibility for one's actions, freedom of choice, moral behaviour, and the ability to perform moral acts.

It has been established that since the nineteenth century, the issue of forming a teacher's moral and ethical culture has been considered in teacher seminaries and pedagogical institutes.

Keywords: *stages, moral and ethical qualities, values, culture, teacher, education, formation, development.*

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 100 % («StrikePlagiarism» ID 331398016)

© Василь Павлович Жуков, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-1>

УДК 37.014:005.6

Любомира Василівна Ілійчук

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4274-6903>

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИМІРІ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Наукова стаття присвячена аналізу поняття «моніторинг якості освіти» в контексті сучасного наукового дискурсу. Використані методи дослідження дозволили оцінити сучасний стан порушеної проблеми, зіставити наукові концепції та сформувати цілісне бачення сутності досліджуваного феномена. За результатами дослідження виокремлено такі підходи до моніторингу якості освіти: інформаційно-статистичний, прогностично-продуктивний, управлінський, системний і технологічний. Результатом наукового пошуку став подальший розвиток наукового поняття «моніторинг якості освіти» як систематичного, комплексного та безперервного процесу спостереження, збору, аналізу й інтерпретації даних про стан освітньої системи та відстеження тенденцій розвитку якості освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях, спрямованого на оцінку відповідності освітніх послуг та результатів освітньої діяльності вимогам законодавства та встановленим стандартам, потребам стейкхолдерів і суспільства. Висновки підкреслюють інтегративну роль моніторингу як інструмента діагностики й стратегічного вдосконалення системи освіти в умовах європейської інтеграції України.

Ключові слова: *моніторинг, якість освіти, моніторинг якості освіти, стандарти освіти, європейська інтеграція.*

Вступ. Прагнення України до інтеграції з європейською спільнотою та усвідомлення ключової ролі високоякісної освіти у соціально-економічному розвитку держави зумовили актуальність проблематики якості освіти у дискурсі сучасної педагогічної науки. Безумовно, що підвищення якості освіти розглядається як передумова сталого

розвитку суспільства, економіки й добробуту кожного громадянина України, що відтворено в основних цілях національної стратегії розвитку освіти. Реалізація цього стратегічного напрямку трансформації системи освіти в нашій країні забезпечує розв'язання цілого комплексу завдань, серед яких фундаментальне значення має

моніторинг якості освіти. І це не випадково, адже саме моніторинг виступає інструментом оцінки ефективності освітніх реформ, виявлення системних проблем та забезпечення адаптивності системи освіти до сучасних потреб суспільства, зокрема в умовах освітніх ризиків. У науковому дискурсі ця проблема набуває додаткової актуальності з огляду на необхідність розроблення цілеспрямованих й чітких механізмів та дієвих інструментів збору й узагальнення інформації щодо відповідності якості освіти європейським і національним стандартам.

Фундаментальні засади моніторингу якості освіти були сформовані й розвинені завдяки вагомому внеску таких видатних дослідників, як О. Локшина (2004), Т. Лукіна (2004; 2006; 2007; 2020; 2021), О. Ляшенко (2004) та інші, які заклали підґрунтя для розуміння теоретико-методологічних основ моніторингу як інструменту забезпечення якості освіти. Подальше дослідження цієї проблематики знайшло відгук у працях таких учених, як М. Барна (2006; 2020), Г. Єльнікова (2005), І. Маноха (2007), Н. Пасічник (2013), В. Приходько (2007; 2010; 2011), З. Рябова (2004; 2013) та інші. Їхні напрацювання охоплюють широкий спектр питань, які стосуються розроблення механізмів та стратегій моніторингу якості освіти на різних рівнях управління, визначення перспективних напрямів удосконалення моніторингових процедур, апробації процедурних інструментів моніторингу якості освіти на всіх рівнях її функціонування.

Спираючись на результати попередніх досліджень, нами було здійснено аналіз окремих аспектів моніторингу як невід'ємного складника системи забезпечення якості освіти, визначено концептуальну основу моніторингу, яка охоплює ключові положення щодо мети освіти, сутності якості освіти та ролі моніторингу в її забезпеченні, дослідила моделі, види моніторингових досліджень, принципи й функції їхньої організації та рівні функціонування (Ілійчук, 2021a, 2021b). Проте ці дослідження не передбачали комплексного аналізу моніторингу якості освіти в контексті сучасного наукового дискурсу, що зумовило потребу у поглибленому вивченні цього феномену. Такий підхід дозволяє не тільки узагальнити наявні наукові розробки, а й окреслити перспективи подальшого розвитку моніторингу як багатогранного явища, що показує динаміку сучасного наукового

дискурсу в площині педагогічної теорії та освітньої практики.

Метою дослідження є здійснення всебічного аналізу поняття «моніторинг якості освіти» задля з'ясування його сутності, змісту й обґрунтованості використання у предметному полі педагогічної науки та практики, визначення ключових підходів до формулювання сутності досліджуваного феномена і на цій основі подальшого розвитку тлумачення цього поняття.

Методи дослідження: порівняльний аналіз наукових джерел для з'ясування сучасного стану проблеми дослідження й виокремлення основних напрямів наукового пошуку, синтез і узагальнення для зіставлення різних концепцій і моделей моніторингу якості освіти, формування цілісного бачення означеної проблеми в сучасному науковому дискурсі.

Основні результати дослідження. У сучасній науковій літературі простежується багатогранність підходів до осмислення дефініції «моніторинг якості освіти», що дозволяє систематизувати їх за різноманітними концептуальними напрямками.

Для з'ясування сутності поняття «моніторинг якості освіти» звернемося до «Енциклопедії освіти» (Кремень (ред.), 2021), де ця дефініція трактується як спеціально організована система, що охоплює процеси збору, аналізу, зберігання та поширення даних про стан якості освіти, прогнозування динаміки та виявлення ключових тенденцій її розвитку на основі об'єктивних даних, а також розробку науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень задля підвищення ефективності функціонування освітньої сфери. Об'єктами моніторингу якості освіти виступають різноманітні аспекти: освітні системи різного рівня (загальна середня, професійна, вища освіта, а також інституційні, муніципальні, регіональні, національні системи), результати навчальної діяльності, зокрема показники успішності, характеристики суб'єктів освітнього процесу, такі як стан здоров'я, рівень соціального захисту, умови життя та навчання, готовність до професійної діяльності, ступінь задоволеності наданими освітніми послугами, взаємодія між споживачами освітніх послуг та освітнім середовищем або соціальним оточенням, процеси функціонування й розвитку освітніх систем, зокрема управління ними. Крім того,

моніторинг охоплює складники освітнього процесу: умови та ресурси для його реалізації (матеріально-технічна база, санітарно-гігієнічні норми, нормативно-правове забезпечення, кадровий потенціал, фінансове забезпечення, навчально-методична база), організаційні аспекти (структура освітнього закладу, режим функціонування, контингент здобувачів освіти та їх диференціація за різними критеріями), результати впровадження змін, таких як освітні реформи, оновлення навчальних програм чи стандартів освіти тощо (с. 588).

На основі аналізу низки репрезентативних студій було систематизовано концептуальні погляди науковців щодо інтерпретації феномену «моніторинг якості освіти», відповідно до яких ця дефініція розглядається таким чином:

1) як специфічна система, що охоплює процеси збирання, обробки, зберігання та розповсюдження даних про стан, тенденції й динаміку розвитку освітньої системи, спрямована на прогнозування, розроблення рекомендацій та обґрунтування управлінських рішень, які сприяють підвищенню ефективності її функціонування (О. Локшина (2004), Т. Лукіна (2004; 2006; 2007; 2020; 2021), О. Ляшенко (2004), І. Проценко та К. Гудименко (2015));

2) як емпіричне накопичення даних щодо властивостей і характеристик освітньої системи з метою їх подальшого аналізу (О. Авраменко (ред.) 2011; Н. Пасічник (2013));

3) як комплексне дослідження різноманітних параметрів і компонентів функціонування системи освіти або окремих її інституцій, зокрема таких аспектів, як якість підготовки фахівців, фінансове

забезпечення, стан матеріально-технічної бази тощо (Г. Єльнікова (2005), З. Рябова (2004), Л. Сігаєва (2016), Є. Хриков (2016));

4) як сукупність контрольно-діагностичних процедур, спрямованих на відстеження організаційно-управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу, оцінку рівня їхньої професійної компетентності й навчальних досягнень (М. Барна та Л. Медвідь (2020); М. Барна та О. Гірний (2006), І. Маноха (2007), А. Денисова (2022), О. Коваленко (2024)).

Таким чином, моніторинг якості освіти є багатограним феноменом, який інтерпретується дослідниками через різні концептуальні погляди, систематизація яких дозволила виокремити декілька ключових позицій, згідно з якими моніторинг виступає як конкретна система збору й обробки даних для прогнозування та управлінських рішень, як емпіричне накопичення даних для аналізу характеристики освітньої системи, як комплексне дослідження параметрів функціонування освіти, як сукупність контрольно-діагностичних процедур для оцінки компетентностей і результатів навчання. Такий плюралізм підходів визначає складність та багатокомпонентність моніторингу якості освіти, що вимагає інтеграції різних стратегій для забезпечення ефективного управління та розвитку освітньої сфери.

Проведений аналіз та систематизація наукових джерел дали нам змогу виокремити й узагальнити ключові підходи до тлумачення сутності поняття «моніторинг якості освіти» в контексті сучасного наукового дискурсу (рис. 1).



Рис. 1. Наукові підходи до моніторингу якості освіти у сучасному дискурсі. (Джерело: авторська розробка)

У контексті цієї наукової розвідки схарактеризуємо кожен із цих підходів:

1. Інформаційно-статичний підхід до моніторингу якості освіти.

На основі аналізу цільової спрямованості моніторингу якості освіти науковці виокремлюють інформаційно-статистичний підхід, який інтерпретує моніторинг як самоціль, що зводиться до накопичення даних про відповідність встановленим нормам, стандартам і критеріям якості. Відтак сутність моніторингу розкривається через зіставлення характеристики об'єкта з розробленими стандартами та вимогами, що висвітлено у працях О. Авраменка (ред.) (2011). Дослідник акцентує на значенні якості освітнього процесу, характеризуючи моніторинг як безперервну, теоретично обґрунтовану систему з діагностично-прогностичним потенціалом, що забезпечує збирання, систематизацію, аналіз і розширення даних про якість освітніх послуг залежно від їх відповідності поставленим цілям і досягнутим результатам. Н. Пасічник (2013) наголошує на всебічному відстеженні показників освітньої діяльності та акцентує на важливості діагностичних і прогностичних можливостей моніторингу в оцінці якості освіти.

З огляду на це, можемо підсумувати, що моніторинг якості освіти трактується як систематичний процес збирання, обробки й аналізу даних, спрямований на встановлення відповідності освітньої практики нормативним стандартам і цілям освіти. Такий підхід вирізняється емпіричною спрямованістю, що позначається на об'єктивному відтворенні стану освіти через статистичні показники, а також діагностично-прогностичними можливостями, що забезпечують базу для оцінки й часткового передбачення розвитку освітньої системи. У поглядах дослідників моніторинг постає як автономна система, що виконує функцію інформаційного забезпечення, однак його роль обмежена констатацією фактів і порівнянням із заданими критеріями, що зменшує його стратегічний вплив на управління чи реформування освіти. Отже, інформаційно-статистичний підхід відтворює моніторинг якості освіти як інструмент контролю й аналізу, який створює підґрунтя для подальших управлінських

рішень, але сам по собі не передбачає їх реалізації.

2. Прогностично-продуктивний підхід до моніторингу якості освіти.

Дослідники, які представляють прогностично-продуктивний підхід, зокрема М. Барна та О. Гірний (2006), І. Маноха (2007) інтерпретують моніторинг як процес систематичного відстеження ефективності та аналізу динамічних змін в освітньому середовищі, спрямований на прогнозування його подальшого розвитку та формування обґрунтованих рішень щодо вдосконалення системи освіти. Їхні праці підкреслюють значення моніторингу як інструменту оцінювання якості освітнього процесу та стратегічного управління. Цю позицію підтримують А. Денисова (2022), О. Коваленко (2024), які розширюють концепцію моніторингу, додаючи до неї прогностичний вимір. Вони визначають його як спеціалізовану систему, що базується на безперервному, тривалому спостереженні, контролі та оцінці стану освітньої системи, а також на передбаченні її розвитку на основі достовірних даних про тенденції та динаміку змін. Такий підхід, на їхню думку, сприяє не лише діагностиці поточного стану, а й розробці адаптивних стратегій управління якістю освіти.

На основі аналізу поглядів науковців можна дійти висновку, що сутність цього підходу полягає в інтерпретації моніторингу якості освіти як багатофункціонального процесу, який сприяє систематичному відстеженню стану освітньої системи з подальшим прогнозуванням її розвитку. Моніторинг за цим підходом має не лише діагностичну, а й продуктивну спрямованість, орієнтовану на активне управління якістю освіти. Його виняткова особливість полягає в безперервному спостереженні й аналізі динамічних змін, що забезпечує можливість визначення певних тенденцій розвитку освітньої системи й на цій основі формування певних адаптивних управлінських рішень. Таким чином, цей підхід підкреслює стратегічну роль моніторингу якості освіти, яка виходить за межі пасивної оцінки, забезпечуючи механізм активного впливу на розвиток освітньої системи через інтеграційну діагностику, прогнозування та практичну реалізацію управлінських ініціатив.

3. Управлінський підхід до моніторингу якості освіти.

У рамках управлінського підходу низка науковців, зокрема Т. Завгородня (2020), Т. Лукіна (2004; 2006; 2007; 2020; 2021), О. Локшина (2004), О. Ляшенко (2004) розглядають моніторинг як ключовий інструмент інформаційного забезпечення процесів управління в освітній сфері. О. Ляшенко (2004) визначає моніторинг якості освіти як комплексну сукупність заходів, спрямованих на збирання, обробку, аналіз і поширення даних, що дозволяють оцінити стан функціонування суб'єктів освітньої діяльності, виявити закономірності їхньої динаміки та спрогнозувати перспективи розвитку на основі отриманих емпіричних даних. Дослідниця підкреслює, що моніторинг якості освіти як засіб вивчення освітніх систем одночасно виступає і як об'єкт теоретичних досліджень, і як сфера педагогічної діяльності (с. 22).

Схожій позиції дотримується О. Локшина (2024), яка трактує моніторинг як інтегровану систему збирання, систематизації, зберігання та передачі інформації про стан освітньої системи. Ця система, за її концепцією, забезпечує безперервне відстеження ключових показників, прогнозування тенденцій розвитку на основі об'єктивних даних і розробку науково обґрунтованих пропозицій для оптимізації управлінських рішень, спрямованих на підвищення ефективності функціонування освітньої галузі (с. 28). Т. Завгородня (2020) доповнює цю інтерпретацію, наголошуючи на значенні моніторингу для вдосконалення управлінських механізмів у системі освіти. Вона звертає увагу на те, що регулярність інформаційного моніторингу слугує основою для оперативного реагування на внутрішні та зовнішні зміни в освітньому середовищі, що сприяє підвищенню якості управління (с. 165).

Т. Лукіна (2007) пропонує розглядати моніторинг як спеціалізовану систему, що охоплює збирання, обробку, зберігання та поширення відомостей про стан освіти з метою прогнозування її розвитку та формулювання рекомендацій для управлінських рішень, які підвищують ефективність освітньої галузі. Вона зазначає, що об'єктами моніторингу можуть бути

як окремі підсистеми освіти (наприклад, середня, вища чи післядипломна освіта), так і різні рівні її організації (національний, регіональний, інституційний), а також види діяльності (управлінська, навчальна, виховна) і процеси (педагогічні, адміністративні). Аналіз цих компонентів, на її думку, спрямований на виявлення факторів, що впливають на досягнення стратегічних цілей освіти, де якість виступає центральною категорією, яка визначає мету й напрями моніторингових досліджень. Узагальнюючи різні концептуальні підходи, Т. Лукіна (2020) виокремлює три основні характеристики моніторингу: інструмент управління якістю освіти, інформаційна база для оцінки стану галузі та механізм систематичного збору даних (с. 110). Спираючись на дослідження Т. Лукіної (2004, 2006), можна виділити такі специфічні риси моніторингу: відрізняється від інспектування, вимагає послідовності й системності у вивченні проблем, а його результативність залежить від якості застосованих методів, технологій та інструментарію для проведення й оцінювання.

Аналіз наукових поглядів дослідників дає можливість зробити висновок, що сутність управлінського підходу полягає у трактуванні моніторингу якості освіти як інтегрованої системи інформаційного забезпечення, яка підтримує процеси управління через збирання, обробку й аналіз даних про стан освітньої системи. Моніторинг виступає як стратегічний інструмент, що сприяє діагностиці поточного стану освітньої системи з прогнозуванням її розвитку та розробкою управлінських рішень, спрямованих на підвищення ефективності системи освіти. Його ключова роль зводиться до створення інформаційної бази, яка забезпечує оперативне реагування на зміни та вдосконалення управлінських механізмів на різних рівнях функціонування освіти. Цей підхід підкреслює системність, безперервність і залежність результатів моніторингу від методологічної бази, що робить його не тільки інструментом контролю, але й активним елементом управління, орієнтованим на досягнення стратегічних цілей і забезпечення якості освіти.

4. Системний підхід до моніторингу якості освіти.

Дослідники Г. Єльнікова (2005), І. Проценко (2015), З. Рябова (2004), Л. Сігаєва (2016), Є. Хриков (2016), які представляють системний підхід, концептуалізують моніторинг як інтегровану систему, що поєднує аналіз, оцінку та прогнозування освітніх процесів. Вони акцентують на необхідності всебічного охоплення освітньої діяльності – від ресурсів і процесів до результатів – із забезпеченням стабільної інформаційної основи для ухвалення управлінських рішень. Науковці розглядають моніторинг як багатокomпонентну систему, що функціонує на засадах комплексності й безперервності. Вони підкреслюють його здатність інтегрувати різноманітні аспекти освітньої діяльності, створюючи інформаційну базу для прогнозування розвитку освітньої системи та вдосконалення управлінських стратегій.

Л. Сігаєва (2016) визначає моніторинг як цілеспрямований, структурований процес безперервного відстеження функціонування й еволюції освітньої системи або її окремих складників. Метою цього процесу є забезпечення своєчасного ухвалення обґрунтованих управлінських рішень на основі аналізу даних і педагогічного прогнозування. Дослідниця трактує моніторинг як складне явище, що охоплює оцінку ресурсів, вкладених в освіту, перебіг освітнього процесу, його результати та зворотний зв'язок. На її думку, моніторинг охоплює широкий спектр процедур, які дають змогу відстежувати динаміку розвитку освітньої системи в певний період, що робить його невід'ємною частиною маркетингу освітніх послуг і системи інформаційного забезпечення управління освітою. Автор виділяє три ключові компоненти моніторингу: аналіз і прогнозування процесів, методи відстеження їхньої динаміки та обробку інформації для розробки рекомендацій і внесення коректив (с. 222). Доповнює цю позицію Г. Єльнікова (2005), яка інтерпретує моніторинг як сукупність процедур, спрямованих на спостереження, оцінку змін керованого об'єкта та їхню орієнтацію на досягнення визначених цілей розвитку. Вона розглядає його як вищий рівень інформаційної

діяльності управління, що формує цілісну систему забезпечення управління та сприяє розвитку універсального управлінського мислення. Моніторинг має конверсійний потенціал, який реалізується через взаємозв'язок з усіма етапами управлінського циклу, утворюючи замкнену систему регулювання. Дослідниця виокремлює такі складники моніторингу: чітко окреслений об'єкт, задані параметри розвитку, критерії оцінки, технології контролю та інформаційна база для досягнення результатів.

Є. Хриков (2016) підтримує ідею комплексності, але розширює її, визначаючи моніторинг як систему заходів із накопичення, обробки, зберігання та передачі інформації, що слугує для вивчення й оцінки якості освітньої підготовки, управлінської діяльності та вдосконалення освітнього процесу на основі виявлених типових особливостей і тенденцій розвитку. Він структурує напрями моніторингу в закладі освіти, до яких відносить моніторинг контексту, ресурсів, перебігу та результатів освітнього процесу. Науковець наголошує, що моніторинг впливає на якість освіти опосередковано (через інформаційне забезпечення управління) і безпосередньо (через управлінські рішення та самі моніторингові процедури).

З. Рябова (2004, 2013) концептуалізує моніторинг як інформаційну систему, що постійно оновлюється завдяки безперервному відстеженню об'єкта за визначеними параметрами й критеріями. Цей процес передбачає контроль, оцінку, корекцію та прогнозування розвитку об'єкта з урахуванням рефлексії всіх учасників освітнього процесу. Вона виокремлює три виміри моніторингу: 1) циклічний процес порівняння і зіставлення стану об'єкта із запланованими показниками та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; 2) інформаційна система збору, обробки, збереження та використання даних про стан керованого об'єкта; 3) технологія вимірювання стану об'єкта. Автор підкреслює зв'язок моніторингу з усіма управлінськими функціями, його роль у створенні об'єктивної основи для прийняття рішень і прогнозування розвитку освітньої системи.

І. Проценко та К. Гудименко (2015) трактують моніторинг як систему збирання, обробки, зберігання та поширення даних про стан освітньої системи або її окремі елементи, спрямовану на інформаційне забезпечення управління. Вони зазначають, що моніторинг дозволяє оцінювати стан об'єкта в реальному часі, прогнозувати його розвиток і враховувати різноманітні об'єкти дослідження: підсистеми освіти, процеси, результати навчальної діяльності, характеристики учасників освітнього процесу, наслідки реформ тощо. Дослідники підкреслюють, що моніторинг формує інформаційну систему, яка постійно поповнюється й підтримує безперервність відстеження через технології вимірювання наявного стану об'єкта.

Отже, можна зробити висновок, що сутність системного підходу полягає у трактуванні моніторингу якості освіти як цілісної, багатокомпонентної системи, яка інтегрує аналіз, оцінку та прогнозування для всебічного охоплення освітньої діяльності. Моніторинг виступає як структурований і безперервний процес, що забезпечує інформаційну основу для управління, спрямований на вдосконалення системи освіти через її комплексне відстеження і корегування. Його виняткова особливість полягає в поєднанні діагностичної, прогностичної та регуляторної функцій, що дозволяє не лише оцінювати стан освіти, а й активно впливати на її розвиток шляхом створення закритого циклу управління. Цей підхід підкреслює трансформаційний потенціал моніторингу, який реалізується через взаємодію всіх елементів освітньої системи й сприяє формуванню стратегічного бачення управління освітою на основі вимірювання об'єктивних даних.

5. Технологічний підхід до моніторингу якості освіти.

Дослідники Д. Бодненко, О. Жильцов та О. Лешинський (2014), В. Приходько (2010; 2011; 2007), М. Фуллан (2000) концептуалізують моніторинг як технологічний процес вимірювання й оцінки якості освіти, що спирається на різноманітні методики та інструменти для накопичення й аналізу даних. Вони акцентують на значенні систематизації отриманих відомостей і регулярного представлення результатів моні-

рингу як передумови ефективного управління системою освіти.

Група науковців, до якої входять Д. Бодненко, О. Жильцов, О. Лешинський і Н. Мазур (2014), трактує моніторинг як ієрархічно структуровану систему діагностичних процедур, що ґрунтується на застосуванні об'єктивних методів для визначення показників якості освіти. Цей підхід дозволяє сформулювати цілісний набір критеріїв, які відтворюють стан освітньої системи, її якісні та кількісні зміни, а також забезпечують упорядкування даних про її функціонування й розвиток. Дослідники наголошують, що моніторинг сприяє чіткому й періодичному представленню інформації про процеси, що відбуваються в системі освіти, створюючи інформаційну базу для аналізу, прогнозування розвитку освітньої системи та розробки управлінських стратегій (с. 10).

В. Приходько (2007, 2010, 2011) розглядає моніторинг якості освіти як інноваційний технологічний механізм, спрямований на орієнтацію освітньої системи та педагогічного процесу на досягнення високих результатів через обґрунтовані управлінські рішення, що реалізуються на різних рівнях державного регулювання якості освіти. Він наголошує на ролі спеціалізованого інструментарію та механізмів контролю, які підвищують інноваційний потенціал педагогічної практики й забезпечують інформаційно-кореляційний супровід освітньої діяльності. За його концепцією, моніторинг утілюється через систематичне збирання й узагальнення даних за визначеними параметрами, що слугують для діагностики проблем і формування рекомендацій для управлінських рішень. Автор обґрунтовує теоретичні й практичні основи моніторингу, звертаючи увагу на його природу, цілі, умови застосування і суб'єктів, які його використовують, підкреслює його універсальність як засобу запобігання негативним явищам у системі освіти й управління.

М. Фуллан (2000) інтерпретує моніторинг якості освіти як технологію контрольно-аналітичного спрямування, що забезпечує безперервне накопичення даних про функціонування всіх рівнів освітньої сфери, їх

обробку, структуроване спостереження, організацію зворотного зв'язку та оцінку відповідності освітнього процесу бажаним результатам. Він зазначає, що моніторинг сприяє вдосконаленню управлінських структур, трансформації освітньої системи та розробці науково обґрунтованих пропозицій для підвищення її результативності, що робить його незамінним інструментом у реформуванні освіти.

Вищезазначене дає можливість зробити висновок, що сутність технологічного підходу полягає у трактуванні моніторингу якості освіти як структурованого, технологічно обґрунтованого процесу вимірювання й оцінки, що забезпечує систематичне накопичення, аналіз і представлення даних для управління та вдосконалення освітньої системи. Моніторинг виступає як інноваційна система діагностичних і контрольно-аналітичних процедур, що базується на спеціалізованому інструментарії й методах, спрямованих на досягнення результатів через об'єктивне відтворення стану освіти й прогнозування її розвитку. Його особливість полягає в практичній орієнтації на підвищення ефективності управління та реформування освіти шляхом упорядкування інформації, організації зворотного зв'язку та розробки рекомендацій. Цей підхід підкреслює універсальність і перетворювальний потенціал моніторингу, який служить не лише для оцінки стану освітньої системи, а й для активного впливу на якість освіти.

Отже, аналіз проблематики моніторингу в освітній сфері, зокрема щодо забезпечення її якості, виявив наявність численних невирішених аспектів як методологічного, так і практичного спрямування. Сучасна педагогічна наука досі не виробила однозначного тлумачення моніторингу якості освіти ні в контексті формування його чіткої дефініції, ні в аспекті розробки його цілісної концептуальної моделі. Це пояснюється тим, що моніторинг освітніх систем – досить складне явище, як і сама система освіти. Водночас, досліджуючи підходи до осмислення сутності моніторингу якості освіти, було виявлено низку спільних характеристик, що простежуються в його визначеннях, а саме: безперервне спостереження, аналіз і оцінка стану об'єкта з подальшим ухваленням оперативних управлін-

ських рішень, функціонування як інформаційної системи, наявність зворотного зв'язку в механізмах управління освітою, орієнтація на стандартизацію, відстеження, регулювання й передбачення перспективи розвитку об'єкта.

У контексті цього наукового дослідження вважаємо за потрібне здійснити подальше уточнення поняття «моніторинг якості освіти» як систематичного, комплексного і безперервного процесу спостереження, збору, аналізу та інтерпретації даних про стан освітньої системи та відстеження тенденцій розвитку якості освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях, спрямованого на оцінку відповідності освітніх послуг та результатів освітньої діяльності вимогам законодавства та встановленим стандартам, потребам стейкхолдерів і суспільства.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу систематизувати й узагальнити основні підходи до осмислення сутності моніторингу якості освіти в сучасному науковому дискурсі. Аналіз наукових джерел засвідчив, що моніторинг якості освіти є інтегрованою системою, яка поєднує в собі безперервне спостереження, аналіз стану об'єкта, прогнозування його розвитку та обґрунтування управлінських рішень. Ці спільні риси прослідковуються у визначених нами інформаційно-статистичному, прогностично-продуктивному, управлінському, системному та технологічному підходах, які підкреслюють роль моніторингу як інструменту забезпечення відповідності освітніх послуг національним і європейським стандартам якості, а також потребам суспільства й зацікавлених сторін. На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу ми запропонували власне визначення моніторингу якості освіти як систематичного, комплексного та безперервного процесу, що охоплює збирання, обробку й інтерпретацію даних про стан освітньої системи на різних рівнях її функціонування. Цей процес спрямований на оцінювання відповідності результатів освітньої діяльності нормативним вимогам, стандартам і суспільним очікуванням, що підкреслює його діагностично-прогностичний потенціал. Таке тлумачення відтворює інтегративний характер моніторингу, поєднуючи емпіричний збір даних,

системний аналіз і технологічні процедури, що забезпечує цілісне бачення означеної проблеми. Таким чином, моніторинг виступає не лише як механізм оцінки поточного стану освіти, а і як стратегічний засіб її вдосконалення в умовах сучасних викликів, зокрема інтеграції України до європейського освітнього простору.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці єдиної концептуальної моделі моніторингу якості освіти, яка б інтегрувала різні підходи до дослідження

цього феномену, створення універсального інструментарію моніторингу, адаптованого до потреб різних суб'єктів освітнього процесу, здійснення порівняльного аналізу вітчизняних і закордонних практик моніторингу, що дасть змогу адаптувати кращі європейські зразки до національного контексту, сприятиме формуванню ефективної системи моніторингу якості освіти, здатної забезпечити її сталий розвиток і конкурентоспроможність на міжнародному рівні.

Література

- Барна М. Ю., Медвідь Л. Г. Внутрішній моніторинг як інструмент оцінювання якості освітнього процесу. *Magyar Tudományos Journal*. 2020. № 45. С. 30–34;
- Барна М., Гірний О. Педагогічний моніторинг якості навчальних досягнень учнів. *Управління освітою*. 2006. № 5. С. 23–28.
- Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності : навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
- Вимірювання в освіті : підручник / за ред. О. В. Авраменко. Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2011. 360 с.
- Денисова А. В. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти : дис. ... д-ра філософії : спец. 011 – Освітні, педагогічні науки. Київ, 2022. 380 с.
- Енциклопедія освіти / акад. АПН України В. Г. Кремень (голов. ред.). 2-ге ви., доповнене та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
- Ельникова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2005. 446 с.
- Завгородня Т. К. Зарубіжний досвід моніторингу якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців. *Педагогічний альманах*. 2020. Вип. 45. С. 165–171.
- Ілійчук Л. В. Моніторинг як важлива складова системи забезпечення якості вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021а. №7–8 (193–194). С. 73–77. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242601>
- Ілійчук Л. В. Моніторинг якості освіти : концептуальні підходи та проблеми класифікації. *Нова педагогічна думка*. 2021б. Т. 108. № 4. С. 42–48. DOI : <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19>
- Коваленко О. Моніторинг як функціональна складова адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних кадрів : теоретичний аспект. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 12 (30). С. 167–176.
- Локшина О. І. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти : світовий вимір. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. С. 28–39.
- Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія. Київ : Вид-во НАДУ, 2004. 292 с.
- Лукіна Т. О. Моніторинг в освіті. *Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України*; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 588–589.
- Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. *Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць* : у 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 2. С. 134–145.
- Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти : теорія і практика. Київ : «Шкіл-світ», 2006. 128 с.

- Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.
- Ляшенко О. І. Концептуальні засади моніторингу якості освіти. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. С. 21–27.
- Маноха І. Моніторинг якості освіти як системна складова стратегічного менеджменту в освіті. *Вища освіта України*. 2007. № 3. С. 402–408.
- Пасічник Н. Моніторинг якості освіти як комплексне оцінювання освітнього процесу. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (1). С. 50–55.
- Приходько В. М. Моніторинг якості освіти та виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. посіб. для вчителя. Харків : Основа : Тріада+, 2007. 144 с.
- Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу : педагогічні основи й управлінський аспект : монографія. Запоріжжя : К.І.С., 2011. 460 с.
- Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях і відповідях) : науково-методичний посібник. Запоріжжя : Приходько В. М., 2010. 215 с.
- Проценко І. І., Гудименко К. М. Моніторинг як інструмент визначення якості освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 247–254.
- Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : науково-методичний посібник. Харків : Гімназія, 2004. 72 с.
- Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління навчальним закладом : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 268 с.
- Сігаєва Л. Сучасні підходи до якості освіти : теоретичний аспект. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. 2016. Вип. 4. С. 213–229.
- Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Львів : Літопис, 2000. 272 с.
- Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Київ : Знання, 2016. 395 с.

References

- Avramenko, O. V. (Ed.). (2011). *Measurement in education: A textbook*. Kirovohrad : Lysenko V. F. (ukr).
- Barna, M. Y., & Medvid, L. G. (2020). Internal monitoring as a tool for assessing the quality of the educational process. *Magyar Tudományos Journal*, (45), 30–34 (ukr).
- Barna, M., & Hirnyi, O. (2006). Pedagogical monitoring of the quality of students' academic achievements. *Education management*, (5), 23–28 (ukr).
- Bodnenko, D. M., Zhylytsov, O. B., Leshchynskyi, O. L., & Mazur, N. P. (2014). *Monitoring of educational activities: A textbook*. Kyiv: Kyiv University named after Borys Grinchenko (ukr).
- Denysova, A. V. (2022). *Organizational and pedagogical conditions for monitoring the quality of professional development of specialists in vocational education* (Doctoral dissertation) (ukr).
- Fullan, M. (2000). *Forces of change: Measuring the depth of educational reforms* : Litopys (ukr).
- Ilichuk L. V. (2021) Education quality monitoring: conceptual approaches and classification of problems. *New Pedagogical Thought*, 108(4), 42–48 <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19> (ukr).
- Ilichuk L. V. (2021) Monitoring as an important component of the quality assurance system of higher education. *Youth and the Market*, 7–8(193–194), 73–77 <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242601> (ukr).
- Khrykov, Y. M. (2016). *Management of an educational institution: A textbook* : Znannia (ukr).
- Kovalenko, O. (2024). Monitoring as a functional component of adaptive management of the professional development of scientific-pedagogical staff: A theoretical aspect. *Bulletin of Science and Education: Pedagogy Series*, (12), 167–176 (ukr).
- Kremen, V. H. (ed. chief). (2021). *Encyclopedia of Education / Academician of the Academy of Sciences of Ukraine* ; 2nd ed., supplemented and revised. : Yurinkom Inter (ukr).

- Lokshyna, O. I. (2004). The formation and development of monitoring the quality of education: A global perspective. In O. I. Lokshyna (Ed.), *Monitoring the quality of education: Global achievements and Ukrainian perspectives* : K.I.S., 28–39 (ukr).
- Lukina, T. O. (2004). *State management of the quality of general secondary education in Ukraine* : NADU Publishing (ukr).
- Lukina, T. O. (2006). *Monitoring the quality of education: Theory and practice* : Shkil-Svit (ukr).
- Lukina, T. O. (2007). Monitoring the quality of education as an informational basis for education management in Ukraine. In *Pedagogical and psychological science in Ukraine: Collection of scientific works* (Vol. 2.). Kyiv : Pedagogical Thought, 134–145 (ukr).
- Lukina, T. O. (2020). *Management of the quality of general secondary education: A teaching and methodological guide*. Kyiv : Pedagogical Thought (ukr).
- Lukina, T. O. (2021). Monitoring in education. In V. Kremen (Ed.), *Encyclopedia of education* : Yurinkom Inter, 588–589 (ukr).
- Liashenko, O. I. (2004). Conceptual foundations of monitoring the quality of education. In O. I. Lokshyna (Ed.), *Monitoring the quality of education: Global achievements and Ukrainian perspectives* : K.I.S., 21–27 (ukr).
- Manokha, I. (2007). Monitoring the quality of education as a systemic component of strategic management in education. *Higher Education of Ukraine*, (3), 402–408 (ukr).
- Pasichnyk, N. (2013). Monitoring the quality of education as a comprehensive assessment of the educational process. *Scientific Notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko: Pedagogical Sciences Series*, 121(1), 50–55 (ukr).
- Protsenko, I. I., & Hudymenko, K. M. (2015). Monitoring as a tool for determining the quality of education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (4), 247–254 (ukr).
- Prykhodko, V. M. (2007). Monitoring the quality of education and upbringing activities of an educational institution: A teaching and methodological guide for teachers : Osnova, Triada+ (ukr).
- Prykhodko, V. M. (2010). Paradigms of monitoring the quality of education and the pedagogical process (in questions and answers); A scientific and methodological guide : Prykhodko V. M. (ukr).
- Prykhodko, V. M. (2011). Monitoring the quality of educational activities of a general educational institution: Pedagogical foundations and managerial aspects : K.I.S. (ukr).
- Riabova, Z. V. (2004). Monitoring the development of students' educational activities in a general educational institution: A scientific and methodological guide : Gymnasium (ukr).
- Riabova, Z. V. (2013). Scientific foundations of marketing management of an educational institution : Pedagogical Thought (ukr).
- Sihaieva, L. (2016). Modern approaches to the quality of education: A theoretical aspect. *Professional Education: Methodology, Theory, and Technologies*, (4), 213–229 (ukr).
- Yelnikova, H. V. (2005). Scientific foundations of adaptive management of general secondary education institutions (Doctoral dissertation) (ukr).
- Zavhorodnia, T. K. (2020). Foreign experience in monitoring the quality of higher education in the studies of Ukrainian researchers. *Pedagogical Almanac*, (45), 165–171 (ukr).

MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

Liubomyra Iliichuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, e-mail: liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

The article is devoted to the analysis of the concept of «monitoring the quality of education» in the context of modern scientific discourse, aiming to clarify its essence, content, and rationale for application in pedagogical science and practice. The study is driven by Ukraine's aspiration for European integration and the

recognition of quality education as a crucial factor in the socio-economic development of the state, which underscores the need for effective mechanisms to assess and enhance the educational system. The purpose of the article is to systematize approaches to defining monitoring the quality of education and to develop an original interpretation of this concept. The research methods employed enabled an assessment of the current state of the studied issue, a comparison of scientific concepts, and the formation of a holistic understanding of the essence of the monitoring the quality of education phenomenon. The analysis of scholarly works has demonstrated that monitoring encompasses the collection, processing, and analysis of data on the state of education, forecasting its development, and the formulation of managerial decisions. The objects of monitoring include educational systems at various levels, learning outcomes, characteristics of process participants, resources, and organizational aspects. It has been established that monitoring serves as a system for evaluating the compliance of education with standards and stakeholders' needs.

The research findings reveal the multifaceted nature of approaches to monitoring the quality of education, which have been systematized into the following categories: informational-statistical, prognostic-productive, managerial, systemic, and technological. The primary outcome of the study is the author's definition of monitoring the quality of education as a systematic, comprehensive, and continuous process of observation, data collection, analysis, and interpretation regarding the state of the educational system and the identification of trends in education quality development at the national, regional, and institutional levels. This process is aimed at evaluating the compliance of educational services and outcomes with legislative requirements, established standards, and the needs of stakeholders and society. The conclusions emphasize the integrative role of monitoring as both a diagnostic tool and a means of strategically improving the education system in the context of Ukraine's European integration.

Keywords: monitoring, quality of education, monitoring the quality of education, education standards, European integration.

Стаття надійшла до редакції / Received 09.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 97,6 % («StrikePlagiarism» ID 331142076)

© Ілійчук Любомира Василівна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-2>

УДК 37:004.946.5:316.772.5-049.5

Маріанна Василівна Швардак

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

anna-mari_p@ukr.net

КІБЕРБЕЗПЕКА У ЦИФРОВОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ

Науково-методична стаття присвячена аналізу загроз кібербезпеці у цифровому освітньому просторі задля визначення ефективних стратегій його захисту засобами комплексного підходу. Кібербезпеку в умовах цифрового освітнього простору визначено як комплекс заходів, спрямованих на захист інформації, технологій та користувачів, які взаємодіють у середовищі онлайн-освіти. Видами кібербезпеки визначені: мережева безпека, безпека даних, хмарна безпека, безпека кінцевих пристроїв, соціальна інженерія та кібергігієна, захист від DDoS-атак, криптографічний захист, правовий аспект

кібербезпеки. Стратегіями захисту у цифровому освітньому просторі визначені такі: розробка політики кібербезпеки, захист облікових записів та доступу, навчання цифровій грамотності та кібергігієні, шифрування даних та безпечне зберігання інформації, регулярне оновлення програмного забезпечення, моніторинг та реагування на кіберзагрози, захист від шкідливого програмного забезпечення, протидія кібербулінгу та соціальній інженерії, захист освітніх платформ від DDoS-атак, резервне копіювання важливих даних.

Ключові слова: безпека, кібербезпека, кіберзагроза, цифровий освітній простір, цифрова грамотність.

Вступ. У сучасному світі цифровізація стала невід'ємною частиною освітнього процесу. Використання цифрових технологій у навчанні відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти, забезпечення доступу до інформації та створення інноваційного освітнього середовища. Однак разом із позитивними аспектами цифровізації виникають і серйозні виклики, пов'язані з кібербезпекою. Освітні установи дедалі частіше стають об'єктами кібератак, зокрема через вразливість цифрових платформ, недостатній рівень цифрової грамотності учасників освітнього процесу та недостатнє впровадження сучасних засобів захисту інформації. Зловмисники можуть отримати доступ до персональних даних здобувачів освіти, вчителів/викладачів і батьків, викрасти конфіденційну інформацію чи порушити роботу освітніх платформ. Особливу загрозу становить також низький рівень обізнаності учасників освітнього процесу про основні принципи кібергигієни, що може призводити до небажаних наслідків, включно з витоком даних, шкідливим програмним забезпеченням і навіть загрозами фізичній безпеці через цифрові канали. Таким чином, проблема забезпечення кібербезпеки у цифровому освітньому просторі стає ключовою для забезпечення ефективності, стабільності та довіри до освітніх процесів у цифрову епоху. Дослідження цієї проблематики є необхідним для розробки ефективних стратегій захисту даних та підвищення цифрової грамотності учасників освітнього процесу.

Проблематика кібербезпеки у цифровому освітньому просторі є однією з ключових у сучасних наукових дослідженнях, що зумовлено стрімким впровадженням цифрових технологій у сферу освіти. Увага дослідників зосереджена на питаннях забезпечення захисту інформації,

підвищення цифрової грамотності учасників освітнього процесу, а також упровадження засобів і стратегій протидії кіберзагрозам. Відтак, В. Савченко та О. Маклюк (2024) у своїй науковій публікації визначають кібербезпеку як фактор ефективного функціонування закладів вищої освіти. Автори наголошують, що цифровізація відкриває нові можливості для освітніх закладів, проте водночас створює ризики, пов'язані з кібератаками, викраденням конфіденційної інформації та порушенням функціонування навчальних платформ. У статті запропоновано організаційні заходи та рекомендації щодо підвищення рівня кібербезпеки. У роботі В. Коваленко та Т. Осипчук (2024) розглядається розвиток цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів загальної середньої освіти. Автори акцентують увагу на необхідності інтеграції знань із кібербезпеки до навчальних програм для педагогів, що сприятиме формуванню культури безпечного використання цифрових технологій. С. Доценко (2023) аналізує аспекти забезпечення кібербезпеки учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Автор відзначає, що дистанційна освіта значно посилила вразливість навчальних платформ до кібератак, та пропонує рекомендації щодо захисту персональних даних здобувачів освіти і викладачів. Таким чином, попередні дослідження підкреслюють важливість розвитку цифрової грамотності, впровадження ефективних механізмів захисту даних та інтеграції принципів кібергигієни до освітнього процесу. Однак потреба в розробці комплексної стратегії забезпечення кібербезпеки залишається актуальною, зважаючи на зростаючі обсяги цифрової інформації та різноманіття кібератак у сучасному освітньому середовищі.

Метою статті є аналіз загроз кібербезпеці у цифровому освітньому просторі задля визначення ефективних стратегій його захисту. Завдання статті: визначити сутність, мету та види кібербезпеки у цифровому освітньому просторі, здійснити аналіз основних кібезагроз, окреслити ефективні стратегії захисту у цифровому освітньому просторі.

Для реалізації поставлених цілей у дослідженні використано такі **методи науково-педагогічного дослідження**: аналіз наукової літератури – для визначення сутності, мети та видів кібербезпеки у цифровому освітньому просторі; порівняльний аналіз – для дослідження основних кібезагроз та їхнього впливу на освітній процес; систематизація та узагальнення – для класифікації загроз і формулювання стратегій захисту цифрового освітнього середовища; емпіричний аналіз – для вивчення реальних випадків кібезагроз у сфері освіти та розробки практичних рекомендацій щодо мінімізації ризиків.

Сутність, мета та види кібербезпеки у цифровому освітньому просторі. Здійснивши аналіз сучасної наукової літератури, кібербезпеку в умовах цифрового освітнього простору розглядаємо як комплекс заходів, спрямованих на захист інформації, технологій та користувачів, які взаємодіють у середовищі онлайн-освіти (Коваленко, Осипчук, 2024). У сучасному світі освітній процес усе більше залежить від цифрових технологій: використання електронних інформаційних систем управління освітою, інформаційно-аналітичних систем, баз даних, освітніх платформ, проведення онлайн-занять, обмін інформацією через хмарні сервіси та застосунки, які стали невід'ємною частиною навчання. У такому контексті кібербезпека відіграє ключову роль, забезпечуючи конфіденційність, цілісність і доступність даних усіх учасників освітнього процесу.

Отже, основною метою кібербезпеки є захист конфіденційності, цілісності та доступності даних. Конфіденційність означає, що інформація доступна лише для тих, хто має право її бачити, наприклад, персональні дані, банківська інформація або корпоративні секрети. Цілісність гарантує, що дані залишаються незмінними й достовірними, а доступність забезпечує

можливість користуватися ресурсами та інформацією тоді, коли це потрібно.

У сфері освіти кібербезпека потрібна для забезпечення доступу до навчальних платформ, захисту персональних даних здобувачів освіти і вчителів/викладачів, а також для створення стабільного цифрового середовища, у якому можливо ефективно навчатися й працювати.

Кібербезпека також необхідна для захисту від загроз, які можуть спричинити значні фінансові та репутаційні втрати. Хакерські атаки, витоки даних, програми-вимагачі чи збої у функціонуванні систем можуть паралізувати роботу закладу освіти, державних установ або освітніх платформ. У цьому контексті кібербезпека є основою для безперебійної роботи організацій і збереження довіри користувачів (Баранов, 2014).

Таким чином, кібербезпека є основним інструментом, який забезпечує надійність і безпеку у світі, де цифрові технології стали центральним елементом комунікації, бізнесу, навчання та багатьох інших сфер. Вона сприяє захисту від сучасних загроз, зберігаючи стабільність та ефективність функціонування цифрового середовища.

Кібербезпека в цифровому освітньому просторі охоплює кілька ключових видів захисту, які допомагають убезпечити дані користувачів та інформаційні системи. Виділимо основні види кібербезпеки в освітньому середовищі:

1. Мережева безпека – захист локальних і глобальних мереж закладів освіти від кібератак, вірусів, несанкціонованого доступу та витоку даних. Включає використання міжмережевих екранів (фаєрволів), систем виявлення вторгнень (IDS/IPS) та шифрування даних.

2. Безпека даних – заходи щодо захисту особистих даних здобувачів освіти, вчителів/викладачів і співробітників від витоку, крадіжки або маніпуляцій. Включає резервне копіювання, контроль доступу та політику конфіденційності.

3. Хмарна безпека – захист інформації, що зберігається у хмарних сервісах (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams тощо). Важливими заходами є багатофакторна автентифікація, моніторинг активності та шифрування файлів.

4. Безпека кінцевих пристроїв – охоплює захист комп'ютерів, планшетів, смартфонів, що використовуються для навчання. Включає встановлення антивірусних програм, оновлення програмного забезпечення та контроль за встановленням додатків.

5. Соціальна інженерія та кібергігієна – заходи щодо підвищення обізнаності користувачів про можливі загрози, такі як фішинг, шахрайські повідомлення, маніпуляції з боку злоумисників. Важливо проводити тренінги та роз'яснювальну роботу серед учасників освітнього процесу.

6. Захист від DDoS-атак – необхідний для стабільної роботи онлайн-платформ і освітніх сайтів. Включає використання спеціальних систем фільтрації трафіку та серверних рішень для протидії масовим атакам.

7. Криптографічний захист – застосовується для шифрування електронних повідом-

лень, файлів та баз даних, щоб забезпечити конфіденційність інформації.

8. Правовий аспект кібербезпеки – дотримання законодавчих норм щодо обробки персональних даних (GDPR, Закон України «Про захист персональних даних»), розробка внутрішніх політик інформаційної безпеки (Фурашев, 2012).

Ефективна кібербезпека в освіті забезпечується комплексним підходом, що передбачає технічні рішення, організаційні заходи та освітню роботу.

Цифровізація освітнього процесу суттєво розширила можливості навчання, проте разом із цим виникли нові кіберзагрози, які можуть завдати шкоди учасникам освітнього процесу та інфраструктурі закладів освіти. Основні загрози кібербезпеці в цифровій освіті подано у таблиці 1:

Таблиця 1.

Основні загрози кібербезпеці в цифровій освіті

Кіберзагроза	Суть загрози	Можливі наслідки	Як запобігти
Несанкціонований доступ до освітніх платформ	Злоумисники можуть отримати доступ до особистих акаунтів учасників освітнього процесу через слабкі паролі, фішинг або використання вразливостей у системах.	- Викрадення персональних даних. - Видалення або зміна навчальних матеріалів. - Маніпуляція оцінками або іншими важливими даними.	- Використання двофакторної автентифікації (2FA). - Регулярна зміна паролів. - Використання складних паролів.
Фішинг та соціальна інженерія	Фішингові атаки – це спроби шахраїв отримати конфіденційну інформацію (логіни, паролі, банківські дані) шляхом надсилання підроблених електронних листів або повідомлень.	- Викрадення облікових записів та персональних даних. - Розповсюдження шкідливого програмного забезпечення. - Втручання в освітній процес.	- Не відкривати підозрілі листи та посилання. - Перевіряти достовірність відправників. - Використовувати антивірусне програмне забезпечення.
Витік персональних даних	Вразливості в освітніх системах або хакерські атаки можуть призвести до викрадення персональної інформації здобувачів освіти, викладачів і співробітників.	- Використання даних у шахрайських цілях. - Продаж особистої інформації в	- Захист баз даних за допомогою шифрування. - Використання VPN та безпечних каналів зв'язку.

		«темному інтернеті». – Використання викрадених даних для кібератак.	– Обмеження доступу до конфіденційної інформації.
Кібербулінг (кіберзнування)	Анонімність у цифровому середовищі сприяє поширенню цькування, погроз і образ серед здобувачів через соціальні мережі, чати, форуми тощо.	– Психологічний тиск і стрес у постраждалих. – Зниження академічної успішності. – Суїцидальні настрої у жертв кібербулінгу.	– Контроль комунікацій у навчальних платформах. – Створення правил безпечного спілкування в освітньому просторі. – Наявність механізмів анонімного повідомлення про кібербулінг.
Віруси та шкідливе програмне забезпечення	Віруси, трояни та програми-вимагачі можуть потрапляти на комп'ютери через заражені файли, посилання або підроблені програми.	– Втрата або пошкодження навчальних матеріалів. – Блокування доступу до файлів (віруси-вимагачі). – Витік конфіденційної інформації.	– Регулярне оновлення антивірусного програмного забезпечення. – Не завантажувати файли з ненадійних джерел. – Перевіряти програми перед встановленням.
DDoS-атаки на освітні сервіси	DDoS-атаки перевантажують сервери навчальних платформ та онлайн-курсів, що робить їх недоступними для користувачів.	– Зрив дистанційного навчання. – Неможливість доступу до важливих ресурсів. – Фінансові витрати на відновлення роботи систем.	– Використання систем моніторингу кіберзагроз. – Захист серверів від перевантаження. – Оптимізація інфраструктури для протидії атакам.
Вразливості програмного забезпечення у	Використання застарілих або незахищених навчальних платформ створює ризики для користувачів.	– Несанкціонований доступ до даних. – Маніпуляція результатами навчання. – Впровадження шкідливого коду.	– Регулярне оновлення програмного забезпечення. – Використання ліцензійних навчальних платформ. – Перевірка програм перед установкою.

Цифрова освіта має величезний потенціал, але її безпека залежить від комплексного підходу до захисту інформації, підвищення кіберграмотності учасників освітнього

процесу та використання сучасних технологій безпеки. Впровадження надійних механізмів кіберзахисту допоможе уникнути загроз та створити безпечне освітнє середовище.

Стратегії захисту цифрового освітнього простору. Ефективний захист цифрового освітнього середовища вимагає комплексного підходу, що охоплює технічні, організаційні та освітні заходи. Безпека повинна бути пріоритетом як для освітніх установ, так і для здобувачів освіти та викладачів, які користуються цифровими технологіями.

1. Розробка політики кібербезпеки. Освітні заклади повинні мати чітко сформульовану політику кібербезпеки, яка містить правила використання цифрових ресурсів, управління обліковими записами, збереження конфіденційної інформації та реагування на інциденти. Така політика має бути офіційно затвердженою, а її положення – доступними для всіх учасників освітнього процесу.

2. Захист облікових записів та доступу. Використання двофакторної автентифікації (2FA) є обов'язковим для викладачів та керівництва, а також бажаним для здобувачів освіти. Паролі повинні бути складними та унікальними для кожного облікового запису. Адміністратори освітніх платформ повинні контролювати рівні доступу, щоб уникнути несанкціонованого входу та змін у системі.

3. Навчання цифровій грамотності та кібергігієні. Освітні заклади мають регулярно проводити тренінги з кібербезпеки для здобувачів освіти, викладачів і технічного персоналу. Користувачі повинні знати, як розпізнавати фішингові атаки, уникати кібербулінгу, безпечно працювати з онлайн-ресурсами та захищати особисті дані. Важливо формувати культуру відповідального використання цифрових технологій (Коваленко, Осипчук, 2024).

4. Шифрування даних та безпечне зберігання інформації. Персональні дані здобувачів освіти та викладачів, а також освітні матеріали повинні зберігатися у зашифрованому вигляді. Захищене хмарне середовище або локальні сервери з багаторівневим контролем доступу дозволяють мінімізувати ризики витоку конфіденційної інформації.

5. Регулярне оновлення програмного забезпечення. Операційні системи, навчальні платформи та антивірусне програмне забезпечення повинні оновлюватися своєчасно,

щоб усувати вразливості, які можуть використовувати зловмисники. Автоматичні оновлення та контроль за безпекою додатків знижують ймовірність кібератак (Bakhmat et al., 2022).

6. Моніторинг та реагування на кіберзагрози. Освітні установи мають використовувати системи моніторингу мережевого трафіку та виявлення аномальної активності. Регулярний аналіз кіберзагроз дозволяє вчасно реагувати на потенційні атаки та мінімізувати їх наслідки. Крім того, важливо мати план дій у разі виникнення інцидентів, щоб швидко відновити роботу систем.

7. Захист від шкідливого програмного забезпечення. Всі пристрої, що використовуються для навчання, мають бути захищені сучасним антивірусним програмним забезпеченням. Заборонено встановлення невідомих програм, а завантаження файлів має здійснюватися лише з перевірених джерел. Контроль доступу до USB-накопичувачів та інших зовнішніх носіїв допоможе уникнути зараження вірусами.

8. Протидія кібербулінгу та соціальній інженерії. Заклади освіти повинні впроваджувати механізми анонімного повідомлення про випадки кібербулінгу, а також проводити роз'яснювальну роботу серед здобувачів освіти про наслідки цькування в інтернеті. Викладачі та адміністрація мають активно відстежувати прояви агресії в цифровому середовищі та оперативно реагувати на такі випадки.

9. Захист освітніх платформ від DDoS-атак. Сервери освітніх платформ повинні бути оптимізовані для роботи під навантаженням, а також захищені від атак типу «відмова в обслуговуванні» (DDoS). Використання хмарних сервісів із вбудованими механізмами захисту дозволяє мінімізувати ризики зриву освітнього процесу.

10. Резервне копіювання важливих даних. Регулярне створення резервних копій навчальних матеріалів, баз даних здобувачів освіти і викладачів допомагає швидко відновити інформацію у разі збоїв, атак програм-вимагачів або технічних несправностей. Копії повинні зберігатися на захищених серверах та бути доступними лише адміністраторам.

Комплексне впровадження цих стратегій допоможе значно підвищити рівень безпеки цифрового освітнього простору та захистити всіх його учасників від кіберзагроз.

Висновки. Цифровізація освіти значно покращила доступ до навчальних матеріалів і зробила освітній процес більш гнучким, водночас спричинила серйозні виклики у сфері кібербезпеки. Зростання кількості кібератак, витоків персональних даних, фішингових схем і DDoS-атак свідчить про необхідність комплексного підходу до захисту освітнього простору. Аналіз проблеми підтвердив, що ефективна кібербезпека базується на трьох ключових складових: технологічному захисті, організаційних заходах та підвищенні цифрової грамотності учасників освітнього процесу. Сучасні освітні заклади мають упроваджувати надійні системи захисту даних, такі як шифрування інформації, багатофакторна автентифікація та регулярне оновлення програмного забезпечення. Важливим аспектом є формування культури

кібергігієни серед здобувачів освіти і викладачів, що передбачає навчання безпечному використанню цифрових технологій та вміння розпізнавати потенційні загрози. Загалом, забезпечення кібербезпеки у цифровому освітньому просторі є необхідною умовою для стабільного функціонування закладів освіти та захисту всіх учасників освітнього процесу. Комплексний підхід до вирішення цієї проблеми дозволить мінімізувати ризики та забезпечити безпечне використання цифрових технологій в освіті.

Подальші дослідження у цій сфері будуть зосереджені на розробці більш ефективних механізмів захисту освітніх платформ, удосконаленні методів запобігання витоку даних та впровадженні штучного інтелекту для автоматизованого моніторингу кіберзагроз. Також актуальним залишається питання адаптації міжнародних стандартів кібербезпеки до національної освітньої системи та розробка спеціальних освітніх програм із цифрової безпеки.

Література

- Баранов О. А. Про тлумачення та визначення поняття «кібербезпека». *Правова інформатика*. 2014. № 2(42). С. 54–62.
- Доценко С. О. Кібербезпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.*, Харків, 16–18 берез. 2023 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 207–209.
- Коваленко В., Осипчук Т. Проблема розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти. *Фізико-математична освіта*. 2024. № 39(2). С. 35–41. DOI : <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-05>
- Савченко В., Маклюк О. Кібербезпека як фактор ефективності функціонування закладів вищої освіти. *Економіка та суспільство*. 2024. № 60. DOI : <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-60-24>
- Фурашев В. М. Кіберпростір та інформаційний простір, кібербезпека та інформаційна безпека: сутність, визначення, відмінності. *Інформація і право*. 2012. № 2. С. 162–169.
- Bakhmat N., Popadych O., Derkach L., Shvardak M., Lukashchuk M., Romanenko V. Using Information Technologies to Train Today Teachers in the Educational Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. Vol. 14(2). P. 479–499. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/591>

References

- Bakhmat, N., Popadych, O., Derkach, L., Shvardak, M., Lukashchuk, M., & Romanenko, V. (2022). Using information technologies to train today teachers in the educational environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 479–499. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/591> (eng).
- Baranov, O. A. (2014). On the interpretation and definition of the concept of "cybersecurity". *Legal Informatics*, 2(42), 54–62 (ukr).

- Dotsenko, S. O. (2023). Cybersecurity of educational process participants in the conditions of distance learning. *Psychological and Pedagogical Problems of Higher and Secondary Education in the Conditions of Modern Challenges: Theory and Practice: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference*, 16–18 March 2023 : H. S. Skovoroda KhNPU, 207–209 (ukr).
- Furashev, V. M. (2012). Cyber space and information space, cybersecurity and information security: essence, definitions, differences. *Information and Law*, 2, 162–169. (ukr).
- Kovalenko, V., & Osypchuk, T. (2024). The problem of developing digital competence in cybersecurity among teachers of general secondary education institutions. *Physical and Mathematical Education*, 39(2), 35–41. <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-05> (ukr).
- Savchenko, V., & Makliuk, O. (2024). Cybersecurity as a factor of the efficiency of higher education institutions. *Economy and Society*, 60. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-60-24> (ukr).

CYBERSECURITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

Marianna Shvardak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine, e-mail: anna-mari_p@ukr.net

The article deals with the problem of ensuring cybersecurity. The purpose of the article is to analyze cybersecurity threats in the digital educational space in order to determine effective strategies for its protection using a comprehensive approach. The essence and purpose of cybersecurity in the digital educational space are determined. Cybersecurity in the digital educational space is defined as a set of measures aimed at protecting information, technologies and users who interact in the online education environment. The main goal of ensuring cybersecurity is to protect the confidentiality, integrity and availability of data. The types of cybersecurity are outlined (network security, data security, cloud security, end device security, social engineering and cyber hygiene, protection against DDoS attacks, cryptographic protection, legal aspect of cybersecurity). An analysis of the main cyber threats was conducted: unauthorized access to educational platforms, phishing and social engineering, personal data leakage, cyberbullying, viruses and malware, DDoS attacks on educational services, software vulnerabilities. The essence of each threat was revealed, possible consequences and practical advice on preventing a cyber threat were outlined. Protection strategies in the digital educational space were identified. In particular: developing a cybersecurity policy, protecting accounts and access, teaching digital literacy and cyber hygiene, data encryption and secure storage of information, regular software updates, monitoring and responding to cyber threats, protecting against malware, countering cyberbullying and social engineering, protecting educational platforms from DDoS attacks, backing up important data. The comprehensive implementation of these strategies will help to significantly increase the level of security of the digital educational space and protect all its participants from cyber threats. Ensuring cybersecurity in the digital educational space is a necessary condition for the stable functioning of educational institutions and the protection of all participants in the educational process. A comprehensive approach to solving this problem will minimize risks and ensure the safe use of digital technologies in education.

Keywords: security, cybersecurity, cyber threat, digital educational space, digital literacy.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 98,3 % («StrikePlagiarism» ID 331142087)

© Швардак Маріанна Василівна, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-3>
УДК 37.018.46:373.5-057.17

Наталія Василівна Шевченко
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-3147-071X>
аспірантка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу,
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
м. Харків, Україна
nata10710@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ KEY-НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗДАТНОСТІ ЗДІЙСНЮВАТИ САМООЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У науковій статті презентований досвід використання кейсів для організації навчальних груп керівників закладів загальної середньої освіти з проведення самооцінювання освітньої та управлінської діяльності закладу. Окреслено, що застосування кейс-методу в діяльності цих груп дозволило знайти баланс між теорією і практикою та реалізувати низку переваг, зокрема вільне спілкування між учасниками групи, що дозволяє зняти офіційну напругу та забезпечити обмін думками під час пошуку управлінських рішень. Метою кейс-навчання визначено формування у керівників закладів загальної середньої освіти практичних навичок та здатності застосовувати системний підхід до самооцінювання діяльності закладу.

Ключові слова: *якість освіти, професійна компетентність, самооцінювання освітньої діяльності, кейс-метод, кейс-навчання, навчання дорослих, неформальна освіта.*

Вступ. У 2017 році набув чинності новий Закон України «Про освіту», у якому визначено завдання кожного закладу освіти розбудувати внутрішню систему забезпечення якості освіти. Крім того, згідно із названим Законом запроваджено нову форму зовнішнього контролю за діяльністю закладів освіти – інституційний аудит. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (№ 463-IX) інституційний аудит – це комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти, які повинні забезпечувати його ефективну роботу та сталий розвиток. Інституційний аудит проводиться з метою оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти та визначення рекомендацій засновнику та закладу загальної середньої освіти щодо підвищення якості освітньої діяльності та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність із вимогами законодавства, зокрема ліцензійними умовами.

Усього впродовж 2020–2022 років територіальними органами Державної служби

якості освіти України проведено 410 інституційних аудитів у закладах загальної середньої освіти, за результатами яких найвищі показники отримано за напрямом «Управлінські процеси», а найбільш низькі – за напрямом «Освітнє середовище» та «Система оцінювання», при чому ця тенденція залишається сталою до 2024 року (*Дослідження якості, 2023; Дослідження якості, 2024*). Згідно зі Звітом за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України (2022) та результатам моніторингового дослідження якості освіти в умовах воєнного стану (*Загальнодержавне моніторингове, 2023*) трансформації в системі освіти, спричинені правовим режимом воєнного стану, сприяли тому, що лише незначна частина керівників закладів загальної середньої освіти змогли системно забезпечити якість освіти. Адже керівники не встигали орієнтуватися у швидкозмінних умовах реалізації освітнього процесу, часто застосовували ручне управління, нарікали на зовнішні причини зниження якості освітнього процесу (відсутність електроенергії, тривоги, складний психоемоційний стан учасників

освітнього процесу, несформованість в учнів здатності до самостійної роботи, низька мотивація навчально-пізнавальної діяльності та байдужість батьків (*Дослідження якості*, 2024, с. 67)). Підсумовуючи сказане вище, можна дійти висновку, що забезпечення якості освіти як системи є для багатьох керівників складним завданням. Порівняння результатів національних моніторингових досліджень якості освіти за 2020–2024 роки (*Дослідження якості*, 2023; *Дослідження якості*, 2024; *Загальнодержавне моніторингове*, 2023; *Звіт за результатами*, 2022; *Навчання українських дітей*, 2023) засвідчує такі тенденції: (1) у 2020–2021 роках під час пандемії заклади з розвиненою внутрішньою системою забезпечення якості освіти оперативно адаптувалися до змін, продемонструвавши відносну стабільність результатів; (2) у 2022 році – саме компетентність керівника щодо забезпечення безперервності освітнього процесу в екстремальних умовах виявилась визначальною для збереження освітньої траєкторії учнів; (3) у 2023–2024 роках відбувся перехід до систематичного аналізу освітніх результатів (зокрема через інструменти внутрішнього моніторингу), а здатність керівника використати ці результати стала маркером ефективної управлінської діяльності. Крім того, у школах із високим рівнем внутрішньої аналітики відзначено менші освітні втрати та кращу адаптацію учнів до змін. Отже, спроможність керівника закладу загальної середньої освіти не лише організувати освітній процес, а й забезпечувати аналіз та оцінювання ефективності його реалізації є одним із ключових чинників забезпечення функціональності внутрішньої системи якості освіти.

Незважаючи на те, що Державною службою якості освіти розроблені рекомендації щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти (*Методичні рекомендації*, 2020), інститутами післядипломної педагогічної освіти впроваджені теми чи тематичні курси підвищення кваліфікації із питань забезпечення якості освіти, для багатьох керівників закладів загальної середньої освіти це завдання досі перебуває виключно в теоретичній площині, оскільки

механізмів його реалізації вони не знають. У зв'язку із цим виникає потреба в поєднанні теоретичної підготовки керівників шкіл із набуттям ними практичних навичок, необхідних для проведення самооцінювання та використання їх результатів для ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності. Отже, керівники закладів загальної середньої освіти потребують подальшого розвитку здатності до проведення самооцінювання діяльності закладу саме як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Слід при цьому зважати й на особливості освіти дорослих, зокрема на те, що вона має ґрунтуватися на вже існуючому професійному досвіді людини та застосуванні діяльнісних методів навчання.

Одним з методів групової освітньої взаємодії керівників закладів освіти, який відповідає цим вимогам, є кейс-метод. Т. Пащенко (2023) зазначає, що в умовах функціонування освіти під час воєнного стану набуває все більшого значення неформальна освіта, де використовуються нестандартні методи навчання, зокрема й кейс-метод, який, на думку вченої, сприяє становленню суб'єкт-суб'єктної позиції учасників освітнього процесу та формуванню ефективних аналітичних і комунікативних навичок, умінь працювати в команді тощо. Про зростання ролі неформальної освіти в умовах повномасштабного вторгнення російських військ на територію України зауважує О. Аніщенко (2022) та наголошує на тому, що навчання впродовж життя є однією із ключових потреб людини в суспільстві знань. Т. Сорочан (2018) звертає увагу на те, що для дорослих людей знання є не самоціллю, а умовою досягнення цілей професійної діяльності. При цьому вчена зауважує, що «якщо раніше пріоритет надавався системі формальної освіти, то наразі неформальна освіта, яка має широкі можливості для варіювання, швидше відповідає на підвищення вимог суспільства і окремих професійних спільнот до результатів освіти. Місія формальної та неформальної освіти дорослих постає як смисл суспільно значущої діяльності щодо утвердження цінностей освіти впродовж життя» (с. 202). Ці та інші розвідки сучасних вчених підводять до думки про те, що в умовах

зростання значущості неформальної освіти як простору для гнучкого й оперативного реагування на актуальні виклики освітнього середовища, особливої уваги заслуговують методи, що сприяють розвитку практично орієнтованих умінь керівників закладів освіти. У цьому контексті кейс-метод може виявитися не лише дієвим інструментом формування аналітичних і комунікативних навичок, але й ефективним засобом неформального професійного навчання директорів закладів загальної середньої освіти.

Таким чином, слушною є постановка дослідної задачі перевірити кейс-метод у процесі підготовки керівників до здійснення самооцінювання освітньої діяльності як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти та його використання під час навчального моделювання складних управлінських ситуацій, пов'язаних з аналізом внутрішніх освітніх процесів, виявленням проблем якості та прийняттям управлінських рішень у безпечному навчальному середовищі. Отже, у статті поставлено **мету** визначити значення кейс-навчання в процесі формування в керівників закладів загальної середньої освіти здатності до проведення самооцінювання освітньої діяльності закладу як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти в умовах неформальної освіти.

Методи дослідження: *емпіричні* – опитування (для отримання узагальнюючих даних), порівняння (для встановлення загальних характеристик), вимірювання (для визначення числових значень досліджуваних результатів), експеримент (організація неформального дистанційного навчання керівників закладів загальної середньої освіти, що ґрунтується на використанні кейс-методу, із формування в керівників здатності проводити самооцінювання освітньої діяльності закладу), а також *теоретичні* – аналіз і синтез (для визначення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваного процесу).

Місце самооцінювання у внутрішній системі забезпечення якості освіти. Внутрішня система забезпечення якості освіти, як і будь-яка система, має певну структуру, елементи якої взаємопов'язані між собою і спрямовані на досягнення конкретної мети, а також характеризується цілісністю, зв'язком із зовнішнім

середовищем та керованістю. У методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2020 року № 1480, *внутрішня система якості освіти* розглядається як сукупність умов, процедур і заходів у закладі освіти, що забезпечують ефективність освітніх і управлінських процесів, які безпосередньо впливають на якість результатів навчання учнів, забезпечують формування їхніх ключових компетентностей, а також сприяють всебічному розвитку особистості учнів (*Методичні рекомендації*, 2020, с. 2).

Ключову роль у розбудові та забезпеченні функціонування внутрішньої системи якості освіти відіграє керівник закладу, оскільки від його управлінських рішень і залежить, чи буде реалізований системний підхід до забезпечення якості освіти. Для реалізації трудової функції керівника закладу загальної середньої освіти – забезпечення управління якістю освітньої діяльності, – визначеної у професійному стандарті керівника (директора) закладу загальної середньої освіти (*Про затвердження*, 2021), у керівника має бути сформована компетентність забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Для того, щоб забезпечення якості освіти в закладі було керованим, необхідно проводити самооцінювання освітніх і управлінських процесів, тобто важливою складовою названої вище компетентності керівника є здатність проводити самоаналіз та самооцінювання.

У рекомендаціях до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти М. Бобровський та ін. (2021, с. 6) визначають *самооцінювання* як процедуру вивчення, оцінювання освітніх і управлінських процесів, що проводиться у закладі освіти з метою визначення ефективності функціонування внутрішньої системи та подальшого планування розвитку закладу. Автори цих рекомендацій дотримуються думки, що керівник закладу загальної середньої освіти для реалізації самооцінювання має володіти

методами збору інформації та інструментами, які можна використовувати для вивчення освітніх та управлінських процесів у закладі, розуміти критерії, за якими заклад може вивчати та оцінювати управлінські й освітні процеси.

Результати діагностичного дослідження стану самооцінювання. З метою з'ясування стану самооцінювання в закладах загальної середньої освіти нами проведено онлайн-опитування 357 керівників закладів загальної середньої освіти Харківської області. Дослідження вирішувало три пошукові задачі: (1) з'ясування того, чи здійснюється в очолюваних респондентами школах самооцінювання; якщо так, то (2) за якими моделями та (3) з якими труднощами стикаються керівники під час його організації та проведення.

Результати опитування показали, що більше третини (32 %) керівників стверджують, що розбудову внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі лише розпочато або здійснено частково, тобто можемо говорити, що

системний підхід до забезпечення якості освіти в цих закладах тільки починає утверджуватися. Із 68 % керівників, які стверджують, що в їхніх закладах система якості працює, 15 % ототожнюють внутрішню систему забезпечення якості освіти із внутрішньошкільним контролем (який не забезпечує комплексності оцінювання).

Усі опитані керівники вказали, що вони підвищували свою кваліфікацію із питань забезпечення якості освіти та більшість (87 %) опрацювали посібник М. Бобровського (2021) «Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти», надруковані Державною службою якості освіти. Таким чином, проведене опитування показало, що значна частина керівників закладів загальної середньої освіти (47 %) набулі в процесі підвищення кваліфікації теоретичні знання не вміють застосовувати в управлінській практиці. При чому, за результатами дослідження, на цей показник не впливає стаж роботи на керівній посаді (рис. 1).

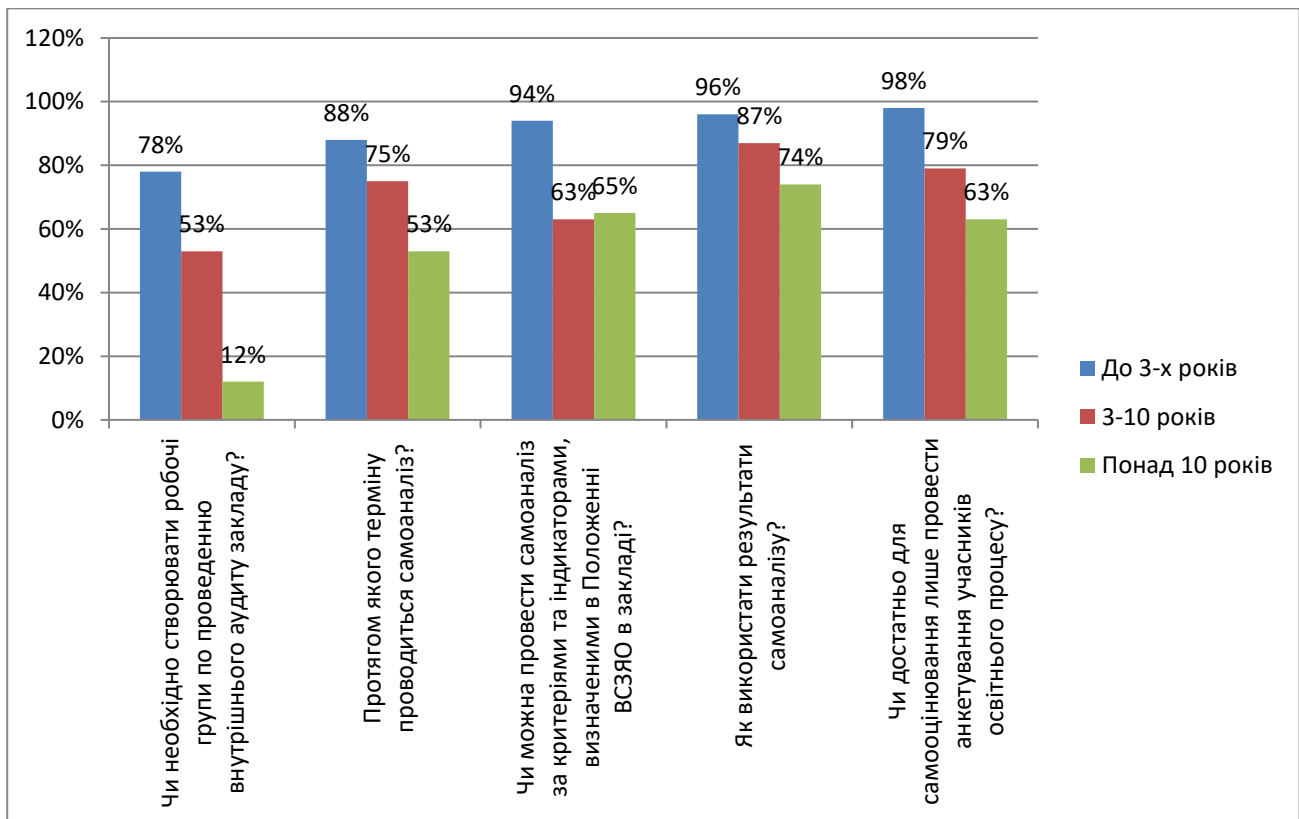


Рис. 1. Проблемні питання в організації керівниками самооцінювання освітньої діяльності закладу (Джерело: дані авторки)

Таким чином, проведене опитування показало наявність протиріч між необхідністю забезпечити проведення самооцінювання освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти та відсутністю в керівників закладів сформованих навичок його здійснення, а також між реалізованою керівниками закладів освіти можливістю підвищити кваліфікацію із питань розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти та недостатньою практичною спрямованістю курсів підвищення кваліфікації.

Впровадження навчального курсу, спрямованого на формування та розвиток у керівників здатності проводити самооцінювання освітніх та управлінських процесів закладу. Відповіддю на означені протиріччя, на нашу думку, може стати поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, що дасть змогу забезпечити більш ефективне формування й розвиток професійних компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти. Особливого значення ця інтеграція набуває в контексті реалізації концепції навчання впродовж життя, адже Меморандум про безперервне навчання, виданий у 2000 році, містить шість ключових тверджень стосовно практичного впровадження навчання впродовж життя, серед яких цінування навчання, тобто необхідність значно покращити способи розуміння та оцінки участі в навчанні та його результатів, особливо неформального та інформального навчання, а також наближення навчання до дому: йдеться про надання можливості навчання протягом усього життя якомога ближче до здобувачів освіти, у їхніх громадах і за підтримки засобів на базі ІКТ, де це можливо (*European Communities*, 2000, с. 2). Погоджуємося із думкою В. Одарченко, О. Кузнецової та О. Акімової (2020, с. 3) стосовно того, що неформальна освіта, зазвичай, відрізняється оригінальним підходом до організації освітньої діяльності, орієнтованим на особливості педагога, зв'язком зі змінами в соціокультурному середовищі, позитивним впливом на самоосвіту, самовиховання і саморозвиток людини.

Отже, виходячи із можливостей неформальної освіти, нами був запропонований

керівникам закладів загальної середньої освіти навчальний курс, спрямований на формування та розвиток здатності проводити самооцінювання освітніх та управлінських процесів закладу як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Такий курс реалізовувався через професійне спілкування в робочих групах, що дало можливість кожному учаснику групи відпрацювати на практиці навички проведення самооцінювання діяльності закладу.

Упродовж трьох років (з 2022 по 2024) 327 керівників закладів загальної середньої освіти були учасникам робочих груп, де відбувалося професійне спілкування з метою формування здатності проводити самооцінювання освітньої та управлінської діяльності закладу як складової компетентності керівника із формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Для досягнення мети роботи в групах був обраний кейс-метод, адже він характеризується колективним характером пізнавальної діяльності та забезпечує форсований процес отримання знання за допомогою занурення в ситуацію, що дає змогу уникати суто логічної моделі пізнання (Ю. Сурмін, 2015, с. 4). Буквальний переклад терміну «кейс-стаді» (case study) з англійської мови – вивчення випадку. Міжнародний словник Вебстера (*Webster's Third International Dictionary*, 1961, с. 53) визначає цей метод як інтенсивний аналіз окремої одиниці (наприклад, особи чи спільноти) із наголошенням на факторах розвитку, пов'язаних із середовищем. Таким чином, кейс-метод є ефективним інструментом інтенсивного навчання, що залучає до активної роботи і викладача, й здобувача освіти, а у випадку спілкування в професійній спільноті – коуча та учасників групи. *Кейс-навчання* – форма навчання із використанням кейс-методу, завдяки якій в процесі навчання створюються сприятливі умови для розвитку й самореалізації учасників процесу. Кейс-навчання є прикладом підходу, характерного для інформаційної демократії, оскільки воно забезпечує паритетну участь керівників у процесі обговорення та спільного формування здатності до проведення самооцінювання освітніх та управлінських процесів закладу. Крім того, застосування кейс-методу дозволяє знайти

баланс між теорією і практикою, надаючи перевагу практичному аспекту. Не менш важливою перевагою кейс-методу є вільне спілкування між учасниками групи, що дозволяє зняти офіційну напругу та забезпечити обмін думками під час пошуку управлінських рішень.

Під час формування кейсів для учасників робочої групи ми виходили із підходів до оцінювання освітньої та управлінської діяльності закладу, що використовуються під час проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти. Відповідно до Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 09 січня 2019 року № 17, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 12 березня 2019 року за № 250/33221, під час інституційного аудиту здійснюється оцінювання за чотирима напрямками діяльності закладу: освітнє середовище, система оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, фахова діяльність педагогічних працівників та управлінські процеси. Зазначеним наказом до кожного напрямку визначені вимоги/правила, критерії та індикатори оцінювання, які ми також використали під час навчання (*Порядок проведення, 2019, с. 2*).

Для того, щоб розроблені нами кейси реалізували мету навчання – сформувані у керівників закладів загальної середньої освіти практичні навички та здатність застосовувати системний підхід до самооцінювання діяльності закладу – вони мали відповідати певним умовам. Розглянемо їх детальніше.

По-перше, кейси повинні бути реальними, безпосередньо пов'язаними із конкретною професійною діяльністю кожного керівника

закладу загальної середньої освіти та тематично відповідати меті професійного спілкування. Для виконання цієї умови нами формувалася кейс на основі інтеграції результатів проведених інституційних аудитів у різних закладах загальної середньої освіти України, які були оприлюднені на офіційних веб сайтах закладів, проте вказівки на назви закладів ми намагалися уникати.

По-друге, пропоновані ситуації мають бути такими, з якими керівники закладів загальної середньої освіти стикаються у своїй щоденній діяльності. Щоб виконати цю умову, кейси були побудовані таким чином: від аналізу положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти до інтерпретації отриманих результатів самооцінювання й прийняття управлінських рішень.

По-третє, кейси мають привертати увагу до питань, що пропонуються для вирішення, підкреслювати їх значущість для забезпечення функціональності внутрішньої системи якості освіти закладу та стимулювати до прийняття чітких управлінських рішень. Для відповідності цій умові учасникам робочої групи пропонувалося обговорити реальний кейс та за аналогією провести самооцінювання освітньої та управлінської діяльності свого закладу освіти і заповнити таблицю, що ставала ще одним кейсом для обговорення. Такий спосіб організації професійного спілкування дозволив реалізувати ще одну перевагу кейс-методу – креативність, оскільки самі учасники навчання ставали авторами кейсів.

Таким чином, фактично кожного разу створювалося декілька навчальних кейсів – один коучем (табл. 1) та учасниками робочої групи за наданим їм шаблоном (табл. 2).

Таблиця 1

Приклад кейсу, розробленого коучем (Джерело: дані авторки)

Напрямок 2. Система оцінювання результатів навчання учнів			
Вимога 2.1. Наявність системи оцінювання результатів навчання учнів, яка забезпечує справедливе, неупереджене, об'єктивне та добросовісне оцінювання			
2.1.1. Учні отримують від педагогічних	2.1.1.1. У закладі оприлюднюються критерії, правила	Анкета для батьків Ви отримуєте інформацію про критерії, правила та	Результати спостереження Критерії оцінювання оприлюднені на веб сайті

працівників інформацію про критерії, правила та процедури оцінювання результатів навчання	та процедури оцінювання результатів навчання учнів	процедури оцінювання результатів навчання учнів? - 72,9 % – так, завжди; - 17,6 % – переважно; - 8,2 % – іноді; - 1,2 % – ні, ніколи. <i>Анкета для педагогічних працівників</i> 8. Які критерії оцінювання Ви використовуєте для предмету (предметів), які викладаєте? - 100 % – використовують критерії запропоновані МОН. 9. Як учні дізнаються про критерії, за якими Ви оцінюєте їхні результати навчання? - 77,8 % – інформують учнів про критерії оцінювання на початку навчального року; - 61,1 % – розміщують критерії оцінювання на веб сайті або інтерактивній платформі закладу освіти; - 55,6 % – інформують учнів про критерії оцінювання перед вивченням кожної теми; - 44,4 % – пояснюють учням індивідуально; - 5,6 % – інформує, коли виконується певний вид роботи.	закладу. У вигляді QR-кодів – на головному інформаційному стенді гімназії та в класних кімнатах, а в кабінетах початкової школи – в адаптованому для сприйняття учнями вигляді, тобто враховані вікові особливості здобувачів освіти. <i>Спостереження за навчальними заняттями показало, що більшість (71 %) учителів гімназії забезпечують реалізацію компетентнісного підходу при оцінюванні результатів освітньої діяльності учнів, зокрема й під час організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання: добирають завдання, пов'язані із життям учнів, спрямовані на розуміння, а не лише на відтворення інформації, вирішення проблемних ситуацій, надають можливість вибору різномірних (за складністю) завдань тощо.</i> При цьому лише 40% педагогів під час асинхронного навчання розмістили коментарі до пропонуванних учням завдань та критерії їх оцінювання, надали інформацію про форму зворотного зв'язку з учителем (у разі виникнення труднощів при виконанні завдань).
Інтерпретація результатів			
Управлінські рішення			

За вказаним кейсом під час онлайн-зустрічей учасниками робочої групи спільно обговорювалися результати зовнішнього оцінювання, визначалися варіанти

управлінських рішень з урахуванням думки кожного учасника та вимог законодавства у сфері освіти й дидактичних принципів організації та реалізації освітнього процесу.

У якості домашнього завдання учасникам групи необхідно було провести самооцінювання діяльності закладу за тим самим напрямом, що обговорювався під час зустрічі. Між онлайн-сесіями коуч працював індивідуально з кожним керівником, оскільки всі кейси розміщувалися на Google платформі, при цьому кейси керівників були доступні лише для коуча, а учасники групи не бачили результатів

самооцінювання, проведеного іншими керівниками. Наступного разу, за бажанням учасника, відбувалося рефлексійне обговорення кейсів, створених керівниками. Такий підхід дозволив забезпечити сенсорно-емоційне забарвлення освітнього процесу та створити умови для творчої самореалізації особистості керівника закладу освіти (Сурмін, 2015).

Таблиця 2

Шаблон таблиці для заповнення учасниками робочої групи за результатами проведеного самооцінювання (Джерело: дані авторки)

Напрямок діяльності				
Вимога				
Критерії	Джерело інформації	Отримані результати	Висновки	Управлінські рішення

Контрольний експеримент. Для визначення ефективності кейс-навчання нами була розроблена Google анкета, що використовувалася під час вхідного та вихідного (підсумкового) оцінювання. Запитання анкети за формою – закриті, за конструкцією відповіді – дихотомічні, за змістом – питання про знання, пов'язані із системою забезпечення якості освіти, та факти із управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Під час нашого дослідження вибірка для проведення анкетування не створювалася, тобто було застосоване суцільне анкетування в кожній окремій робочій групі, адже вони були не багаточисельними та рознесені в часі. Кожна анкета містила й контактні запитання стосовно ставлення керівників до необхідності системного забезпечення якості освіти в умовах нестабільності функціонування системи освіти України, проте ці результати наразі не використовуються нами, оскільки вони не суттєві для нашого дослідження. Для інтерпретації

результатів анкетування застосовувалася номінальна шкала.

Узагальнені результати проведеного вхідного і вихідного оцінювання дозволяють стверджувати, що за підсумками участі в робочій групі у більшості керівників сформовані стійкі навички та ставлення до проведення самооцінювання: на 38 % збільшилася кількість керівників, які розуміють якість освіти як багатовимірну характеристику діяльності закладу, а, отже, усвідомлюють необхідність системного підходу до забезпечення якості освіти; на 83 % зросла кількість керівників, які розуміють, що для проведення самооцінювання необхідно використовувати різні методи збору інформації, на 46 % більше директорів будуть використовувати критерії та описану шкалу оцінювання; на 58 % збільшилася кількість директорів, які будуть забезпечувати зрозумілість та прозорість оцінювання та всі керівники будуть проводити самооцінювання планово (рис. 2).

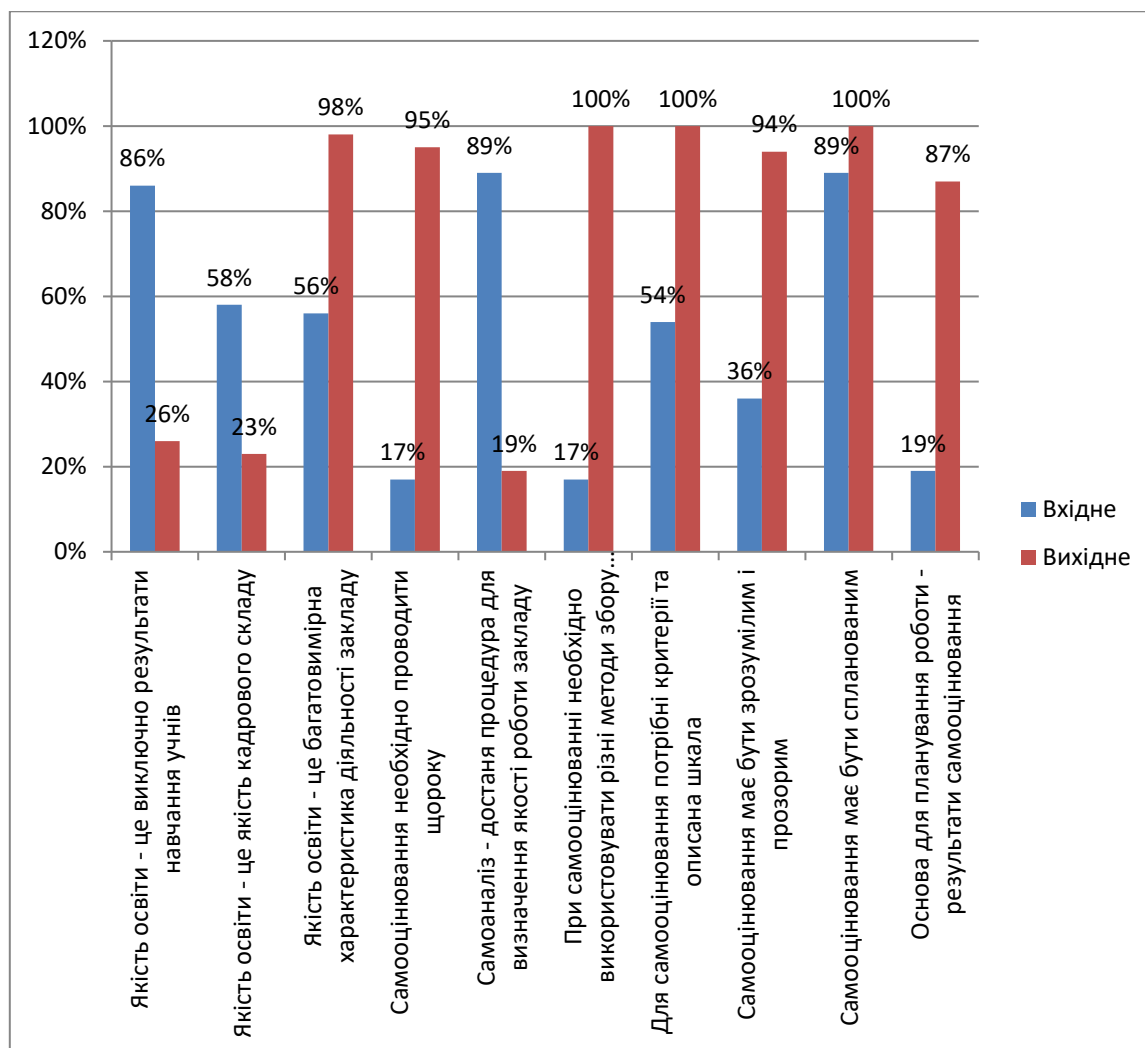


Рис. 2. Результати вхідного та вихідного анкетування керівників (Джерело: дані авторки)

Висновки. Аналіз дослідно-експериментальної роботи із застосування кейс-методу під час неформального навчання керівників закладів загальної середньої освіти, спрямованого на формування та розвиток у них здатності проводити самооцінювання освітніх та управлінських процесів закладу, дозволяє дійти таких висновків:

1. Навчання керівників закладів освіти, організоване через роботу із кейсами, спонукало їх до активної творчої діяльності та сприяло формуванню вільного професійного спілкування, рефлексійності, а загалом – досягненню визначеної мети робочих груп – формуванню в керівників закладів загальної середньої освіти здатності проводити самооцінювання освітньої та управлінської діяльності закладу.

2. Застосування кейс-методу дозволило збалансувати теоретичні знання, отримані керівниками під час підвищення кваліфікації, з практичними навичками, набутими під час професійного спілкування в робочих групах.

3. Поєднання можливостей формальної та неформальної освіти дозволило реалізувати компетентнісний підхід під час навчання дорослих.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації застосування кейс-методу для формування в керівників закладів загальної середньої освіти компетентності із забезпечення внутрішньої системи якості освіти в умовах формальної освіти.

Література

- Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. / М. В. Бобровський та ін. Київ : Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
- Аніщенко О. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 1 (21). С. 19–34.
- Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році. URL : <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2023/> (Дата звернення: 18.01.2025).
- Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році. URL : <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2024/> (Дата звернення: 18.01.2025).
- Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. URL : https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/Monitoringove-doslidzhennya-yakosti-osviti-ZZSO-v-umovakh-viyni-2023_SQE-SURGe.pdf (Дата звернення: 18.01.2025).
- Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/Zvit_Distance_learning_school_SQE_SURGe_30.08.2022.pdf (Дата звернення: 18.01.2025).
- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 № 1480. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text> (Дата звернення: 18.01.2025).
- Навчання українських дітей за кордоном. Аналітичний звіт за результатами дослідження URL : https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/10/Navchannya_UA_ditey_za-kordonom_zvit_SQE-SURGe_2023.pdf (Дата звернення: 18.01.2025).
- Одарченко В. І., Кузнецова О. В., Акімова О. М. Сучасні підходи організації неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх вчителів у ЗВО. *Danish Scientific Journal*. 2020 (43). С. 25–29.
- Пашенко Т. Кейс-метод як технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали IV Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 29-31 травня 2023 р./ за наук. ред. С. В. Кюрчев та ін. ТДАТУ. Запоріжжя, 2023. С. 296–302.
- Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 № 17. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text> (Дата звернення: 19.01.2025).
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (Дата звернення: 28.12.2024).
- Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (Дата звернення: 28.12.2024).
- Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (Дата звернення: 28.12.2024).
- Сорочан Т. Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ, 2018. С. 198–206.
- Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2015. № 2. С. 19–28.

European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. URL : <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> (Дата звернення: 19.01.2025)

Webster's Third International Dictionary. URL : <http://www.spsu.edu/cs/classes/cs6023/cs610cas/html> (Дата звернення: 19.01.2025).

References

- Anishchenko, O. (2022) Non-formal adult education in the conditions of the Russian-Ukrainian war: status, problems and development prospects. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*. Issue 1 (21). 19–34 (ukr).
- Bobrovskiy, M. V. et al. (2021) ABC for the Director. Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in a general secondary education institution. Kyiv : State Service for the Quality of Education (ukr).
- Education of Ukrainian children abroad. Analytical report on the results of the study. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/10/Navchannya_UA_ditey_za-kordonom_zvit_SQE-SURGe_2023.pdf (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education in secondary education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 30.11.2020 No. 1480. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- National monitoring study of the quality of education in secondary education institutions in martial law. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/Monitoringove-doslidzhennya-yakosti-osviti-ZZSO-v-umovakh-viyni-2023_SQE-SURGe.pdf (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Odarchenko, V. I., Kuznetsova, O. V., & Akimova, O. M. (2020). Modern approaches to organizing informal education in the process of training future teachers in higher education institutions. *Danish Scientific Journal*. (43). 25–29 (ukr).
- On complete general secondary education: Law of Ukraine dated 16.01.2020 No. 463-IX [\(Date of access: 19.01.2025\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-(Date%20of%20access%3A%2019.01.2025)) (ukr).
- On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Pashchenko, T. (2023). Case method as a technology for developing professional competence of pedagogical workers. Development of modern science and education: realities, quality problems, innovations: materials of the IV International Scientific-Practical Internet Conference, Zaporizhzhia, May 29-31, 2023 / edited by S. V. Kiurchev and others. TSATU. Zaporizhzhia, 296–302 (ukr).
- Procedure for conducting institutional audit of general secondary education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 09.01.2019 No. 17. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Professional standard "Head (director) of a general secondary education institution. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Report on the results of the study on the quality of the organization of distance learning in secondary education institutions of Ukraine. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/Zvit_Distance_learning_school_SQE_SURGe_30.08.2022.pdf (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Research on the quality of the organization of the educational process in wartime in the 2022/2023 academic year. URL: [\(Date of access: 19.01.2025\)](https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2023/(Date%20of%20access%3A%2019.01.2025)) (ukr).

- Research on the quality of the organization of the educational process in wartime conditions in the 2023/2024 academic year. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2024/> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).
- Sorochan, T. (2018). Professional development of teachers in postgraduate education. Conceptual principles of the development of adult education: world experience, Ukrainian realities and prospects: collection of scientific articles / [team of authors]; ed. Kremen V. H., Nychkalo N.H.; ed. Anishchenko O.V., Lukianova L.B. Kyiv, 198–206 (ukr).
- Surmin, Y. (2015). Case method: formation and development in Ukraine *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*. No. 2. 19–28 (ukr).
- Webster's Third International Dictionary. <http://www.spsu.edu/cs/classes/cs6023/cs610cas/html> (Date of access: 19.01.2025) (ukr).

THE SIGNIFICANCE OF CASE STUDY FOR THE FORMATION OF THE ABILITY TO PERFORM SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

**Nataliia Shevchenko, PhD student, Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation,
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, Ukraine e-mail:
nata10710@gmail.com**

The scientific article presents the experience of using cases to organize training groups of heads of secondary education institutions for conducting self-assessment of the educational and managerial activities of the institution.

Analysis of research and experimental work using the case method during informal training of heads of secondary education institutions (n=357), aimed at forming and developing their ability to conduct self-assessment of educational and managerial processes of the institution, allows us to draw the following conclusions: 1. Training of heads of educational institutions, organized through work with cases, encouraged them to active creative activity and contributed to the formation of free professional communication, reflexivity, and in general - to achieving the specified goal of the working group - the formation of the ability of heads of secondary education institutions to conduct self-assessment of educational and managerial activities of the institution. 2. The use of the case method allowed to balance the theoretical knowledge obtained by managers during advanced training with the practical skills acquired during professional communication in working groups. 3. The combination of the possibilities of formal and informal education allowed to implement a competency-based approach during adult education.

The use of the case method allowed to find a balance between theory and practice, giving preference to the practical aspect. It is shown that an equally important advantage of the case method is free communication between group members, which allows to relieve work tension and ensure the exchange of ideas when searching for management solutions. The conditions that cases must meet to implement the research goal – the formation of practical skills and the ability to apply a systematic approach to self-assessment of the institution's activities in general secondary education institutions are described; the results of a survey of managers of general secondary education institutions are presented. The possibilities of informal education in the context of the concept of lifelong learning are analyzed.

Keywords: ensuring the quality of education, competence formation, self-assessment of educational activities, case method, adult education, non-formal education.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.02.2025
Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025
Унікальність тексту 84 % («StrikePlagiarism» ID 331826922)
© Шевченко Наталія Василівна, 2025

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPTER 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-4>

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]:004]-048.34

Ірина Юріївна Антоненко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4612-6568>

кандидатка психологічних наук, доцентка,
деканка факультету реабілітаційної педагогіки,
професорка кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
antonenko@khnnra.edu.ua

Богдан Васильович Корнелюк

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4162-0495>

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та мовної підготовки,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
korneliukbohdan1@gmail.com

Ірина Сергіївна Лапшина

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7875-9485>

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
ilanishpal@gmail.com

Світлана Миколаївна Лупінович

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6185-470X>

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
svetlanalupinovich@gmail.com

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У науково-методичній статті розглянуті можливості хмарних технологій, які спрямовані на розв'язання специфічних дидактичних завдань під час вивчення навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня освіти, а також визначено доцільність їхнього застосування в освітньому процесі, окреслені категорії хмарних технологій, які є найбільш ефективними для визначених освітніх компонент і окреслені ризики їхнього використання. У статті зроблено спробу охарактеризувати хмарні технології за їхньою дидактичною цінністю в освітньому процесі.

Ключові слова: хмарні технології, освітній процес у закладі вищої освіти, цифровізація освіти, дидактична цінність хмарних технологій, ризики цифровізації освітнього процесу.

Вступ: Діджиталізація в системі вищої освіти в Україні та світі трансформувала роботу викладачів, студентів, зокрема підхід до організації діяльності закладів вищої освіти. Особливого значення в останні десять років набули прості й дешеві у використанні хмарні технології, адаптовані до різного рівня наявної комп'ютерної техніки, ефективні щодо розв'язання освітніх проблем. Застосування хмарних технологій в освітній діяльності закладу вищої освіти суттєво підвищує якість освітнього процесу і надійність проведення планових та позапланових занять. Перевагами хмарних технологій є їх інтероперабельність, фінансова та технологічна доступність, здатність забезпечувати поліпарадигмальність та полісуб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу. Найбільшої цінності в умовах війни набула здатність хмарних технологій забезпечувати повноцінний дистанційний освітній процес.

Водночас стрімкий розвиток хмарних технологій та невеликий час їх активного використання не дозволяє гарантовано оцінити результати зазначеної освітньої модернізації. Недостатнє розуміння особливостей застосування хмарних технологій часто обмежує їх ефективність, а використання без усвідомлення дидактичного впливу на діяльність здобувачів несе певні ризики зниження якості освіти. Сьогодні важко сказати, наскільки і яким чином вплине на майбутніх фахівців необмежений доступ до інформації з хмарних сховищ, спілкування зі штучним інтелектом, перехід до віртуальної взаємодії. Зазначені проблеми вимагають системного підходу до оцінювання впливу таких освітніх інновацій.

Науковці та освітяни в усьому світі спрямовують свої дослідження на пошук ефективних способів інтеграції хмарних технологій у сучасну систему освіти. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці розглядали використання хмарних технологій у навчальному процесі з різних позицій. Зокрема у працях М. Жалдака (1994, с. 3–20) було порушено питання гуманітарного потенціалу інформатизації навчального процесу у закладах вищої освіти, а С. Семеріков та ін. (2010) досліджували можливості мобільного програмного забезпечення для

навчання студентів. В. Биков (2012, с. 135–152) акцентував увагу на функціоналі ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ, тоді як І. Захарова та Л. Філіпова (2015) систематизували знання з основ ІКТ у закладах освіти.

Організаційні аспекти використання систем мобільного навчання у ЗВО стали предметом дослідження Ю. Триус (2024), а Р. Гуревич (2015, с. 21–26) аналізував ІКТ з точки зору їх ресурсного потенціалу для розвитку майбутніх фахівців. Ю. Єчкало (2014, с. 95–98) зосередилася на можливостях сервісів Google у навчанні студентів, К. Словак (2010) — на особливостях використання студентами середовища SAGE. Н. Морзе (2024) здійснила емпіричне дослідження застосування засобів ІКТ для формування цифрової компетентності майбутніх учителів.

Серед зарубіжних науковців заслуговує на увагу колективна праця *Cloud Computing. Principles and Paradigms* (Buyya, Broberg & Goscinski (Eds.), 2011), а також дослідження Н. Антонопулоса (2010) та П. Мелла (2011), присвячені концептуальним та інфраструктурним аспектам хмарних обчислень.

Аналіз зазначених робіт свідчить, що зусилля дослідників були переважно спрямовані на технічні та технологічні аспекти проблеми налагодження освітньої взаємодії у закладах вищої освіти засобами хмарних технологій, тоді як дидактична сторона використання тієї чи іншої технології залишалася поза увагою. Недостатньо вивченими є також питання використання ІКТ в освітньому процесі майбутніх учителів початкових класів, чому й присвячено це дослідження.

Мета дослідження: визначити та систематизувати різні типи хмарних технологій щодо дидактичної доцільності використання їх під час викладання окремих дисциплін освітньо-професійної програми «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Методи дослідження: емпіричні — спостереження за ходом освітнього процесу, аналіз та узагальнення науково-педагогічного досвіду; теоретичні — аналіз та класифікація хмарних технологій.

Сутність та переваги використання хмарних технологій в освітньому процесі ЗВО.

Розуміння сутності хмарних технологій в організації освітнього процесу, відмінність від комп'ютерних та комунікативних технологій дозволяє оцінити їхню цінність і роль у вищій школі на сучасному етапі.

За визначенням термінологічних словників саме поняття Ucloud хмарні технології (Cloud Technology) – це можливість отримання обчислювальних ресурсів для обробки та зберігання даних за принципом сервісу. Тобто користувачеві не потрібно купувати дороге комп'ютерне обладнання – готовий продукт адаптований для використання на звичайному гаджеті або ПК у вигляді додатка (*Сервіс Ucloud*, 2024). Отож ми маємо новий тип технологій, які не створюють нових можливостей щодо передавання та обробки інформації, проте суттєво змінюють сам процес передавання й обробки, що породжує цілу низку зручностей для користувача і сприяє суттєвій фінансовій економії. Хмарні технології адаптують наявні або нові технологічні сервісні й прикладні програми до роботи на різноманітних гаджетах не залежно від їх технічних можливостей (*Сервіс Ucloud*, 2024). Робота хмарних сервісів збільшує можливості користувача у використанні комп'ютерних технологій і одночасно надає йому три принципові переваги, а саме:

- наявність файлового сховища великої місткості, яке звільняє користувача від необхідності купувати додаткові блоки пам'яті та займатися їх обслуговуванням, робити резервне збереження інформації, перевіряти вхідну інформацію на наявність вірусів, виявляти фізичні пошкодження окремих ділянок вашого сервера та вилучення їх із активного використання;

- наявність великої кількості адаптаційних сервісних програм, які забезпечують відтворення мультимедійних файлів на вашому гаджеті без додаткової інсталяції програм відтворення текстових документів, файлів Portable Document Format (PDF), відеороликів, графічних документів тощо);

- забезпечення доступу до ваших ресурсів з інших гаджетів з будь-якого місця, під'єданого до світової мережі Інтернет (Петренко, 2017).

Описані переваги позитивно впливають на процес викладання всіх навчальних дисциплін без

винятку, дозволяють підвищити рівень інтерактивної взаємодії студентів і викладача, активно залучати запрошених стейкхолдерів та науковців до викладання, практично демонструвати технологічні процеси, діяльність експериментальних лабораторій, швидко знаходити та використовувати сучасну літературу й матеріали наукових досліджень (Мариновська, Лапшина, 2019). Перелічені переваги є універсальними й суттєво підвищують загальну якість освітнього процесу в закладі вищої освіти. Але кожна з компонент освітньо-професійної програми «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня має свою специфіку і потребує добору особливих підходів та методів, що також стосується хмарних технологій. Для викладача вищої школи важливим є розуміння особливостей хмарних технологій залежно від дидактичних задач, які є актуальними в процесі викладання різних освітніх компонент.

Емпіричний аналіз впливу хмарних технологій на розв'язання дидактичних задач.

Розглянемо приклади хмарних технологій і їх вплив на розв'язання дидактичних задач таких освітніх компонент: «Методика і технології навчання інформатики», «Методика і технології навчання іноземної мови», «Педагогіка та психологія вищої школи (з модулем «Методика викладання педагогіки та психології у вищій школі»)», «Спеціальна педагогіка та інклюзивна освіта в початковій школі (з модулем «Українська жестова мова»)».

Метою викладання дисципліни «Методика і технології навчання інформатики» на другому (магістерському) рівні є формування знань, умінь та навичок, які необхідні майбутньому вчителю початкової школи з метою ефективного використання сучасних інформаційних технологій під час викладання початкового курсу інформатики як окремого предмета, а також застосування обчислювальної техніки в ході підготовки та проведення навчальних занять, позакласних заходів в початковій школі. Важливим завданням викладача вищої школи є знайомство майбутніх педагогів з яскравими, мотиваційними комп'ютерними технологіями, які можливо застосувати в умовах обмеженого технічного обладнання кабінету початкових

класів. Отже, під час навчання здобувачів-магістрів в закладі вищої освіти освітній процес спрямований на опанування таких хмарних технологій, як Google малюнки, Google презентації, анімація в середовищі Canva, створення інтерактивних завдань в середовищі Wordwall. Особливого ефекту у засвоєнні хмарних технологій можливо досягти активним застосуванням їх під час вивчення дисципліни «Методика і технології навчання інформатики» освітньо-професійної програми «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня.

Для вивчення технології створення графічних композицій в програмі Google малюнки необхідно опрацювати процес створення Google акаунту. У цей час студенти залучаються в один з найпопулярніших хмарних сервісів. Зрозуміло, що в цей момент вони мають усвідомити особливості хмарних технологій, їх переваги, навчитися упорядковувати власні інформаційні сховища.

Знайомство й опанування програми Google презентації дозволяють студентам провести аналогії між хмарними технологіями і комп'ютерними технологіями локального комп'ютера, відчуті переваги нових технологій, проаналізувати динаміку трансформації інформаційних технологій.

Потребою сучасного вчителя є навички організації активної взаємодії учнів під час електронного навчання. Тому викладач дисципліни приділяє значну увагу опануванню саме цим програмам, в середовищі яких можливо організувати колективну і групову роботу. У той же час здобувачі, які сьогодні змушені навчатися у дистанційному форматі або за індивідуальним навчальним планом, отримують позитивний потужний імпульс в ході групової роботи на лекційних і практичних заняттях. Робота студентів в спільному документі Google малюнків дозволяє їм відчуті єдність з одногрупниками, незважаючи на розділеність у просторі.

Анімація сьогодні є потужним інструментом формування навчальної мотивації. Особливо цінною є унікальна анімація, створена учителем до конкретної теми конкретного уроку. Сьогодні ця діяльність не є занадто складною і доступна вчителю навіть із середнім рівнем володіння комп'ютером. Хмарні технології

дозволяють легко створювати анімацію засобами сервісу Canva або просто в Google презентації. Під час навчальних занять з дисципліни «Методика і технології навчання інформатики» магістри опановують сервіс Canva. Навчання проходить набагато швидше й ефективніше, коли алгоритми створення анімації подаються за допомогою анімації, створеної викладачем у цьому ж сервісі.

Не менш цікавим для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти є сервіс Wordwall, у якому створюються інтерактивні завдання з будь-якої дисципліни освітньої програми «Початкова освіта». Знайомство з даним сервісом також доцільно починати з ігор, розроблених викладачем дисципліни у даному середовищі.

Використання хмарних технологій під час викладання дисципліни «Методика і технології навчання інформатики» дозволяє викладачу вирішити ключове завдання щодо формування позитивного ставлення майбутніх учителів початкової школи до нових комп'ютерних технологій і активізувати діяльність здобувачів-магістрів.

Разом зі значними перевагами використання описаних хмарних технологій також має вагомі ризики. Використання сервісів, які надають шаблони для створення програмних продуктів (Canva – презентації, комікси, анімацію тощо), зменшують мотивацію і обмежують розвиток творчого потенціалу здобувача. Важливо зазначити, що метою викладання дисципліни «Методика і технології навчання інформатики» є формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів, а навички створення комп'ютерної графіки є її компонентом. Тому важливо одночасно з використанням таких сервісів стимулювати здобувачів-магістрів щодо створення власного дизайну презентацій та розробку унікальної анімації.

Завданням освітньої компоненти «Методика і технології навчання іноземної мови» освітньо-професійної програми «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти є формування у здобувачів загальних і професійно-орієнтованих комунікативних компетентностей (лінгвістичної,

соціолінгвістичної й прагматичної) для забезпечення ефективного іншомовного спілкування, розвитку і вдосконалення навичок практичного володіння іноземною (англійською) мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Під час навчальних занять ефективними є різноманітні види діяльності, що сприяють розвитку мовних навичок, інтеграції сучасних підходів та адаптації до професійного контексту. Особливе місце займає налагодження комунікації між студентами. Це складне завдання в умовах значної різниці рівнів володіння англійською мовою, обмеженим часом навчального заняття, а також воєнним станом та онлайн-навчанням закладу. Не всі студенти мають здатність виправляти помилки співрозмовника, що дуже важливо для формування правильної вимови і будови речень. В умовах навчальної групи практично всі студенти вивчають майже однакові слова (фрази) і це не сприяє розширенню їх лексичного словника. Під час навчання, як допомогу викладачу, можна використовувати штучний інтелект: ChatGPT Voice, Gemini Live, Copilot Voice, Siri або Alexa від Amazon. Перелічені чат-боти професійно підтримують розмову, можуть спілкуватись зі студентами фонетично грамотно, виправляти помилки, пояснювати незрозумілі слова. На сьогодні лексичний мінімум голосових чатів досягає 25000 слів.

Аудіювання можна організувати для здобувачів у середовищі YouTube, а обговорення текстів – в чаті GPT або в коментарях під відео.

Для формування професійної лексики доречним є використання мультимедійного квесту або ділової гри. Bloggere з Google акаунту є простим середовищем для створення квестів та навчальних ігор. У цьому середовищі є можливість розміщувати відео- та аудіофрагменти, комікси, тексти, організовувати зворотний відгук у коментарях або через виконання тестових завдань.

Найскладнішим у діяльності здобувачів є вивчення нових слів. Це механічна процедура, яка потребує багаторазового читання, говоріння і написання певної кількості слів. Ігрове середовище Wordwall перетворить цю діяльність на цікаву інтерактивну гру.

У разі, коли студент не впевнений у правильній вимові, йому допоможе Google перекладач, який може не просто перекласти потрібний вислів, а й озвучити його.

Використання хмарних технологій на практичних заняттях навчальної компоненти «Методика і технології навчання іноземної мови» робить їх динамічними, різноманітними, інтерактивними. Сучасні інтерактивні технології спонукають здобувачів спілкуватися максимально англійською мовою, забезпечують виправлення помилок, надають доступ до літератури на Google диску й відео на YouTube. Однак набуття навичок роботи з Google перекладачем може знизити мотивацію студентів до розширення лексичного запасу і вивчення граматичних структур. Під час виконання вправ у хмарних середовищах бажано створювати ситуації, які стимулюють здобувачів на розвиток власних мовних здібностей, а комп'ютерні засоби використовувати лише як допомогу для удосконалення мовної компетентності.

Метою вивчення *освітньої компоненти «Педагогіка та психологія вищої школи (з модулем «Методика викладання педагогіки та психології у вищій школі»)»* є ознайомлення здобувачів-магістрів із закономірностями функціонування психіки людини, формування загальної психологічної культури та компетентності студентів, їхньої готовності до професійної діяльності. Складним для багатьох здобувачів є вивчення понять психіки й свідомості, їх функцій і структур, розкриття типових психічних процесів і станів, їх змісту та специфіки функціонування, вивчення психологічної сутності особистості та діяльності, визначення специфіки психічних властивостей людини. Часто теоретичні знання з психології складно уявити у практичному їх прояві. Задля практичного опрацювання знань, отриманих під час лекційних занять, актуальним є ознайомлення з різними психічними реакціями на життєві ситуації і виклики, поведінкою людей з різними психічними властивостями. Якщо у традиційному освітньому процесі така задача є практично неможливою, то комп'ютерні технології значно розширюють можливості викладача.

Сервіс YouTube містить великі колекції відеоматеріалів для демонстрації психічних

процесів та явищ: емоційні реакції, когнітивні механізми, особливості поведінки в різних соціальних контекстах тощо. Також платформа надає доступ до лекцій, семінарів, інтерв'ю з провідними фахівцями, що допомагає студентам та викладачам використовувати ці матеріали як додаткові ресурси для вивчення психології та дослідження складних тем. Завдяки різноманітності контенту можна не лише ознайомитися з теоретичними аспектами, але й спостерігати практичне застосування знань у реальних ситуаціях.

Суттєву допомогу в створенні особливих психологічних ситуацій і альтернативному їх аналізі може надати використання штучного інтелекту, наприклад, чат GPT. Недарма одною з перших програм штучного інтелекту була ELIZA, створена у 1966 році німецьким психіатром Джозефом Вейценбаумом. Програма наслідувала поведінку психотерапевта та змушувала людину розповідати про себе за допомогою уточнювальних питань. І у відповідь на цей виклик в 1972 році американським психіатром Кеннетом Колбі була створена відома програма «PARRY», яка моделювала поведінку пацієнта з параноїдальною шизофренією. Програма аналізувала мовні патерни та емоційний контекст у спілкуванні, щоб відтворювати характерну манеру висловлювання таких пацієнтів. Використання штучного інтелекту для моделювання поведінки учнів з різними психічними реакціями суттєво підвищує рівень готовності майбутніх учителів до різних життєвих ситуацій під час роботи в початковій школі та допоможе їм у формуванні власної реакції під час конфліктів.

Суттєву підтримку у викладанні дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи (з модулем «Методика викладання педагогіки та психології у вищій школі)» забезпечують Google форми, які допомагають моментально обробляти результати опитування здобувачів, оцінювати рівень засвоєння ними знань з метою корекції освітнього процесу.

До ризиків застосування хмарних технологій під час вивчення навчальної дисципліни можна віднести використання окремих мультимедійних матеріалів, які можуть бути

неправильно сприйняті здобувачами або спровокувати негативні реакції, сформувані неправильне ставлення до предмету вивчення. Тому зміст матеріалів має бути ретельно відібраним викладачем і подаватися в певній системі з поясненнями.

Активного застосування хмарних технологій у закладі вищої освіти потребують також вибіркові освітні компоненти, зміст яких пов'язаний з організацією діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання. Прикладом такої освітньої компоненти є *«Спеціальні методики навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку»*, метою якої є формування уявлення про спеціальні методики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, про сутність, напрями соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби в початкових класах з інклюзивним навчанням.

Вивчення зазначеної вибіркової освітньої компоненти формує також у майбутніх учителів початкових класів інклюзивну компетентність, що передбачає здатність до: (1) створення умов, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; (2) психологічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; (3) забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

На сьогодні ринок навчальних комп'ютерних програм пропонує значну кількість програмних продуктів для осіб з особливими освітніми потребами, які можуть полегшувати учню процес навчання, адаптувати або модифікувати навчальний матеріал. Такими є сервіс Canva, який надає можливість працювати учням за шаблонами, сервіс Wordwall, який дозволяє учителям створювати інтерактивні прості ігрові навчальні програми, YouTube, де викладач може створювати детальні відеоінструкції на допомогу учням з особливими освітніми потребами або тим молодшим школярам, які були відсутні на уроці. Дуже корисним в умовах інклюзивного навчання є сервіс Edpuzzle, у якому вчителем можуть бути створені інтерактивні відеоінструкції.

Першочерговим завданням інклюзивного навчання є адаптація учнів з особливими освітніми потребами до навчання і життя в реальних умовах. Тому важливо навчити їх компенсувати складнощі, які виникають в освітньому процесі, і велику роль в цьому можуть відігравати хмарні технології. Учні з порушеннями читання (дислексією) можуть писати на власному ґаджеті відповіді на завдання, озвучувати їх в середовищі Google перекладача. Молодші школярі з порушеннями слуху або з порушеннями письма (дисграфією) можуть включити на власному ґаджеті голосове введення інформації в середовищі текстового документа Google. Учні з порушеннями зору можуть використовувати програми для читання, серед яких Google перекладач є найпростішою і безкоштовною. Чат GPT багато разів повторить учню з особливими освітніми потребами те, що він не розуміє. Google календар сприяє зосередженню школяра із розладом дефіциту уваги та гіперактивністю своєчасними нагадуваннями про заплановану діяльність.

Майбутні вчителі мають знати дидактичні можливості хмарних технологій, уміти їх застосовувати й розуміти, у який спосіб уникнути негативних наслідків кожної технології або винаходу. Отже, саме на ці технології й звертається увага здобувачів-магістрів під час викладання дисциплін, які пов'язані з методиками навчання учнів в інклюзивному середовищі початкової школи, адже основним ризиком у використанні хмарних технологій під час підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання є відсутність їх практичного застосування.

Висновки. Хмарні технології сьогодні належать до найбільш популярних цифрових інструментів у освітньому процесі закладів вищої освіти. Їх використання є необхідним етапом модернізації вищої освіти, який сприяє підвищенню її ефективності та відповідності сучасним вимогам. Хмарні технології не заперечують попередні комп'ютерні розробки, а адаптують їх використання на сучасних комп'ютерах та інтегрують в сучасні інформаційні системи. Отож вони здійснюють позитивний вплив на якість освіти загалом.

Емпіричний аналіз впливу хмарних технологій на розв'язання дидактичних задач виявив, що кожна навчальна компонента освітньо-професійної програми «Початкова освіта» має власні особливості, що не може не позначитися на доборі найбільш ефективних хмарних технологій для застосування під час проведення навчальних занять. Використання сервісів Google малюнки, Google презентації, Canva, Wordwall, а також штучного інтелекту (ChatGPT, голосові асистенти) забезпечує активізацію навчальної діяльності, інтерактивність, колективну роботу та розвиток ключових професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Таким чином, хмарні технології сприяють формуванню у студентів мотивації, розвитку творчого потенціалу та інклюзивної компетентності, дозволяючи адаптувати навчальний матеріал до потреб учнів з особливими освітніми потребами. Разом із перевагами існують ризики: надмірне використання шаблонів, можливе зниження мотивації та обмеження творчого потенціалу. Тому важливим є баланс між практичним застосуванням технологій і розвитком індивідуальних навичок здобувачів. Крім цього, викладачі цих та інших дисциплін освітньої програми потребують постійної інформаційної підтримки щодо вдосконалення знань про дидактичні можливості і ризики застосування сучасних хмарних технологій, адже недостатній рівень обізнаності у цих питаннях перешкоджає ефективному добору відповідних програм і сервісів та призводить до перевтоми, відволікання від основної теми навчального курсу.

На підставі отриманих під час дослідження даних в статті вперше виокремлено **критерій класифікації хмарних технологій в освіті – дидактичну цінність технології для освітнього процесу**, що має важливе значення для подальшого розвитку теорії науки та дозволяє систематизувати використання технологій залежно від їх навчальної ефективності.

Перспективами дослідження і розвідок може бути подальша систематизація і класифікація хмарних технологій за їх дидактичними властивостями і ризиками застосування в освітньому процесі вищої школи.

Література

- Биков В. Ю. ІКТ-аутсорсінг і нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 4 (30). С. 135–152.
- Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб розвитку майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 21–26
- Єчкало Ю. В. Базові сервіси Google у навчанні фізики студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки. Випуск 5. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка*, 2014. С. 95–98.
- Жалдак М. І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу . Проблеми інформатизації освіти : збірн. наукових праць. Київ : УДПУ, 1994. С. 3–20.
- Жураковський Ю. П. Теорія інформації та кодування. Київ : Вища школа. 2001. 255 с.
- Маринівська О. Я., Лапшина І. С. Інноваційний освітній простір «Інтернет-брама» Матеріали VI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Упор. Назаренко Г. А. 2019. Черкаси : ЧОПОП, С. 88–95
- Морзе Н. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. Електронне наукове фахове видання *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (10), 149–165. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013>
- Олійник В. В. Відкрита освіта й освітні зміни. Дистанційна освіта у світі на сучасному етапі *Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі*. 2011, серпень. № 16 (268). С. 4–6
- Основи інформаційно-аналітичної діяльності: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. В. Захарова, Л. Я. Філіпова. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 335 с.
- Петренко О. О. Особливості реалізації сервіс-орієнтованих додатків у хмарі. *Системні дослідження і інформаційні технології*. 2017. № 3. С. 29–33.
- Семеріков С. О., Мінтій І. С., Словак К. І., Теплицький І. О., Теплицький О. І. Мобільне програмне забезпечення навчання інформатичних дисциплін у вищій школі *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наукових праць / Редрада. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 8 (15). С. 18–28.
- Сервіс Ucloud URL : <https://ucloud.ua/hmarni-tehnologiyi-shho-cze-take/> (Дата звернення: 30.12.2024)
- Словак К. І. Застосування мобільного математичного середовища SAGE у процесі навчання вищої математики студентів економічних ВНЗ *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 345–354.
- Триус Ю. В. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання. URL : https://fi.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/19/7.pdf (Дата звернення: 30.12.2024).
- Antonopoulos N. *Cloud Computing, Principles. Systems and Applications* London ; New York : Springer Publishing Company, 2010. 379 p.
- Cloud computing. Principles and Paradigms / Edited by Rajkumar Buyya, James Broberg, Andrzej Goscinski. New Jersey : John Wiley & Sons, 2011. 644 p.
- Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing : Recommendation of the National Institute of Standards and Technology / Peter Mell, Timothy Grance. Gaithersburg : National Institute of Standards and Technology, September 2011. III, 3 p. URL : <https://goo.gl/1ax3MX> (Дата звернення: 30.12.2024).

References

- Antonopoulos, N. (2010). *Cloud Computing: Principles, Systems and Applications*. London; New York: Springer Publishing Company (eng).
- Bykov, V. Yu. (2012). ICT outsourcing and new functions of ICT departments in educational institutions and research organizations. *Information Technologies and Learning Tools*, (4)30, 135–152 (ukr).
- Buyya, R., Broberg, J. & Goscinski, A. Cloud computing. *Principles and Paradigms* / Edited by. (2011). New Jersey : John Wiley & Sons (eng).

- Gurevich, R. S. (2015). Information and communication technologies as a means of developing future specialists. *Pedagogy and Psychology*, (1), 21–26 (ukr).
- Marynovska, O. Ya., & Lapshyna, I. S. (2019). Innovative educational space "Internet-Gateway". In *Proceedings of the VI International Festival of Pedagogical Innovations* (compiled by G. A. Nazarenko). Cherkasy : CHOPPP, 88–95 (ukr).
- Mell, P. & Grance, T. (2011, September). *The NIST Definition of Cloud Computing: Recommendation of the National Institute of Standards and Technology*. Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology. III, 3 p. (Special Publication 800-415). <https://goo.gl/1ax3MX> (Date of access: 30.12.2024) (eng).
- Morze, N. (2021). Some research results in the field of digital competence formation among secondary school teachers. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (10), 149–165. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013> (eng).
- Petrenko, O. O. (2017). Features of implementing service-oriented applications in the cloud. *System Research and Information Technologies*, (3), 29–33 (ukr).
- Semerikov, S. O., Mintii, I. S., Slovak, K. I., Teplytskyi, I. O., & Teplytskyi, O. I. (2010). Mobile software for teaching informatics disciplines in higher education. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series No. 2: Computer-Oriented Learning Systems: Collection of Scientific Papers*. Kyiv : NPU named after M. P. Drahomanov, (8)15, 18–28 (ukr).
- Slovak, K. I. (2010). Application of the mobile mathematical environment SAGE in the process of teaching higher mathematics to students of economic universities. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies: Scientific Journal*. Sumy: SumDPU named after A. S. Makarenko, 345–354 (ukr).
- Trius, Yu. V. (n.d.). Organizational and technical aspects of using mobile learning systems. https://fi.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/19/7.pdf (Date of access: 30.12.2024).
- Ucloud Service. <https://ucloud.ua/hmami-tehnologiyi-shho-cze-take/> (Date of access: 30.12.2024).
- Yechkalo, Yu. V. (2014). Basic Google services in teaching physics to students of higher educational institutions. *Scientific Notes*, Issue 5. Series: *Problems of Methods in Physics-Mathematics and Technological Education*. Part 2. Kirovohrad : RVV KDPU named after V. Vynnychenko, 95–98 (ukr).
- Zakharova, I. V., & Filipova, L. Ya. (2013). *Fundamentals of Information-Analytical Activities: A Textbook for Higher Education Students*. Kyiv : Center for Educational Literature (ukr).
- Zhaldak, M. I. (1994). The humanitarian potential of informatization in the educational process. *Problems of Informatization of Education: Collection of Scientific Papers*. Kyiv : UDPU, 3–20 (ukr).

OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL INTERACTION IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS USING CLOUD TECHNOLOGIES

Iryna Antonenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Rehabilitation Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: antonenko@khnnra.edu.ua

Korneliuk Bohdan, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences and Language Training, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: korneliukbohdan1@gmail.com

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ilanishpal@gmail.com

Svitlana Lupinovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: svetlanalupinovich@gmail.com

The scientific and methodological article examines the possibilities of cloud technologies aimed at solving specific didactic tasks during the study of academic disciplines of the educational and professional program "Primary Education" of the second (master's) level of education.

Today, cloud technologies are among the most widespread tools in higher education. They have many advantages over other computer technologies and provide teachers with significant opportunities for organising the learning process. At the same time, like any other technology, they are not always equally effective in supporting different types of educational activities. In certain cases, cloud technologies can have a destructive impact on the educational process. Sometimes their use causes significant damage to the interaction between the teacher and students, as well as to the level of competence of students majoring in 013 'Primary Education'.

An empirical analysis of the impact of cloud technologies on solving didactic tasks revealed that each educational component of the educational and professional program "Primary Education" has its own characteristics, which cannot but affect the selection of the most effective cloud technologies for use during educational classes. In particular, the use of Google Drawings, Google Presentations, Canva, Wordwall, as well as artificial intelligence (ChatGPT, voice assistants) ensures the intensification of educational activities, interactivity, teamwork and the development of key professional competencies of future primary school teachers. Thus, cloud technologies contribute to the formation of motivation, development of creative potential and inclusive competence in students, allowing to adapt educational material to the needs of students with special educational needs. Along with the advantages, there are risks: excessive use of templates, possible reduction of motivation and limitation of creative potential. Therefore, a balance between the practical application of technologies and the development of individual skills of applicants is important.

Based on the data obtained during the study, the article first identifies a criterion for classifying cloud technologies in education - the didactic value of technology for the educational process, which plays an important role in the further development of the theory of science and allows systematizing the use of technologies depending on their educational effectiveness.

Keywords: cloud technologies, educational process in a higher education institution, digitalization of education, didactic value of cloud technologies, risks of digitalization of the educational process.

Авторський внесок кожного зі співавторів: Антоненко І. Ю. – 25%, Корнелюк Б. В. – 25%, Лапшина І. С. – 25%, Лупінович С. М. – 25%.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 85,5 % («StrikePlagiarism» ID 3306117446)

© Антоненко Ірина Юріївна, Корнелюк Богдан Васильович,
Лапшина Ірина Сергіївна, Лупінович Світлана Миколаївна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-5>
УДК 378:373.3.091.12.011.3-051

Іван Богданович Василиків
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна
ivan-v@i.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У науковій статті визначено та охарактеризовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як сукупність об'єктивних можливостей інтеграції змісту, форми, методів та засобів в інформаційному середовищі, що

забезпечує досягнення освітніх цілей та результатів навчання. Ці умови визначають формування ціннісних ставлень студентів та їхню професійну готовність до використання інформаційних технологій, що зумовлює потребу оновлення та структурування змісту навчального контенту з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови; майбутні вчителі початкової школи; інформаційно-освітнє середовище; заклади вищої освіти; інформаційні технології.

Вступ. Під час воєнного стану, запровадженого в Україні з 2022 року, інформаційні технології стали важливим елементом навчального процесу початкової школи. Роль учителів стає особливо важливою з використанням цифрових технологій. Учителі можуть керувати навчальною програмою з урахуванням індивідуальних здібностей кожного учня та використовувати онлайн-інформаційні сервіси для створення презентацій, інтерактивних вправ, інтерактивних онлайн-дошок, ментальних карт (невеликих діаграм, що узагальнюють навчальний матеріал) та іншого мультимедійного та інтерактивного контенту, тим самим виховуючи компетентних абітурієнтів у сфері цифрової освіти.

Відтак, майбутнім вчителям потрібно нагально здобувати теоретичні знання у цій сфері, починаючи з перших років навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО). Проте результати освітнього процесу у ЗВО залежать від організації та освітніх умов освітнього середовища, вибору спеціальних засобів, методів та форм навчання. Це умови, за яких відбувається діяльність викладачів та студентів, виконуються заплановані завдання (Мельник, 2015, с. 87–97). Ми визначаємо організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, що сприяють регулюванню та взаємодії з об'єктами та явищами освітнього процесу, побудові міжособистісних стосунків між учасниками освітнього процесу, сприяють виконанню педагогічних завдань, активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, підвищенню самостійності, ініціативності та професійного розвитку.

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки є предметом вивчення багатьох українських науковців. На наше дослідження вплинули роботи В. Арешонкова (2020), який розкрив та осмислив проблематику

інформатизації вищої освіти, Л. Моторної (2008), яка присвятила дослідження визначенню сутності педагогічних умов впровадження освітніх технологій в професійне навчання, О. Цюняк (2021), який визначив особливі характеристики професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Крім цього, значимими для провадження дослідження організаційно-педагогічних умов професійної підготовки є розвідки К. Духнич, у яких автор наголошує на ролі і значенні педагогічної практики для формування майбутнього педагога. Ґрунтовністю відрізняються дослідження О. Колодницької (2012), А. Ліненко (1996) та С. Совгір (2009), у яких викладені різні аспекти особистісної та професійної готовності майбутніх учителів.

Ці та інші дослідження розкривають різні аспекти проблеми визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів, проте, за нашими спостереженнями, поза увагою науковців залишалася проблематика визначення організаційно-педагогічних умов майбутніх учителів початкової школи до діяльності саме в інформаційному середовищі.

Мета статті: охарактеризувати організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури щодо визначення організаційно-педагогічних умов, систематизація та узагальнення отриманих результатів.

Місце організаційно-педагогічних умов у структурі педагогічних умов професійної підготовки. Виділяючи проблематику визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в

контексті інформаційної трансформації освіти, ми вбачаємо потребу насамперед з'ясувати тлумачення поняття «педагогічні умови», яке презентоване в дослідженнях багатьох сучасних науковців.

Учені тлумачать термін «педагогічні умови» як конкретні ситуації чи обставини, що впливають (прискорюють або гальмують) формування та розвиток освітніх явищ, процесів та систем. Водночас «ситуація» характеризується сукупністю умов, за яких досліджуване явище трансформується (Бусел (ред.), 2005). Вдалим є визначення О. Колодницької (2012), котра тлумачить «педагогічні умови» як сукупність форм, методів та прийомів навчання, об'єктивних та суб'єктивних можливостей, спрямованих на створення середовища, що стимулює професійний саморозвиток майбутніх учителів. Водночас визначення, яке найбільше відповідає нашому баченню, сформулювала Л. Моторна (2008): «педагогічні умови – це форма освітньої діяльності, метою якої є підготовка висококваліфікованих спеціалістів та забезпечення виконання державних стандартів освітньої діяльності». Вважаємо, що специфіка теми дослідження (процесу, явища, системи) визначає конкретну спрямованість педагогічних умов, що залежить від змісту та структури навчальної програми, вона розглядається з позиції єдності п'яти різновидів умов: (1) навчальні умови, (2) психолого-педагогічні умови, (3) організаційно-педагогічні умови, (4) соціально-педагогічні умови та (5) методичні умови. Крім цього, варто розрізняти передумови: зовнішні щодо системи освіти (передумови для впровадження конкретної освітньої інновації), умови-ситуації (орієнтовані на впровадження конкретної зміни) та умови-вимоги (що регулюють освітню діяльність).

Оригінальний підхід до визначення організаційно-педагогічних умов продемонструвала Т. Федірчик (2022). Її дослідження професійного розвитку молодих викладачів вищої освіти охоплювали такі теми, як регулювання та право, організація та управління, персонал, мотивація, наука та методологія, інформація, матеріали та технології, а також фінанси та

економіка. Дослідниця вважає, що нормативно-правові умови становлять складну нормативну базу, яка регулює процес професійного розвитку молодих учителів. Організація та управління – управління професійним та особистісним розвитком молодих учителів шляхом створення нових управлінських структур, організації системного управління, взаємодії із соціальними інститутами. Кадрові умови спрямовані на створення потенціалу людських ресурсів, що передбачає належний підбір, склад наукових та педагогічних кадрів, їхню підготовку та навчання. Вимоги до інформації розроблені для того, щоб забезпечити вчителів інформацією під час розвитку педагогічної експертизи. Матеріально-технічні умови – це комплекс науково-технічного забезпечення освітнього простору, де розвивається професіоналізм молодих учителів. Фінансово-економічні умови створюють можливості для освітніх закладів підтримувати інноваційні процеси.

Дослідниця А. Ліненко (1996) переконує, що поняття «організаційно-педагогічні умови» охоплюють складники, пов'язані з організацією освітнього процесу, якими є мета навчання, методи, форми й засоби, а також взаємозалежну навчально-пізнавальну діяльність викладача та здобувачів вищої освіти. С. Совгір (2009) вважає, що доцільно розділити організаційно-педагогічні умови на три групи. До першої групи вона включила умови, що діяли поза межами закладів вищої освіти. Друга умова спрямована на формування характеру та світогляду викладачів у закладах вищої освіти. Третя група організаційно-педагогічних умов стосується педагогічних взаємодій у системі «викладач-студент».

Отже, якщо узагальнити ознаки, що характеризують поняття «організаційно-педагогічні умови» та осмислити їх у контексті проблематики нашого дослідження, то можна сказати, що це сукупність взаємопов'язаних факторів та методів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, які певним чином впливають на процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інформаційної трансформації освіти та сприяють формуванню їхньої професійної готовності до

використання інформаційних (інформаційно-комунікаційних) технологій. Аналіз наукових досліджень привів нас до думки, що залежно від основної мети дослідження організаційно-педагогічні умови поділяються на (1) умови функціонування системи освіти, (2) умови підвищення ефективності системи освіти або освітнього процесу та (3) умови розвитку системи освіти. На нашу думку, ця класифікація є точною, оскільки вона відтворює порядок впровадження освітніх інформаційних інновацій. Вибір переліку організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи базувався на аналізі психолого-педагогічних досліджень та на власному судженні.

Організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій. Нами визначено комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційної трансформації освіти. Погоджуємося з О. Цюняк (2021), яка стверджує, що усі організаційно-педагогічні умови є взаємопов'язаними і взаємозалежними:

- створення інформаційно-освітнього середовища, наявність відповідних матеріалів та технологічної інфраструктури (комп'ютери, модеми, мережі, мережеве програмне забезпечення, електронні підручники, системи діагностики та контролю знань тощо);

- міжпредметна взаємодія між усіма учасниками освітньої програми для розвитку інформаційних та цифрових компетенцій студентів закладів вищої освіти і мотивування їх до використання інформаційних технологій;

- оновлення професійного навчального контенту, що сприяє формуванню інформаційних та цифрових компетенцій студентів закладів вищої освіти та їх професійній підготовці до використання інформаційних технологій;

- впровадження моделі змішаного навчання, яка гармонійно поєднує традиційні та дистанційні технології навчання, а також реалізує принципи модульності, мобільності у виборі навчальних шляхів, місць та часу навчання, оновлення навчального змісту, підвищення

мотивації, адаптивності та гнучкості навчальної програми, взаємозв'язків між предметами, інтерактивності навчальних засобів та різноманітності форм навчання (індивідуального та групового, реального та віртуального).

Крім цього, у процесі дослідження ми визначили організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій:

- формування позитивної мотивації у майбутніх учителів до свідомого та активного використання інформаційних технологій у навчальній діяльності;

- створення інформаційного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що сприяє формуванню теоретичних знань та навичок;

- розробка практичного навчального контенту та завдань для майбутніх учителів початкової школи з метою застосування інформаційних технологій на практиці;

- надання майбутнім учителям можливість отримати поглиблені знання щодо використання інформаційних технологій та зосередитися на саморозвитку та самовдосконаленні.

Розглянемо їх детальніше.

Першою організаційно-педагогічною умовою є *формування позитивної мотивації майбутніх учителів до свідомого та активного використання інформаційних технологій у навчальній діяльності*. Ці умови охоплюють розвиток інтересу та позитивного ставлення до навчальної діяльності у майбутніх учителів, вмотивованості до підготовки до впровадження інформаційних освітніх технологій, розуміння важливості та необхідності розвитку професійних навичок, (зокрема навички ефективного використання інформаційних ресурсів, онлайн-сервісів та інформаційно-комунікаційних технологій для навчання в початковій школі).

Другою організаційно-педагогічною умовою є *створення інформаційного навчального середовища у закладах вищої освіти*, що сприятиме формуванню теоретичних знань та навичок. Ця умова передбачає створення в ЗВО освітнього середовища, в якому майбутні

вчителі можуть комфортно навчатися, здобувати теоретичні та методологічні знання, формувати навички в сфері інформатизації освіти. Таке середовище сприятиме розумінню ними важливості теоретичних знань про застосування інформаційних технологій (інтерактивних ресурсів, послуг, додатків цифрового контенту) в освітньому процесі початкової школи. Ми переконані, що цифрове навчальне середовище – це термін, що описує навчальне середовище, яке використовує цифрові технології для структурування навчання та взаємодії між учнями та вчителями. Цифрові освітні середовища поєднують освіту та технології для покращення навчального процесу, де використовуються інформаційно-комунікаційні технології, веб-платформи, програмне забезпечення та інші електронні інструменти, що забезпечують доступ до знань, комунікацію, співпрацю та розвиток пов'язаних навичок серед учнів (Арешонков, 2020).

Інформаційне навчальне середовище ЗВО передбачає наявність просторих аудиторій з технологічним обладнанням, широке використання інтерактивної навчальної гри як середовища для співпраці для всіх учасників навчального процесу, підвищення фінансової та проєктної спроможності ЗВО для створення комфортного матеріального середовища для навчання студентів.

Третя організаційно-освітня умова полягає у *формуванні змісту та завдань педагогічної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на застосування інформаційних технологій у їхній практичній діяльності*. На думку К. Діхнич (2018), педагогічна практика означає підготовку майбутніх учителів початкової школи, що тісно поєднує теоретичну освіту з практичною професійною діяльністю, допомагає адаптуватися до конкретних умов виконання професійних обов'язків, створює професійну ситуацію, у якій теоретичні знання можуть бути застосовані на практиці, сприяє формуванню та розвитку педагогічної ерудиції, інтуїції, імпровізаційних навичок подолання труднощів, педагогічного оптимізму та рефлексії.

Оскільки ми досліджуємо роль практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій, розглянемо педагогічну практику з позиції діяльнісного підходу до навчання, через взаємодію з використанням додатків Google та онлайн-ресурсів, що дозволяє студентам-практикантам активно взаємодіяти з учасниками навчального процесу, застосовувати інформаційні ресурси та фактично організовувати групову роботу. Практична підготовка спрямована на розвиток здатності майбутнього вчителя навчити учнів використовувати інформаційні технології в навчанні, здатності використовувати різноманітні методи та формати й застосовувати їх у практичній діяльності з інформаційними елементами. Практична діяльність майбутнього вчителя показує застосування практичних знань та навичок на заняттях, де використовуються інформаційні технології для навчання. У цій проблемі важливий вибір методу та форми. Правильний підхід – показати учням, що вони можуть оцифрувати свої уроки за допомогою цифрових інструментів.

Четверта організаційно-освітня умова полягає в тому, щоб *майбутні вчителі здобули поглиблені знання з використання інформаційних технологій та зосередилися на саморозвитку та самовдосконаленні*. Ця умова передбачає певний рівень саморозвитку та самовдосконалення студентів у застосуванні інформаційних технологій, цьому сприяє відвідування ними навчальних семінарів, тренінгів, методичних об'єднань, вебінарів, курсів підвищення кваліфікації, наукових конференцій з питань інформатизації. При цьому важливу роль відіграє самоусвідомлення студентами важливості участі у таких заходах та прагнення застосувати отримані знання.

Саморозвиток здібностей майбутніх учителів, розвиток талантів майбутніх спеціалістів неможливі без позитивного ставлення студентів до професійної діяльності в інформаційному просторі, а успішність такої діяльності визначається їхньою готовністю формувати свої здібності на практиці. Забезпечуючи студентам відповідні організаційно-педагогічні умови, можна

спрямувати професійний саморозвиток та професійний інтерес до завдання використання інформаційних технологій. При чому кожен студент повинен усвідомлювати цілі діяльності з використанням інформаційних технологій та розуміти необхідність і роль спеціальних знань і навичок, які можна використовувати у професійній діяльності, адже одним із найважливіших факторів стимулювання наукового та освітнього інтересу студентів є організація власного навчання відповідно до цілей.

Висновки. Глибокі процеси цифровізації суспільства, які трансформують систему освіти й вимагають від майбутніх учителів початкової школи не лише базової комп'ютерної грамотності, а й високого рівня інформаційно-цифрових компетентностей. Таким чином, ефективна професійна підготовка педагогів нового покоління стає можливою лише за умови створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що стимулюють готовність до впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Під організаційно-педагогічними умовами слід розглядати цілісну систему взаємопов'язаних факторів та методів організації освітнього процесу, спрямованих на забезпечення якісної професійної підготовки в умовах інформаційної трансформації. Такі умови охоплюють матеріально-технічне забезпечення, методичну й

змістову модернізацію освітнього контенту, цифрову інфраструктуру, управлінські механізми, мотиваційне середовище та підтримку саморозвитку майбутніх учителів. До комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність підготовки студентів до використання інформаційних технологій, відносяться: (1) створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти з доступом до сучасного технічного обладнання та електронних ресурсів; (2) формування позитивної мотивації до активного використання інформаційних технологій у професійній діяльності; (3) організація практичного досвіду застосування ІТ під час педагогічної практики з використанням інтерактивних сервісів і цифрових платформ; (3) стимулювання самостійної навчальної та наукової діяльності майбутніх учителів шляхом участі у тренінгах, семінарах, вебінарах, конференціях.

Новизна нашого дослідження полягає у поєднанні організаційного, мотиваційного, практико-орієнтованого та змістового компонентів у єдину систему організаційно-педагогічних умов підготовки.

Вважаємо, що необхідні **подальші дослідження** для визначення загальних та часткових методів навчання, а також принципів підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації інформаційних технологій.

Література

- Арешонков В. Ю. (2020). Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» 19 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), С. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. С. 1526.
- Діхнич К. Педагогічна практика майбутніх учителів початкової школи в умовах реалізації Концепції Нової української школи *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 32–43.
- Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2012. 238 с.

- Ліненко А. Ф. Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки та психології проф. освіти. Київ, 1996. 403 с.
- Мельник Н. І. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 87–97.
- Моторна Л. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледж. IX Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта». 2008. URL : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Совгир С. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 40 с.
- Федірчик Т. Д., Маковійчук Н. Розвиток професіоналізму майбутніх учителів початкових класів Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (12–14 квітня 2022 року). Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. 246 с.
- Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Монографія; Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2021. 316 с.

Reference

- Areshonkov, V. Yu. (2020). Informatization of higher education: challenges and answers: Scientific report at the methodological seminar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ways and mechanisms for increasing the competitiveness of Ukrainian universities. November 19, 2020. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 2(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2> (ukr).
- Busel, V. T. (Ed.) (2005). The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language (with addendums and additions) : "Perun", 1526 (ukr).
- Dikhnych, K. (2018). Pedagogical practice of future primary school teachers in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. Iss. 4. 32–43 (ukr).
- Kolodnytska, O. D. (2012). Stimulation of professional self-development of a future teacher of the humanitarian profile by means of project technologies : thesis for obtaining the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences. 13.00.04 / Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (ukr).
- Linenko, A. F. (1996). Theory and practice of forming the readiness of students of pedagogical universities for professional activity : thesis for obtaining the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.01; 13.00.04 / APS of Ukraine, Institute of Pedagogy and Psychology of Prof. Education (ukr).
- Melnyk, N. I. (2015). Organizational and pedagogical support for professional training of preschool education specialists in Western European countries. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. Iss. 4 (48). 87–97 (ukr).
- Motorna, L. (2008). Pedagogical conditions for the use of educational technologies in the process of teaching natural science disciplines in technical colleges. IX International Scientific and Practical Conference "Humanism and Education". <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).

- Sovhir, S. (2009). Theoretical and methodological foundations of the formation of the ecological worldview of future teachers in higher pedagogical educational institutions [Text]: author's abstract of the thesis ... Dr. of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / Luhansk National Taras Shevchenko University (ukr).
- Tsiuniak, O. (2021). Professional training of future primary school teachers in the conditions of digital transformation of education. Monograph : Kushnir H. M. (ukr).
- Fedirchuk, T. D & Makoviichuk, N. (April 12–14, 2022) Development of professionalism of future primary school teachers *Materials of the student scientific conference of Chernivtsi National University* : Chernivtsi. Yu. Fedkovych National University (ukr).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS IN THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Ivan Vasylykiv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, e-mail: ivan-v@i.ua

The scientific article defines and characterizes the organizational and pedagogical conditions of professional training of future primary school teachers as a set of objective opportunities for integrating content, form, methods and means in the information environment, which ensures the achievement of educational goals and learning outcomes. Under organizational and pedagogical conditions, one should consider a holistic system of interrelated factors and methods of organizing the educational process, aimed at ensuring high-quality professional training in the conditions of information transformation. Such conditions include material and technical support, methodological and content modernization of educational content, digital infrastructure, management mechanisms, motivational environment and support for the self-development of future teachers. The complex of organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of preparing students to use information technologies includes: (1) the creation of a digital educational environment in higher education institutions with access to modern technical equipment and electronic resources; (2) the formation of positive motivation for the active use of information technologies in professional activities; (3) organization of practical experience in the use of IT during pedagogical practice using interactive services and digital platforms; (3) stimulation of independent educational and scientific activities of future teachers through participation in trainings, seminars, webinars and conferences. The novelty of our research lies in combining organizational, motivational, practice-oriented and content components into a single system of organizational and pedagogical conditions of training. We believe that further research is needed to determine general and partial teaching methods, as well as the principles of training future primary school teachers for the implementation of information technologies.

Keywords: *organizational and pedagogical conditions; future primary school teachers; information and educational environment; higher education institutions; information technologies.*

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025
Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025
Унікальність тексту 87,3 % («StrikePlagiarism» ID 331660209)
© Васильків Іван Богданович, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-6>
УДК 378.4.014.5:305

Тетяна Петрівна Голованова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1202-3720>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
tatyana1956@gmail.com

Олександр Іванович Іваницький
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3351-0571>
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
ival01011958@gmail.com

Ольга Вікторівна Пономаренко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5147-1732>
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
деканка факультету соціальної педагогіки та психології,
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
olgadin08@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПЛАНУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ЦЕНТРУ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті проаналізовано досвід Центру гендерної освіти факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя) у формуванні культури гендерної рівності в університетському середовищі. Створення цього Центру – реакція активістів-науковців на суспільно-політичні тенденції, які відбуваються у суспільстві. Автори розглядають гендерний план університету як інструмент трансформації освіти, що відповідає принципам інклюзивного безпечного середовища та профілактики насильства. Презентована діяльність Центру гендерної освіти, розкрита його роль у Всеукраїнській мережі центрів гендерної освіти, співпраця з жіночими громадськими організаціями, реалізація просвітницьких та дослідницьких ініціатив.

У статті акцент зроблено на важливості Резолюції 1325 ООН «Жінки. Мир. Безпека» у формуванні локальних стратегій. Окреслено проблеми розробки гендерного плану, зокрема проблема технології його розробки, а також визначено гендерні питання університету, який знаходиться в прифронтовій зоні.

Ключові слова: гендерна рівність, гендерний план, університет, інклюзивне середовище, гендерна політика, Резолюція 1325, соціальна відповідальність, Центр гендерної освіти, гендерний аудит, воєнний стан.

Вступ. Соціальні аспекти діяльності університету пов'язані з соціально-політичними умовами розвитку суспільства. Університети дедалі більше розглядаються як агенти соціальних змін, відповідальні за формування громадянських і етичних цінностей, а не лише як центри знань (Олексюк, 2022). І в цьому контексті важливою частиною є Стратегія впровадження гендерної рівності в освіті та операційний план заходів (*Про схвалення Стратегії*, 2022), які спрямовані на забезпечення процесів зі створення інклюзивного, безпечного освітнього середовища. Гендерний план університету (Gender Equality Plan, GEP) є ключовим елементом, що дозволяє системно впроваджувати політику гендерної рівності в освітніх і наукових закладах. Для України, яка прагне інтегруватися в європейський освітній простір, впровадження таких планів є необхідним кроком до інституціоналізації принципів гендерної справедливості та рівності. Але попри задекларовану увагу до гендерної рівності, українські університети досі натрапляють на труднощі у впровадженні гендерних планів. В умовах війни ці виклики лише посилюються – зокрема через повернення до традиційних гендерних ролей і зростання проявів сексизму. Це гальмує реалізацію освітньої політики, орієнтованої на інклюзивність і рівність. На практиці залишається недостатньо розробленим механізм інтеграції гендерного підходу в діяльність закладів вищої освіти. Відсутність чітко визначених механізмів інтеграції гендерного підходу у діяльність ЗВО свідчить про потребу в подальших дослідженнях і вдосконаленні відповідних політик (Левченко, 2024). Це зумовлено низкою чинників: браком фахових знань і гендерних компетентностей, відсутністю системного аналізу сильних і слабких сторін на інституційному рівні, нерозумінням джерел і механізмів фінансування, а також нестачею узгодженої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Європейський досвід, зокрема вимоги програм Horizon Europe щодо наявності гендерного плану як обов'язкової частини інституційного розвитку, демонструє ефективність таких інструментів у зменшенні гендерного дисбалансу в академічному середовищі. Врахування цих підходів є ключовим для

подальшого наближення України до європейських стандартів якості вищої освіти (*Horizon Europe*, 2021).

Аналіз українських досліджень свідчить про активну зацікавленість науковців у темі гендерної рівності, зокрема в освіті, боротьбі з дискримінацією, насильством, стереотипами, а також у військовій сфері. Серед сучасних робіт варто відзначити дослідження таких авторів, як О. Кікінежді (2023), В. Кравець (2023), К. Левченко (2024), Т. Марценюк (2024), Н. Олексюк (2022), Т. Семигіна (2022), О. Файдюк (2022), А. Ярошенко (2022). Їхні праці аналізують законодавство та політику щодо гендерної рівності в Україні (Левченко, Марценюк, 2024), підкреслюють роль освіти як важливого інструменту суспільних змін (Кравець, Кікінежді, Василькевич, 2024), а також акцентують на соціальній відповідальності університетів у формуванні критичного мислення у студентів (Олексюк, 2022). Дослідження Т. Марценюк (2024) показує позитивні зрушення щодо участі жінок у Збройних Силах України, хоча ще залишаються виклики, як-от потреба в захисті від сексуальних домагань. У статті О. Файдюк (2022) проаналізовано труднощі, з якими стикаються жінки, постраждалі від насильства під час війни, та особливості надання їм соціальної допомоги. Запропоновано покроковий алгоритм дій для фахівців, які працюють із такими випадками. Окрема увага приділяється розвитку гендерної компетентності в соціальній роботі як засобу впровадження феміністичних ідей у практичну діяльність фахівців (Ярошенко, Семигіна, 2022). Отже, забезпечення гендерної рівності в суспільстві – це складний процес. Важливість його дослідження в освіті актуалізується в контексті затвердження операційного плану заходів на 2025–2027 роки з реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року (*Про затвердження*, 2025). Одним із основних завдань закладів освіти є «виховання з урахуванням принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків як пріоритетного завдання з виховної роботи» (*Про затвердження*, 2025). Проте на інституційному рівні реалізація цих стратегічних орієнтирів потребує попередньої підготовки фахівців, зокрема для створення

ефективних гендерних планів у закладах освіти необхідно здійснити комплексний аналіз наявного досвіду, доступних ресурсів, а також механізмів взаємодії соціально-педагогічної роботи з партнерськими організаціями. Увага має бути приділена також ідентифікації наявних проблем і оцінці перспектив подальших досліджень. Аналіз тенденцій, що простежуються у різних сферах діяльності університетів, дозволяє не лише окреслити поточний стан, а й актуалізувати проблему переходу від декларативних підходів до системної, нормативно та інституційно підтриманої реалізації гендерночутливої соціально-педагогічної роботи в освітньому середовищі. Вивчення досвіду українських університетів через участь у роботі круглих столів, презентації проєктів дозволяє стверджувати, що проблема гендерного планування знаходиться на початковому етапі (Представниці ЗНУ, 2025). Проблема нашого дослідження можна сформулювати наступним чином. Гендерна рівність проголошується як пріоритет в освіті, але її реалізація гальмується через недостатню інституційну готовність та відсутність практичних механізмів. Університети декларують підтримку гендерної рівності, але фактично залишаються на початковому етапі її впровадження через інституційну та нормативну незрілість.

Метою статті є аналіз досвіду факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету (далі – ЗНУ) у забезпеченні гендерної рівності в освітньому процесі та окресленні перспектив конструювання плану гендерної рівності в контексті співпраці з осередками гендерної освіти в Україні.

У межах дослідження поставлено такі завдання: проаналізувати результати діяльності Центру гендерної освіти ЗНУ, обґрунтувати соціально-педагогічну роботу Центру як модель реалізації принципів гендерної рівності в університетському середовищі, вивчити досвід партнерської взаємодії з осередками гендерної освіти в Україні.

Методологічну основу дослідження становив якісний аналіз наукових і періодичних публікацій, нормативних документів, матеріалів науково-практичних конференцій, а також електронних ресурсів, що висвітлюють діяльність

центрів гендерної освіти. Наукова рефлексія здійснювалась з урахуванням участі авторів у Всеукраїнській мережі центрів гендерної освіти (далі – Всеукраїнська мережа) та ініціативі жіночих організацій «Коаліція Запоріжжя 1325» (Коаліція, 2019). Такий підхід дозволив інтегрувати локальний досвід у ширший контекст реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року.

Виклад основного матеріалу. Питання забезпечення гендерної рівності в освіті є об'єктом дослідження багатьох науковців у галузях педагогіки, соціології, гендерних студій та освітньої політики. Проте попри розмаїття теоретичних напрацювань, в літературі досі нема єдиного визначення понять «гендер», що обмежує ефективність впровадження політики гендерної рівності в освітніх закладах. За Словником гендерних термінів, поняття «гендер» вживається в кількох значеннях: «гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної; гендер як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей; гендер як політика рівних прав чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації» (Шевченко (укл.), с. 46). Якщо уважно прочитати визначення поняття «гендер», яке надано в монографії (Левченко, с. 6–7), то це соціально сконструйовані ролі, поведінка, діяльність і характерні ознаки, які певне суспільство вважає належними для жінок і чоловіків. Це не біологічна стать, а соціальна характеристика, що охоплює очікування, стосунки й взаємодії між представниками різних статей. Таке визначення ґрунтується на Стамбульській конвенції та документах Європейського інституту з гендерної рівності (Левченко, с. 6–7). Згідно з правовою базою країни, найбільш системно і повно положення щодо гендерної рівності сформульовані в Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005), де визначено, що «гендерна рівність – рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства» (Про

забезпечення, 2005). Гендерна політика в українському законодавстві також ґрунтується на забезпеченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, спрямована на досягнення гендерної рівності, тобто створення умов для рівної участі жінок і чоловіків у соціальному, економічному, політичному та культурному житті (Левченко, с. 6–7). Тому університети, як соціальні інститути, після затвердження операційного плану заходів (*Про затвердження, 2025*) зобов'язані не лише формально декларувати рівність, а й забезпечувати її через стратегії, проекти, плани, зокрема через розробку гендерних планів.

Незважаючи на те, що в наукових публікаціях детально представлено діяльність центру щодо забезпечення гендерної рівності у соціально-педагогічній роботі зі студентами (Голованова, 2022), проблема аналізу цієї діяльності має значення, оскільки нам потрібно встановити, наскільки ця діяльність відповідає принципам гендерного планування, які досягнення має ця діяльність, а також деякі недоліки або виклики, які варто врахувати. Фактично факультет соціальної педагогіки та психології здійснював діяльність з формування гендерної культури студентів з 2001 року у соціальному партнерстві з жіночою організацією «Центр громадянсько-соціальних ініціатив». Наказом ректора ЗНУ Центр гендерної освіти було створено 07.03.2014р., але документально Положення перезатверджено у 2019 році (*Положення, 2019*). У Положенні про центр сказано, що він «утворюється з метою надання науково-практичної допомоги викладачам та студентам закладів вищої освіти щодо впровадження ідеї гендерної рівності в освітній процес шляхом посилення інституційних механізмів забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах суспільства; удосконалення механізмів забезпечення прав жінок і дівчат з вразливих груп, зокрема внутрішньо переміщених осіб; протидія всім формам дискримінації та ксенофобії; протидії цькуванню у навчальному закладі; запобігання насильству в усіх сферах життя суспільства, протидії торгівлі людьми тощо» (*Положення, 2019*).

У 2014 році центр приєднався до Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти закладів вищої освіти, було підписано Меморандум та затверджено обов'язковий пакет документів, що регламентують роботу осередків гендерної освіти (*Всеукраїнська мережа, 2014*). З 2014 року мережа почала співпрацювати із Міністерством освіти та науки України у напрямі впровадження гендерних підходів в систему вищої освіти. Підписання Меморандуму про створення мережі центрів гендерної освіти, розробка регламентаційних документів, співпраця з МОН – все це свідчить про те, що центр гендерної освіти ЗНУ був налаштований на структуровану та довгострокову орієнтацію на гендерне планування. Але реально робота центрів, які приєдналися до Мережі, з гендерного планування залишалася ускладненою, що вплинуло на необхідність створення Стратегії впровадження гендерної рівності в освіту, яка на той період не була затверджена (Дороніна, 2020). Центр гендерної освіти також брав участь у розробці та обговоренні цього документу. Однак у сфері освіти значна частина викладачів не мала гендерних знань, необхідних навичок і вмінь, не кажучи вже про інші умови запровадження гендерних планів.

План як засіб гендерної політики виступає системою дій, спрямованих на досягнення найближчих та віддалених цілей суб'єкта життєдіяльності. Для того, щоб план був результативним, має бути синтез між технологією та методикою роботи. Особливої уваги потребували на той період розробки робочих програм з дисциплін : «Гендерна психологія», «Гендерні дослідження», «Теоретико-методичні засади гендерної освіти», «Гендерна педагогіка», «Гендерні компетентності педагога», проведення гендерної експертизи навчальних посібників спеціальності «Соціальна педагогіка», було організовано роботу секцій на конференції «Молода наука», «Педагогіка вищої школи», проведення гендерних форумів з обміну та поширення досвіду щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, недискримінації за ознакою статі, зокрема щодо рівності жінок і чоловіків, партнерства у сім'ї та суспільстві, безпеки та згоди у стосунках.

Формування гендерної культури студентів та викладачів потребувало інтеграції дослідницької рефлексії, просвітницької та аналітичної діяльності (Голованова, 2023). Просвітницька та аналітична діяльність була спрямована не тільки на реалізацію інтересів дослідників факультету. Ця діяльність була змотивована поглибленим аналізом гендерних стереотипів, прихованої дискримінації в освітньому середовищі. За цих умов було організовано проведення гендерного аудиту в університеті – системного аналізу наявної ситуації у сфері рівних можливостей. Перший крок нашої роботи з гендерного аудиту полягав у підготовці наказу по університету з подальшим розвитком даної ініціативи. Цей наказ виявився сконструйованим як система роботи: кожен пункт – вказівка структури університету та відповідальної особи за напрямки роботи. За короткий проміжок часу були вирішені завдання: роздрукування анкет, проведення бесід з лідерами студентського самоврядування, первинних професійних спілок студентів і викладачів, заступників деканів з виховної роботи, зустрічей з проректорами, співбесід з представниками навчального відділу та відділу кадрів. Кожен, хто брав участь у проведенні роботи, виконував просвітницьку функцію гендерного аудиту. Проведення гендерного аудиту університетів, згідно з методологією Міжнародної організації праці, – це пряме застосування інструментів гендерного планування, оскільки аудит дозволяє виявити нерівності, проаналізувати політику та запропонувати зміни. Поетапна організація, анкетування, кейс-стаді, взаємодія з адміністрацією – все це відповідало циклічному підходу гендерного аналізу: збір даних → аналіз → розробка рішень → моніторинг. Включення у процес студентів, викладачів, адміністрації, профспілкових організацій, громадських діячів, державних службовців – це реалізація принципу інклюзивності та залучення до процесу ухвалення рішень. Проведення тренінгів, семінарів, практичних занять з гендерної чутливості для студентів, викладачів та адміністративного персоналу було спрямоване на формування навичок гендерного аналізу, рефлексії та комунікації з урахуванням гендерних аспектів як

необхідної частини професійної підготовки майбутніх фахівців. Через ці види діяльності здійснювалося формування гендерних компетентностей майбутніх фахівців. Процеси співучасті в мотивації діяльності з гендерного аудиту сприяли поліпшенню комунікації між структурами університету, збагачувались форми співучасті в досягненні мети створення гендерно комфортного середовища. У якості рекомендації щодо створення гендерночутливого освітнього середовища було запропоновано використання впровадження стратегій фемінізації, нейтралізації, уникнення андроцентризму та сексизму.

Зовнішнє середовище, яке необхідно проаналізувати, акцентує нашу увагу на співпраці з Коаліцією «Запоріжжя 1325». Цю громадську структуру було створено у 2018 році. Одним із ключових напрямів діяльності Центру гендерної освіти стало встановлення стратегічного партнерства з Коаліцією «Запоріжжя 1325» у межах процесу локалізації Національного плану дій з виконання Резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки. Мир. Безпека». Зазначена резолюція – це не лише міжнародний політико-правовий документ, а стратегічна основа для побудови більш справедливого та безпечного суспільства. Саме участь у роботі Коаліції, комунікація з громадськими організаціями при розробці локального плану дозволили сформулювати стратегічне бачення гендерного плану в ЗНУ. Серед суб'єктів взаємодії в цей час нашим партнером був Департамент соціального захисту населення м. Запоріжжя. Громадські організації, які є учасниками Коаліції, та Департамент соціального захисту населення стали ресурсом для діяльності Центру у проведенні заходів зі студентською молоддю з протидії та профілактики насильства за ознакою статі, домашнього насильства. Ця діяльність не лише продемонструвала нашу прихильність до принципів гендерної безпеки, а й заклала основи створення безпечного середовища у всіх проектних і навчальних активностях (*Під час гендерного форуму*, 2019). Ця взаємодія сприяла створенню сталих інформаційно-комунікаційних каналів: Центр активно веде електронну сторінку та Facebook-групу, де публікуються матеріали

заходів, аналітичні звіти та методичні розробки. У процесі цієї діяльності у нас з'явилася гіпотеза щодо створення міжфакультетської взаємодії у діяльності із забезпечення гендерної рівності в університетському середовищі. У 2025 році науковиці факультету соціальної педагогіки, економічного факультету, інституту міжнародних відносин, філологічного факультету об'єднали свої зусилля для написання міжнародного проєкту. У 2025 році центр гендерної освіти став учасником проєкту «101177099 EUROGIUREO Гендерна інклюзія в повоєнному відновленні України: європейський досвід у забезпеченні рівних можливостей ERASMUS-JMO-2024-HEI-TCH-RSCH ERASMUS-JMO-2024-MODULE. Аналіз тенденцій в роботі центру гендерної освіти дозволяє стверджувати, що ми можемо визначити основні види діяльності і оформити їх відповідно до стратегічних цілей. Для нас це імплементація гендерної тематики у дослідницький та творчий вимір, формування гендерних компетентностей майбутніх фахівців засобами гендерної освіти, участь у реалізації заходів за порядком денним Національного плану дій «Жінки. Мир. Безпека» на локальному рівні, профілактика та недопущення домашнього насильства та насильства за ознакою статі, залучення студентів до профорієнтаційної діяльності зі STEM-освіти.

Висновки. Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України, що відбуваються в умовах воєнного стану, вимагають комплексного підходу, який враховує не лише

національні особливості та наслідки збройного конфлікту, але й стратегічне бачення ролі університетів у процесі повоєнного відновлення держави. Відсутність практико-орієнтованих моделей впровадження гендерного планування обмежує потенціал освітньої трансформації в напрямку забезпечення інклюзивності, рівності можливостей та соціальної справедливості. У межах проведеного дослідження засвідчено, що створення Центру гендерної освіти на базі Запорізького національного університету є прикладом інституціонального механізму інтеграції гендерного підходу в університетське середовище. Діяльність Центру здійснюється в межах чинного нормативно-правового поля, що підсилює його легітимність як інструмента гендерного планування. Керівник Центру працює на громадських засадах. Студенти та викладачі приєднуються до роботи Центру на добровільних засадах. Одним із ключових напрямів роботи Центру є інтеграція гендерної проблематики в освітні програми, що відповідає принципам гендерночутливої освіти. До значущих форм реалізації освітніх ініціатив Центру належать проведення гендерних форумів, круглих столів, науково-методичних семінарів, підготовка наукових публікацій.

Перспективи діяльності Центру гендерної освіти полягають у подальшому розвитку інституційного механізму інтеграції гендерної проблематики в університетське середовище через проєктну діяльність.

Література

- Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти у ВНЗ. 2014. <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php?start=336> (Дата перегляду: 09.03.2025).
- Голованова Т. П. Гендерний аудит як інструмент забезпечення гендерної рівності в освіті. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку. Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2022 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2022. С. 7–9.
- Голованова Т. П. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти як відгук на європейську інтеграцію України. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 49–52.
- Дороніна Т. Коментар до Стратегії «Освіта: гендерний вимір – 2020». *Гендерна парадигма освітнього простору*. / За заг. ред. Дороніної Т. О. Кривий Ріг : ВЦ КДПУ. 2016. Вип. 3–4. 200 с.,

- С. 21. URL : <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf>). (Дата перегляду : 04.05.2025)
- Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV *Верховна Рада України*. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15/print>. (Дата перегляду : 04.03.2025)
- Резолюція Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» та суміжні резолюції, і Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2025 року. URL : <https://nssu.gov.ua/genderna-rivnist/rezolyuciya-radi-bezpeki-onn-1325> (Дата перегляду : 04.03.2025)
- Кравець В., Кікінежді О., Василькевич Я. Формування гендерно справедливого середовища у закладах освіти України: євроінтеграційний контекст. *Новий колегіум*. 2023. № 1–2. С. 15–24. DOI : <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.15>
- Левченко К. Б. та ін. Гендерна політика в Україні: актуальний стан, напрями та перспективи розвитку. *Людина, суспільство, держава: гендерний вимір* : кол. монографія / за заг. ред.: К. Б. Левченко, І. М. Сопілко; Нац. авіац. ун-т ; ГО «Ла Страда – Україна». Київ; Одеса : Фенікс, 2024. 324 с., С. 5–35.
- Марценюк Т. Забезпечення гендерної рівності у Збройних силах України. *Empirio* 1 (1):44-54. 2024. DOI : <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2024.1.44-54> (Дата перегляду: 04.03.2025)
- Олексюк Н. Формування соціальної відповідальності у майбутніх фахівців соціальної сфери як актуальна проблема. *Науковий журнал Хортицької національної академії / Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1(6). 2022. С. 46–51. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-6>
- Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022–2024 роки з її реалізації. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text> (Дата перегляду: 04.03.2025)
- Про затвердження операційного плану заходів на 2025–2027 роки з реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року. URL : <https://surl.li/ixbrcd> (Дата перегляду: 09.03.2025)
- Під час Гендерного форуму в ЗНУ йшлося про виконання Резолюції ООН 1325 «Жінки. Мир. Безпека» в Запорізькій області. 02.04.2019. URL : <http://surl.li/mlnli> (Дата перегляду: 04.05.2025)
- Представниці ЗНУ долучилися до роботи Міжнародного круглого столу з гендерного виміру прав і свобод URL : <https://surl.li/bnjsqt> (Дата перегляду 04.05.2025)
- Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2016. 336 с. URL : <https://a-z-gender.net/ua/wp-content/uploads/2018/05/Slovnnyk-gendernyh-terminiv.pdf> (Дата перегляду 01.03.25)
- Положення про центр гендерної освіти факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. URL : https://www.znu.edu.ua/pidrozdily/gender/polozhennya_pro_tsentr.pdf (Дата перегляду 01.03.25)
- Ярошенко А., Семигіна, Т. Гендерна компетентність у соціальній роботі: Як інвестувати феміністичні погляди у гендерно трансформаційну практику: монографія. Primediae-Launch LLC. 2022. DOI : <https://doi.org/10.36074/gkusryaifpugtp-monograph.2022>
- Файдюк О. В. Соціально-психологічна допомога жінкам, які зазнали насильства у воєнний час. *Науковий журнал Хортицької національної академії Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. № 1(6). 2022. С. 149–155. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-18>
- Horizon Europe Guidance on Gender Equality Plans (GEPs). URL : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffc06c3-200a-11ec-bd8e-01aa75ed71a1> (Дата перегляду 01.03.25)

References

- All-Ukrainian Network of Gender Education Centers. (n.d.). <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php?start=336> (Date of access: 04.03.2025) (ukr).

- Doronina, T. (2016). Commentary on the Strategy "Education: Gender Dimension – 2020". *Gender paradigm of the educational space* (Vol. 3–4, pp. 21). In T. Doronina (Ed.). Kryvyi Rih : Publishing Center of Kryvyi Rih State Pedagogical University. <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- During the Gender Forum at ZNU, the implementation of UN Resolution 1325 "Women. Peace. Security" in Zaporizhzhia region was discussed. (2019, April 2). *Zaporizhzhia National University*. <http://surl.li/mlnli> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- Faidiuk, O. V. (2022). Socio-psychological assistance to women who experienced violence during wartime. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(6), 149–155. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-18> (ukr).
- Holovanova, T. P. (2022). Gender audit as a tool for ensuring gender equality in education. In *Higher Education Pedagogy: Experience and Development Trends. Proceedings of the 6th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (October 25, 2022, Zaporizhzhia)* : Zaporizhzhia National University, 7–9 (ukr).
- Holovanova, T. P. (2023). The strategy of implementing gender equality in the field of education as a response to Ukraine's European integration. In L. O. Sushchenko (Ed.), *Current issues of pedagogical education: Innovations, experience, and prospects. Abstracts of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with international participation (April 20, 2023, Zaporizhzhia)* : Zaporizhzhia National University, 49–52. (ukr).
- Kravets, V., Kikinezhdi, O., & Vasyilkevych, Ya. (2023). Formation of a gender-equitable environment in Ukrainian educational institutions: European integration context. *Novyi Kolehium*, (1–2), 15–24. <https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.15> (ukr).
- Levchenko, K. B. et al. (2024). Gender policy in Ukraine: Current status, directions, and development prospects. In K. B. Levchenko & I. M. Sopilko (Eds.), *Human, society, state: Gender dimension* : Phoenix, 5–35 (ukr).
- Martsenyuk, T. (2024). Ensuring gender equality in the Armed Forces of Ukraine. *Empirio*, 1(1), 44–54. <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2024.1.44-54> (ukr).
- Oleksiuk, N. (2022). Developing social responsibility in future social workers as a current issue. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(6), 46–51. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-6> (ukr).
- On ensuring equal rights and opportunities for women and men Law of Ukraine [Framework law]. *Verkhovna Rada of Ukraine*. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15/print> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- On the approval of the operational plan of measures for 2025–2027 for the implementation of the Strategy for ensuring gender equality in the field of education until 2030. (2025, March 25). <https://surl.li/ixbrcd> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- On the approval of the Strategy for the implementation of gender equality in the field of education until 2030 and the operational action plan for its implementation for 2022–2024. (2022, December 20) <https://surl.li/yieguu> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- Regulations on the Center for Gender Education of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology of Zaporizhzhia National University. https://www.znu.edu.ua/pidrozdily/gender/polozhennya_pro_tsentr.pdf (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- Shevchenko, Z. V. (Ed.) (2016). *Glossary of gender terms* : Chabanenko Y. <https://a-z-gender.net/ua/wp-content/uploads/2018/05/Slovyk-gendernyh-terminiv.pdf> (Date of access: May 1, 2025) (ukr).
- UN Security Council Resolution 1325 "Women, Peace, and Security" and related resolutions, and the National Action Plan for the implementation of UN Security Council Resolution 1325 "Women, Peace, and Security" until 2025. (n.d.). *National Health Service of Ukraine*. <http://nssu.gov.ua/gendernarivnist/rezolyuciya-radi-bezpeki-on-1325> (Date of access: May 4, 2025) (ukr).
- Yaroshenko, A., & Semyhina, T. (2022). Gender competence in social work: How to invest feminist perspectives into gender-transformative practice [Monograph]. Primedia eLaunch LLC. <https://doi.org/10.36074/gkusryaifpugtp-monograph.2022> (ukr).

Zaporizhzhia National University representatives joined the International Round Table on the Gender Dimension of Rights and Freedoms. (n.d.). Zaporizhzhia National University. (Date of access: May 4, 2025) <https://surl.li/bnjsqt> (ukr).

IMPLEMENTATION OF GENDER MAINSTREAMING IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: THE GENDER EDUCATION CENTER'S EXPERIENCE

Tetiana Holovanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: tatyana1956@gmail.com

Oleksandr Ivanytskyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ival01011958@gmail.com

Olha Ponomarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Dean of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: olgadin08@gmail.com

The scientific review article analyzes the experience of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology of Zaporizhzhia National University in fostering a culture of gender equality within the university environment. The establishment of the Gender Education Center represents a response by academic activists to socio-political trends taking place in society. The authors consider the university's gender action plan as a tool for transforming education in accordance with the principles of an inclusive and safe environment, as well as violence prevention, especially under martial law conditions. The article describes the activities of the Gender Education Center, including its participation in the All-Ukrainian network, collaboration with women's non-governmental organizations, and implementation of educational and research initiatives. Emphasis is placed on the significance of UN Security Council Resolution 1325 «Women, Peace and Security» in shaping local strategies. The article outlines challenges in developing a gender action plan, particularly the issue of methodology, and identifies gender issues faced by a university located in a frontline zone.

The study showed that the creation of the Center for Gender Education on the basis of Zaporizhzhia National University is an example of an institutional mechanism for integrating a gender approach into the university environment. The Center's activities are carried out within the current regulatory framework, which strengthens its legitimacy as a tool for gender planning. The head of the center works on a voluntary basis. Students and teachers join the center's work on a voluntary basis. One of the key areas of the center's work is the integration of gender issues into educational programs, which corresponds to the principles of gender-sensitive education. Significant forms of implementation of the Center's educational initiatives include holding gender forums, round tables, scientific and methodological seminars, and preparing scientific publications. The prospects for the Center for Gender Education are in the further development of the institutional mechanism for integrating gender issues into the university environment through project activities.

Key words: gender equality, gender action plan, university, inclusive environment, gender policy, Resolution 1325, social responsibility, Gender Education Center, gender audit, martial law.

Авторський внесок кожного зі співавторів: Голованова Т. П. – 35 %, Іваницький О. І. – 35 %, Пономаренко О. В. – 30 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 85 % («StrikePlagiarism» ID 331209610)

© Голованова Тетяна Петрівна, Іваницький Олександр Іванович,
Пономаренко Ольга Вікторівна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-7>
УДК 378.1:004:640.4

Олександр Вікторович Коваленко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1043-6679>
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри туризму,
Сумський національний аграрний університет,
м. Суми, Україна
olexkovalenko@ukr.net

Анна Віталіївна Новікова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1515-5593>
кандидатка сільсько-господарських наук,
старша викладачка кафедри туризму,
Сумський національний аграрний університет,
м. Суми, Україна
anovikova1208@gmail.com

ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ЦИФРОВИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА В ЦИФРОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

У науково-методичній статті розглядаються питання цифровізації туристичної освіти в умовах сучасних викликів галузі. Аналізується впровадження цифрових технологій у навчальний процес та їх вплив на підготовку фахівців туристичного сектору, зокрема у готельно-ресторанному господарстві. Особливу увагу приділено інноваційним методам навчання: віртуальній та доповненій реальності, онлайн-курсам, змішаному та адаптивному навчанню. Визначено переваги цифровізації для формування конкурентоспроможних фахівців, розвитку цифрової грамотності, soft skills, міжкультурної комунікації та екологічної відповідальності. Підкреслюється значення персоналізованих освітніх траєкторій і необхідність подальшої адаптації освітніх програм до потреб цифрової трансформації туристичного бізнесу.

Ключові слова: туризм, цифрові технології, інформаційні системи, готельно-ресторанне господарство, туристична сфера, цифрова освіта, підготовка фахівців, інновації в освіті.

Вступ. Розвиток професійних компетенцій у сфері туризму є ключовим чинником забезпечення конкурентоспроможності фахівців на сучасному ринку праці. Стрімкий розвиток цифрових та інформаційних технологій значно трансформує процеси управління готельно-ресторанним господарством, що вимагає відповідних змін у системі професійної підготовки. У сучасних умовах недостатньо лише володіти традиційними знаннями та навичками, важливо також уміти працювати з цифровими платформами для автоматизації бізнес-процесів, онлайн-букінгу, CRM-системами, а також аналітичними інструментами для прогнозування

попиту та управління ресурсами. Такі вимоги ринку праці зумовлюють необхідність інтеграції цифрових та інформаційних технологій організації готельно-ресторанного господарства в цифровий освітній простір підготовки фахівців туристичної сфери. Така інтеграція передбачає застосування інноваційних методів навчання, зокрема використання онлайн-симуляторів, віртуальних екскурсій та кейс-методу, використання таких платформ, як Google Classroom, Moodle, Booking.com, Opera PMS та інших, що створює насичений простір розвитку практичних навичок студентів, наближаючи їх до реальних умов роботи. Дистанційне навчання, вебінари та

інтерактивні тренінги дозволяють підвищити рівень професійної підготовки незалежно від місця перебування. Крім цього, важливим аспектом процесу інтеграції цифрових технологій в освітній процес є також формування вміння студентів працювати з великими масивами даних, використовувати штучний інтелект у маркетингових стратегіях та аналізувати споживчі тренди. Це не лише підвищує якість освіти, а й сприяє розвитку інноваційного мислення, яке необхідне для ефективного управління готельно-ресторанним бізнесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у галузі розвитку професійних компетенцій у туризмі, зокрема щодо педагогічних аспектів використання цифрових та інформаційних технологій в організації готельно-ресторанного господарства, показав, що цією проблематикою активно займаються як українські, так і закордонні науковці. Г. Белоусова-Зомбор та Р. Корсак (2024) у своїх роботах досліджують автоматизовані системи управління персоналом, HR-аналітику та мобільні додатки для внутрішньої комунікації, підкреслюючи їхню роль у підвищенні ефективності роботи та покращенні обслуговування клієнтів. А. Сидорук та Г. Омеляненко (2022) акцентують увагу у своїх дослідженнях на необхідності інтеграції інформаційних систем і технологій у навчальний процес. Вони наголошують на важливості формування у студентів компетенцій з використання автоматизованих програмних комплексів, що є ключовим для підготовки конкурентоспроможних фахівців сфери обслуговування. І. Полковнікова (2019) у своїх дослідженнях розглядає питання підготовки менеджерів туризму до ефективного використання інформаційних технологій, підкреслюючи необхідність адаптації освітніх програм до сучасних вимог ринку. Серед закордонних дослідників варто відзначити праці Дж. Вокера (2017), у яких розглядається вплив інформаційних технологій на управління готельно-ресторанним бізнесом та підготовку фахівців цієї сфери. Також заслуговує на увагу дослідження М. Олсена (2017) та його команди, які у своїх роботах аналізують використання електронного маркетингу та інформаційних технологій у сфері

гостинності та туризму, підкреслюючи необхідність відповідної підготовки фахівців. Ці дослідження підкреслюють важливість інтеграції цифрових та інформаційних технологій у підготовку фахівців туризму та готельно-ресторанного бізнесу, акцентуючи увагу на необхідності адаптації освітніх програм до вимог сучасного ринку та розвитку відповідних професійних компетенцій.

Метою статті є визначення шляхів організації освітнього процесу майбутніх фахівців туристичної сфери з використанням цифрових та інформаційних технологій.

Методи та методологія дослідження. Методологія дослідження передбачала застосування комплексу теоретичних та емпіричних методів, що забезпечують цілісне розуміння процесу цифровізації професійної підготовки фахівців у сфері туризму. До теоретичних методів було віднесено аналіз і узагальнення наукової літератури, підручників, а також нормативно-правових актів, що регулюють процеси цифровізації освіти. Дослідження базувалося на системному підході, який передбачає розгляд педагогічного процесу як інтегрованої системи, у якій цифрові технології тісно пов'язані з формуванням професійної компетентності. Також застосовувався метод порівняльного аналізу для вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження цифрових технологій у систему професійної підготовки фахівців туристичної галузі.

У межах емпіричного блоку використовувався описовий аналіз (емпіричний опис), що дозволив систематизувати цифрові інструменти, що застосовуються в готельно-ресторанному бізнесі (PMS, POS, CRM, ERP, чат-боти, Big Data, AI тощо), описати конкретні приклади впровадження цифрових рішень (Opera Cloud, R-Keeper, HubSpot, SAP Hospitality тощо), а також охарактеризувати сучасні методи навчання студентів, зокрема кейс-метод, гейміфікацію, симуляції тощо. Крім того, застосовувався метод аналізу кейсів як форма емпіричного дослідження, що передбачає формування знань на основі розв'язання реальних професійних ситуацій, пов'язаних із використанням CRM, Big Data та інших цифрових рішень.

Комплексне використання теоретичних та емпіричних методів дало змогу всебічно дослідити процес формування професійних компетентностей, оцінити ефективність сучасних педагогічних технологій та розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму.

Огляд цифрових технологій, які оптимізують операційні процеси у готельно-ресторанному бізнесі. Сучасний готельно-ресторанний бізнес активно використовує цифрові та інформаційні технології для підвищення ефективності управління, покращення сервісу та оптимізації операційних процесів. Однією з ключових технологій є системи управління готелями (Property Management Systems, PMS), які автоматизують бронювання, реєстрацію гостей, облік номерного фонду та управління персоналом. Популярні PMS, такі як Opera Cloud, Fidelio чи Clock PMS, дозволяють зменшити витрати часу та підвищити рівень обслуговування (Olsen and at., 2017).

Важливим інструментом для ресторанів є системи управління закладами громадського харчування, які допомагають контролювати замовлення, формувати звіти про продажі та взаємодіяти з кухнею в режимі реального часу. Наприклад, такі системи, як Poster POS або R-Keener, забезпечують швидкість обслуговування та ефективне управління персоналом.

Системи онлайн-бронювання та агрегатори, зокрема Booking.com, Expedia, OpenTable, допомагають закладам автоматизувати процес бронювання номерів та столиків, а також аналізувати поведінку клієнтів. Для ефективного управління взаємодією з клієнтами широко застосовуються CRM-системи (Customer Relationship Management), HubSpot або Zoho CRM дозволяють персоналізувати обслуговування, аналізувати вподобання гостей та формувати програми лояльності.

Важливу роль відіграють ERP-системи (Enterprise Resource Planning), які інтегрують усі бізнес-процеси компанії, зокрема фінанси, управління запасами та персоналом. Серед популярних рішень у цій сфері – SAP Hospitality та Oracle Hospitality (Белюсова-Зомбор, Корсак, 2024).

Також готелі та ресторани активно використовують чат-боти та віртуальних асистентів, які допомагають автоматизувати комунікацію з клієнтами, обробляти запити та навіть оформлювати замовлення. Наприклад, чат-боти, інтегровані у Facebook Messenger або WhatsApp, можуть швидко відповідати на запитання гостей.

Розвиток Big Data та аналітики дозволяє готелям та ресторанам аналізувати великі обсяги даних про клієнтів, прогнозувати попит та вдосконалювати маркетингові стратегії. Впровадження засобів штучного інтелекту, наприклад, у системах рекомендацій чи голосових помічниках підвищує рівень персоналізації сервісу.

Останнім часом великої популярності набули безконтактні технології, зокрема мобільні ключі для входу в номери, безконтактна оплата та цифрове меню через QR-коди. Також активно використовуються віртуальні тури та доповнена реальність (AR/VR), що дозволяють потенційним гостям ознайомитися з готелем чи рестораном до їхнього відвідування (Walker, 2017).

Таким чином, цифрові технології не лише оптимізують операційні процеси у готельно-ресторанному бізнесі, а й покращують досвід гостей, роблячи обслуговування швидшим, зручнішим та інноваційнішим.

Засоби навчання, які дозволяють ефективно інтегрувати цифрові та інформаційні технології у підготовку студентів. Розвиток цифрової грамотності та професійних навичок майбутніх фахівців сфери туризму вимагає комплексного підходу до організації освітнього процесу. Використання сучасних методів і форм навчання дозволяє ефективно інтегрувати цифрові та інформаційні технології у підготовку студентів, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Розглянемо детально методи й форми навчання, які сприяють розвитку цифрової грамотності та професійних навичок майбутніх фахівців у сфері туризму. Серед ефективних *методів навчання* А. Сидорук, Г. Омеляненко (2022) виділяють наступні:

1. Проектний метод. Цей метод передбачає виконання студентами практичних

завдань, пов'язаних із розробкою туристичних продуктів або послуг із використанням цифрових технологій. Наприклад, студенти можуть створювати інтерактивні туристичні маршрути, мобільні додатки для мандрівників або віртуальні тури.

2. Кейс-метод. Навчання на основі аналізу реальних кейсів дозволяє студентам розвивати аналітичне мислення та ухвалювати управлінські рішення у сфері туризму. Наприклад, можна розглядати випадки впровадження CRM-систем у готелях або використання Big Data для прогнозування попиту на туристичні послуги.

3. Симуляційне навчання. Використання комп'ютерних симуляторів та тренажерів дає змогу студентам отримати практичні навички у віртуальному середовищі. Наприклад, спеціалізовані програми (PMS-системи, такі як Opera Cloud або Clock PMS) імітують роботу рецепції готелю або бронювання авіаквитків, дозволяючи студентам навчитися працювати із сучасними технологіями.

4. Гейміфікація. Використання ігрових механік у навчанні сприяє підвищенню мотивації студентів. Це можуть бути квест-завдання, віртуальні змагання або серйозні ігри, у яких студенти керують віртуальними готелями чи туристичними агентствами.

5. Моделювання робочих ситуацій. Цей метод передбачає відтворення реальних професійних ситуацій у навчальному середовищі. Наприклад, студентам можуть запропонувати розробити план цифрового маркетингу для готельного бізнесу або створити концепцію онлайн-просування туристичних послуг.

6. Метод інтегрованого навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Цей метод поєднує навчання професійних дисциплін та іноземної мови. Наприклад, студенти можуть проходити онлайн-курси від міжнародних платформ, таких як Coursera чи edX, де вони вивчають туристичний менеджмент англійською мовою.

7. Колаборативне навчання. Групові проекти, у яких студенти разом розробляють бізнес-плани або туристичні стартапи, сприяють розвитку як цифрових навичок, так і комунікативних компетенцій.

8. Метод навчання через дослідження. Студенти аналізують сучасні тренди в туризмі, вивчають інноваційні технології та готують наукові дослідження щодо впливу цифровізації на індустрію гостинності.

До найбільш ефективних *форм навчання*, що сприяють розвитку цифрової грамотності та професійних навичок майбутніх фахівців у сфері туризму, за результатами аналізу власного педагогічного досвіду, можна віднести такі:

- онлайн-курси та вебінари. Платформи Coursera, Udemy, Prometheus та інші пропонують курси з цифрового маркетингу, управління готельно-ресторанним бізнесом та туристичних технологій;

- віртуальні практикуми. Це інтерактивні навчальні заходи, у межах яких студенти можуть працювати із реальними цифровими платформами (наприклад, бронювальними системами Amadeus, Sabre, Galileo) у віртуальному середовищі;

- створення власних цифрових продуктів. Студенти можуть працювати над власними вебсайтами, туристичними блогами або мобільними додатками, що сприяє розвитку підприємницьких навичок;

- відкрите навчання (Blended Learning). Поєднання традиційних лекцій із цифровими ресурсами, такими як відеолекції, інтерактивні тести та онлайн-дискусії, дозволяє зробити навчальний процес більш гнучким;

- практичне стажування у цифрових компаніях. Співпраця із міжнародними туристичними та готельними мережами дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи із цифровими технологіями в індустрії гостинності;

- хакатони та конкурси стартапів. Участь у змаганнях з розробки цифрових туристичних рішень допомагає студентам проявити свої здібності та отримати фінансування для реалізації власних ідей;

- майстер-класи від експертів. Запрошення представників бізнесу, IT-фахівців, аналітиків даних та маркетингологів дозволяє студентам дізнатися про актуальні тенденції цифровізації туризму;

- використання доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR). Наприклад, студенти

можуть створювати віртуальні екскурсії або використовувати VR-технології для моделювання реальних туристичних маршрутів;

- формування електронного портфоліо (E-portfolio). Студенти ведуть цифрові портфоліо, у яких зберігають результати своїх проєктів, сертифікати онлайн-курсів та відгуки від роботодавців після стажувань;

- коучинг та наставництво. Персональне наставництво з боку викладачів та успішних випускників дозволяє студентам отримати поради щодо кар'єрного розвитку та вдосконалення цифрових навичок.

Цифровізація освіти сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму, дозволяючи інтегрувати сучасні *технології та цифрові інструменти* у навчальний процес. Використання інтерактивних освітніх платформ, онлайн-симуляторів, CRM-систем та інших цифрових інструментів не лише покращує засвоєння матеріалу, а й сприяє формуванню практичних навичок, необхідних для роботи в індустрії гостинності.

Інтерактивні освітні платформи, такі як Coursera, Udemy, Prometheus, FutureLearn, дозволяють студентам отримувати доступ до якісного контенту від провідних міжнародних університетів і компаній. Вони надають можливість навчатися за спеціалізованими курсами, зокрема з туристичного менеджменту, цифрового маркетингу, управління готельно-ресторанним бізнесом. Головна перевага таких платформ – доступність матеріалів у будь-який час, що робить навчання більш гнучким і персоналізованим (Василенко, 2017).

Онлайн-симулятори, такі як HotelSim, Tour Operator Simulator, Revenue Management Simulation, моделюють реальні бізнес-сценарії у сфері туризму. Наприклад, студенти можуть керувати віртуальним готелем, ухвалювати управлінські рішення, розраховувати тарифи та прогнозувати заповненість номерного фонду. Це дозволяє їм набувати управлінських компетенцій та розвивати стратегічне мислення ще до початку реальної кар'єри.

CRM-системи (Customer Relationship Management) відіграють ключову роль у туристичному бізнесі, оскільки допомагають

автоматизувати роботу з клієнтами, покращуючи рівень сервісу. Студенти, які навчаються працювати із Fidelio, Opera Cloud, Amadeus, Clock PMS, отримують важливі навички роботи з управлінськими програмами, що є критично необхідними в сучасному готельно-ресторанному бізнесі. Практичне використання таких систем під час навчання дозволяє майбутнім фахівцям швидше адаптуватися до роботи в індустрії гостинності (Гавришак, Мамус, 2021).

Важливою частиною навчання є використання Big Data та аналітичних платформ, таких як Google Analytics, Power BI, які дозволяють аналізувати ринок туристичних послуг, прогнозувати попит і формувати ефективні маркетингові стратегії. Ці інструменти допомагають студентам розвинути навички аналітичного мислення, що є необхідним для ефективного управління туристичними підприємствами.

Серед інших ефективних цифрових інструментів варто виокремити віртуальну та доповнену реальність (VR/AR). Наприклад, технології Google Earth VR, Oculus Quest VR дозволяють студентам створювати віртуальні туристичні маршрути або моделювати екскурсії, що є корисним для розвитку навичок гід-екскурсовода.

Також популярності набувають чат-боти та штучний інтелект (ШІ) для автоматизації процесів бронювання та комунікації з клієнтами. Використання платформ Chatfuel, ManyChat, Dialogflow дає змогу студентам навчитися створювати автоматизовані сервіси, що підвищують якість туристичного обслуговування.

Впровадження гейміфікації у навчальний процес сприяє підвищенню мотивації студентів. Використання таких платформ, як Kahoot!, Quizizz, Duolingo, допомагає не лише розважати студентів, а й ефективно закріплювати отримані знання (Полковнікова, 2019).

Отже, в умовах розвитку цифрових технологій готельно-ресторанний бізнес зазнає значних змін, що впливає не лише на організацію послуг, але й на процес навчання фахівців цієї галузі. Сучасні цифрові та інформаційні технології відкривають нові можливості як для вдосконалення якості обслуговування клієнтів, так

і для підвищення ефективності навчальних процесів у сфері готельно-ресторанного бізнесу. Ось чому важливо інтегрувати ці технології у навчальні програми, щоб підготувати студентів до роботи в умовах цифрової трансформації галузі.

Серед методів навчання, які активно застосовуються в освітньому процесі для підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу, варто виділити інтерактивні техніки, симуляції та віртуальні тренажери, що є ефективними для освоєння навичок роботи з новими технологіями. Цифрові платформи для дистанційного навчання дозволяють студентам освоювати програми управління бізнесом та сучасні системи обліку, а також набувати практичного досвіду в умовах реальних ситуацій через моделювання.

Інтеграція сучасних технологій у навчальний процес забезпечує студентам доступ до онлайн-курсів, тренінгів та відеоуроків, де вони можуть навчатися використанню інноваційних систем, таких як автоматизовані платформи для обробки замовлень, CRM-системи для управління клієнтськими відносинами, а також технології штучного інтелекту для прогнозування попиту та управління запасами. Ці інструменти дозволяють розвивати у студентів важливі практичні навички та допомагають швидше адаптуватися до швидко змінюваного середовища готельно-ресторанної галузі.

Водночас методи, що ґрунтуються на використанні інформаційних технологій, допомагають зберегти високий рівень залученості студентів. Це може бути, наприклад, використання віртуальних турів по готелях, рестораним комплексам або інтерактивні кейс-стаді, які за допомогою цифрових технологій моделюють реальні бізнес-ситуації.

Сучасні тренди акцентують увагу на комплексному поєднанні технологій, практичного досвіду та міждисциплінарного навчання, що дозволяє студентам швидко адаптуватися до змін ринку (Зайцева, 2024). Залучення цифрових інструментів до процесу навчання підвищує ефективність використання методів інтерактивного навчання. Платформи для симуляцій створюють можливість для студентів ухвалювати управлінські рішення в умовах,

наближених до реальних, без ризику для бізнесу. Це не тільки розвиває критичне мислення, а й дає змогу студентам освоїти складні програми та системи, необхідні для роботи в сучасному готельно-ресторанному бізнесі. Таким чином, застосування цифрових технологій у навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу є ключовим аспектом, який сприяє підвищенню якості освітнього процесу та формуванню у студентів практичних навичок для роботи в цифровізованому бізнес-середовищі.

Висновки. Шляхами інтеграції цифрових та інформаційних технологій організації готельно-ресторанного господарства в цифровий освітній простір підготовки фахівців туристичної сфери є *використання галузевих цифрових платформ*, впровадження у навчання CRM-систем (Fidelio, Opera Cloud), PMS-програми (Clock PMS), систем бронювання (Amadeus, Galileo, Sabre), що дозволяє моделювати реальні робочі процеси у готельно-ресторанному бізнесі, *онлайн-симуляції та віртуальні тренажери* (наприклад, застосування спеціалізованих симуляторів (HotelSim, Revenue Management Simulation) для відпрацювання управлінських і технологічних рішень у віртуальному середовищі), *гейміфікація та VR/AR-технології* для створення віртуальних турів, симуляція сервісних сценаріїв, квестів, управління віртуальними готелями для формування практичних навичок в ігровій формі, *інтегроване навчання* (CLIL), яке спрямовується на опанування студентами професійної лексики й термінології англійською мовою шляхом проходження міжнародних онлайн-курсів, що підвищує мобільність і конкурентоспроможність випускників, використання *практико-орієнтованих методів навчання* (наприклад: кейс-методи, проєктне та дослідницьке навчання та ін.), *співпраця з бізнесом*, зокрема через організацію стажувань, участь студентів у хакатонах, конкурсах стартапів, майстер-класах від практиків, *створення цифрових освітніх продуктів*: розробка власних вебресурсів, мобільних додатків, туристичних блогів – формує підприємницьке мислення та цифрову компетентність, *електронні портфоліо* (E-portfolio), які систематизують індивідуальні досягнення студентів. Впровадження зазначених

шляхів дозволяє ефективно інтегрувати цифрові інструменти готельно-ресторанного господарства в підготовку майбутніх фахівців, забезпечуючи їхню готовність до викликів цифрової економіки.

Перспективи подальших досліджень
вбачаємо в розробці інституційних стратегій цифрової трансформації професійної освіти в туризмі та емпіричній оцінці ефективності впроваджених освітніх інновацій.

Література

- Белюсова-Зомбор Г., Корсак Р. Цифрові технології в управлінні персоналом у готельно-ресторанному бізнесі. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових ситуацій у науці та освіті*. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв : Посвіт, 2024. С. 197–200
- Василенко С. Вища освіта в Європі: традиційні і нові підходи в аспектах європейської інтеграції. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 7. С. 155–160
- Гавришак Г. Р., Мамус Г. М. Аспекти підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу як передумова стратегій його розвитку. *Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційний розвиток готельно-ресторанного господарства та харчових виробництв»*. Прага: Oktan Print s.r.o., 2021. С. 275–276
- Інноваційний розвиток туризму та готельно-ресторанного господарства: монографія колектив авторів ; за заг. ред. проф. В. М. Зайцевої. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2024. 202 с
- Полковникова І. Професійна підготовка менеджерів туризму до використання інформаційних технологій. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 10 (173). С. 89–96
- Сидорук А., Омеляненко Г. Інформаційні системи і технології в системі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та готельно-ресторанного бізнесу. *Економіка та суспільство*. 2022. (36). DOI : <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-36-48>
- Olsen Michael D. West Joseph J. Tse Eliza Ching Yick (2017). *Strategic Management in the Hospitality Industry*. 3rd Edition. Pearson, London, 2017. 432 p.
- Walker J. R. *Introduction to Hospitality Management*. 5th Edition, Pearson, London, 2017. 743 p.

References

- Belousova-Zombor, H., & Korsak, R. (2024). Digital technologies in personnel management in the hospitality industry. *Development of Modern Education and Science: Results, Issues, Perspectives*, Volume XVII: Overcoming Crisis Situations in Science and Education. Posvit. 197–200 (ukr).
- Havryshchak, H. R., & Mamuss, H. M. (2021). Aspects of training specialists in the hospitality industry as a precondition for its development strategies. In *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference «Innovative Development of the Hospitality Industry and Food Production»*. Oktan Print s.r.o. 275–276 (ukr).
- Olsen, M. D., West, J. J., & Tse, E. C. Y. (2017). *Strategic Management in the Hospitality Industry*. 3rd ed., Pearson. (eng).
- Polkovnikova, I. (2019). Professional training of tourism managers in the use of information technologies. *Bulletin of the Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences Series*, 10 (173), 89–96 (ukr).
- Sydoruk, A., & Omelianenko, H. (2022). Information systems and technologies in the preparation of future specialists in the tourism and hospitality industry. *Economics and Society*, 36. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-36-48> (ukr).
- Vasylenko, S. (2017). Higher education in Europe: Traditional and new approaches in the context of European integration. *Problems of Education*, 7. 155–160 (ukr).
- Walker, J. R. (2017). *Introduction to Hospitality Management*. 5th ed., Pearson. 743 p (eng).

Zaitseva, V. M. (Ed.). (2024). Innovative development of tourism and hospitality industry: Monograph. Zaporizhzhia National University (ukr).

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN TOURISM: PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING DIGITAL AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF HOSPITALITY AND RESTAURANT MANAGEMENT

Oleksandr Kovalenko, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine, e-mail: olexkovalenko@ukr.net*

Anna Novikova, *Candidate of Agricultural Sciences, Senior Teacher at the Department of Tourism, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine, e-mail: anovikova1208@gmail.com*

The article addresses the issues of digitalization in tourism education in the context of modern challenges and trends in the development of industry. The key aspects of the implementation of digital technologies in the educational process are analyzed, as well as their impact on the training of tourism sector specialists and the possibilities of using digital platforms to improve education quality. Special attention is given to innovative teaching methods such as virtual and augmented reality, adaptive learning, and online courses. The key advantages of digitalizing education to form competitive specialists capable of effectively working in the context of the digital transformation of the tourism business are identified.

The aim of this paper is to analyze and justify modern pedagogical approaches to the formation of professional competencies in future specialists in the tourism field, particularly in the hospitality and restaurant industries, with an emphasis on integrating digital and information technologies into the educational process. This research examines the main teaching methods that contribute to the development of digital literacy and professional skills in future tourism specialists.

The paper emphasizes that the digitalization of the educational process is of great importance for the formation of competitive specialists in the tourism industry, as it allows the integration of cutting-edge technologies into the educational process and prepares students to work in the context of digital transformation. Important aspects include the development of soft skills, intercultural communication, and environmental responsibility. In this context, attention is also drawn to the development of personalized educational pathways and blended learning, which gives students the opportunity to study material at their own pace, combining traditional lectures with online resources.

The study also highlights the need for further research in the field of digitalization of the tourism business and the adaptation of educational programs to the modern requirements of the industry. The development of digital tools in the educational process will ensure that students acquire the necessary skills to work in an innovative and rapidly changing market, which is crucial for ensuring their competitiveness.

The authors note that the integration of digital and information technologies into the professional training of future tourism specialists is an essential condition for improving the quality of education and equipping graduates with the competencies necessary for successful work in the conditions of the digital transformation of the hospitality and tourism industry.

Keywords: tourism, hospitality and restaurant industry, digital and information technologies in tourism business, innovative technologies in tourism, specialist training, teaching methods and forms, education quality improvement.

Авторський внесок кожного із співавторів: Коваленко О. В. – 50 %, Новікова А. В. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.02.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 90 % («StrikePlagiarism» ID 331142070)

© Коваленко Олександр Вікторович, Новікова Анна Віталіївна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-8>
УДК 378.147:376.011.3-051]:[001.891+303.4]/8

Світлана Анатоліївна Михальська

ORCID iD 0000-0001-7435-8791

Researcher ID: JZC-9127-2024

докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
svitlana2308@kpnpu.edu.ua

Олексій Тодорович Помирляну

ORCID iD 0009-0001-8539-0057

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
sodf24.pomyrlianu@kpnpu.edu.ua

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У науковій статті наголошено, що фахівці спеціальної освіти у професійній діяльності мають забезпечити як оволодіння учнями з особливими освітніми потребами навчальними досягненнями, так і формування в них життєвих компетентностей. Реалізація таких завдань напряду залежить від сформованості у корекційних педагогів власних соціальних навичок. Одним із засобів їх формування є дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти. У науковій статті розкриваються можливості дослідницької діяльності у формуванні соціальних навичок майбутніх фахівців спеціальної освіти, описані результати розуміння студентами її ролі у власному розвитку.

Ключові слова: фахівці спеціальної освіти; дослідницька діяльність; підготовка фахівців; соціальні навички; корекційні педагоги; учні з особливими освітніми потребами; життєві компетентності.

Вступ. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців вищої освіти володіння не лише професійними, а й соціальними навичками, оскільки вони є передумовою повноцінного оволодіння спеціальністю та інтеграції у професійне середовище. Формування soft skills, зокрема соціальних навичок, дедалі більше визнається фундаментом професійної компетентності у сфері спеціальної освіти, а дослідницька діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів постає ефективним інструментом розвитку саме таких навичок. Адже фахівці спеціальної освіти у своїй діяльності мають забезпечити як оволодіння учнями з особливими освітніми потребами

навчальними досягненнями, так і формування в них життєвих компетентностей. Можна припустити, що реалізація таких завдань знаходиться в прямій залежності від сформованості у спеціальних педагогів соціальних навичок, що лежать в основі керування власними ресурсами, позитивної комунікації, контролю емоційно-вольового стану і поведінки тощо. Для сучасного фахівця спеціальної освіти володіння соціальними навичками є умовою досягнення професійних цілей.

У науковій літературі простежується зростання інтересу до проблеми розвитку soft skills у закладах вищої освіти. А. Гарага (2020) наголошує, що формування «м'яких навичок»,

серед яких важливе місце посідають соціальні, є перспективним напрямом підвищення якості вищої освіти. Авторка підкреслює важливість інтеграції міждисциплінарних методик у навчальний процес, зокрема дослідницьких, для активізації комунікативного та креативного потенціалу студентів. Значущим є підхід О. Кірдан і О. Кірдан (2021), які розглядають дослідницьку діяльність як платформу для розвитку критичного мислення, вміння вести діалог, формулювати аргументи та співпрацювати, тобто опановувати ключові компоненти соціальної компетентності. Підтвердженням цього є й міркування Ю. Дроздової та О. Дубініної (2020), які акцентують на тому, що soft skills, зокрема соціальні навички, стають невід'ємною частиною конкурентоспроможності майбутнього спеціаліста. Вони зазначають, що формування таких якостей потребує системної підтримки у процесі навчання, зокрема із залученням студентів до дослідницьких проєктів, міжособистісної взаємодії та інтерактивних методів навчання. К. Волинець (2021) вказує на потребу формування у студентів нової генерації комплексного підходу до професійного розвитку, де провідне місце посідає саме ініціативність і соціальна відповідальність. У дослідженні О. Лободинської та О. Гридчук (2020) соціальні навички студентів розглядаються як критично важливі для успішної взаємодії в умовах професійного середовища, а ефективними засобами їхнього формування визнаються групова робота, наукові проєкти та дискусійні платформи. Ці елементи безпосередньо пов'язані з дослідницькою діяльністю як формою інтерактивного і самостійного навчання. Досвід практичної реалізації підходів до формування soft skills у закладах вищої освіти представлений у публікаціях Н. Коляди та О. Кравченко (2020), які описують ефективні моделі організації дослідницької активності, включно з міждисциплінарними проєктами, тренінгами та моделюванням соціальних ситуацій. Це створює можливості для розвитку таких навичок, як комунікація, емпатія, командна робота – саме тих, що є ключовими для фахівців у сфері спеціальної освіти. Також важливо згадати роботу Т. Гуменникової (2022), яка розглядає формування етичних норм і ділового спілкування

у студентів як компонент soft skills, наголошуючи на необхідності їх розвитку через практичну та дослідницьку діяльність. Таким чином, огляд сучасної наукової літератури підтверджує актуальність вивчення дослідницької діяльності як ефективного засобу формування соціальних навичок у майбутніх фахівців спеціальної освіти. Незважаючи на наявність окремих підходів до розвитку soft skills, проблема формування соціальних навичок через дослідницьку діяльність майбутніх фахівців спеціальної освіти залишається недостатньо розкритою в науковому полі, що й зумовлює потребу подальших емпіричних і теоретичних досліджень.

Метою публікації є окреслення дослідницької діяльності як засобу формування соціальних навичок майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Методи дослідження: аналіз наукових публікацій та нормативних актів за темою дослідження, констатувальний експеримент, аналіз та інтерпретація експериментальних даних.

Місце соціальних навичок у структурі професійної компетентності фахівця спеціальної освіти. Закордонні та вітчизняні науковці, роботодавці однакостанні щодо оцінки soft skills як універсальних навичок, що забезпечують гнучкість фахівця (Ю. Дроздова, О. Дубініна, 2020). Серед найбільш вагомих соціальних навичок для здобувачів вищої освіти виділяють такі: критичне мислення, емоційний інтелект, гнучкість, творчість, вміння комунікувати, партнерська взаємодія, лідерські навички, здатність до саморозвитку та ін. (О. Лободинська, О. Гридчук, 2020; С. Миронова, О. Чопік, 2025). Т. Гуменникова (2022) наголошує на тому, що працевлаштування фахівців залежить від оволодіння ними навичками ділового спілкування. Для висококваліфікованого фахівця володіння різноманітними soft skills є необхідною умовою, що забезпечує його конкурентоздатність (К. Коваль, 2015). Вивчення теоретичних засад проблеми дослідження свідчить про виразну актуальність формування соціальних навичок у сучасних фахівців.

У Стандартах вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (2020, 2021)

серед переліку загальних та спеціальних компетентностей зазначені й соціальні навички:

– для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; міжособистісної взаємодії; використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність вчитися; працювати в команді; будувати гармонійні відносини з суб'єктами освітнього процесу; здатність аргументовано відстоювати власні професійні переконання; здатність до саморозвитку та ін.;

– для другого (магістерського) рівня вищої освіти: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; спілкуватися державною та іноземною мовою; ухвалювати обґрунтовані рішення; працювати в команді; проводити дослідження на відповідному рівні; здатність ефективно взаємодіяти з людьми на засадах партнерства; здатність ухвалювати ефективні рішення, адаптуватися до нових умов, розробляти проєкти; здатність продовжувати навчання та ін.

Особливості процесу формування соціальних навичок через дослідницьку діяльність. Соціальні навички, як і спеціальні компетентності формуються не лише в навчальній діяльності, а й під час дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, яка має бути інтегрованою в освітній процес, позаяк підготовка сучасних фахівців ґрунтується на принципі «навчання через дослідження» (Т. Франчук, 2020, 2022; С. Миронова, О. Чопік, 2025). Сучасна освітня система має забезпечити конкурентоспроможність фахівця, його адаптивність, готовність до досягнення життєвого успіху загалом та професійного зокрема (Т. Франчук, 2022). В основі цього лежать соціальні навички, формування яких мають передбачати і освітні компоненти, і позааудиторна робота, складовою якої є дослідницька діяльність.

Аналіз освітніх програм і навчальних планів за спеціальністю Спеціальна освіта свідчить, що дослідницька діяльність майбутніх фахівців може реалізуватися через такі компоненти:

– завдання науково-дослідницького та дослідницько-творчого характеру, які варто планувати під час вивчення освітніх компонентів;

– виконання курсових робіт та проєктів;
– наукові дослідження під час навчальної та виробничої педагогічної практики;
– участь у наукових гуртках і проблемних групах;
– підготовку наукових публікацій;
– виступи на науково-практичних конференціях;
– конкурси студентських наукових робіт і стартапів.

Цілісний аналіз змісту такої діяльності підтверджує, що вона дійсно сприяє формуванню у майбутніх фахівців спеціальної освіти значущих соціальних навичок, зокрема планування діяльності, самостійність, особистісний розвиток, дотримання дедлайнів, відстоювання власних інтересів і суджень, робота в команді, комунікація, відповідальність, критичне мислення та ін.

Суб'єктивне усвідомлення значущості соціальних навичок майбутніми фахівцями спеціальної освіти. Нами було досліджено розуміння майбутніми фахівцями спеціальної освіти значущості соціальних навичок для їхньої професії та місця у ній дослідницької діяльності. В експерименті взяли участь 48 майбутніх фахівців спеціальної освіти (здобувачів першого і другого рівнів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка), яким запропонували відповісти на запитання анкети:

1. Які соціальні навички, на Вашу думку, є важливими для сучасної студентської молоді?

2. Як Ви вважаєте, які соціальні навички потрібні фахівцю спеціальної освіти для успішного працевлаштування та професійної самореалізації?

3. Чи потрібно, на Вашу думку, фахівцю спеціальної освіти володіти дослідницькими компетентностями?

4. Назвіть дослідницькі навички, які, на Вашу думку, потрібні здобувачам освіти для оволодіння професією.

5. Запропонуйте навчальні дисципліни та види роботи, які, на Вашу думку, сприяли б формуванню соціальних навичок у здобувачів вищої освіти під час навчання у закладі вищої освіти.

Презентуємо одержані результати.

Усі респонденти висловили думку, що соціальні навички є життєво вагомими для сучасної молоді, найчастіше називали такі: «комунікація», «вміння працювати в команді», «вміння управляти конфліктами», «самостійно ухвалювати рішення», «лідерство», «емоційний інтелект», «критичне мислення» та ін. Окремі опитані називали моральні якості, психологічні властивості, наприклад, «терпіння», «сміливість», «стриманість», «доброзичливість», «самомотивація», «натхнення», «психологічна стійкість» та ін.

Також 100% опитаних вважають, що для успішного працевлаштування та професійної самореалізації спеціальному педагогу потрібно володіти soft skills. І хоча окремі соціальні навички повторилися, все ж на це питання надавали більш розлогі відповіді, обґрунтовували думку, що свідчить про виразну професійну спрямованість майбутніх фахівців спеціальної освіти. Надамо перелік соціальних навичок, названих респондентами, у порядку від найчастіше вказаних до поодиноких відповідей.

Перелік соціальних навичок спеціальних педагогів, названих майбутніми фахівцями спеціальної освіти, – комунікативні навички, вміння працювати в команді, вміння критично мислити, вміння вирішувати конфлікти, відповідальність, вміння керувати власними емоціями, емпатія, емоційний інтелект, гнучкість, вміння адаптуватися до змін та нових умов роботи, креативність, творче мислення, самоконтроль. Окремі навички респонденти уточнювали, наприклад, «треба вміти комунікувати з дітьми й батьками», «треба вміти спілкуватися без гаджетів і використання сучасних сленгів», «потрібна здатність працювати у складі мультидисциплінарної команди», «дуже важливо вміти вирішувати конфлікти та стресові ситуації як між дітьми, батьками, так і з колегами на роботі», «в нашій роботі важливо розуміти інших і навчитися їх слухати, бути ввічливим».

Слід зазначити, що часто опитані змішували професійні й соціальні компетентності, наприклад, серед соціальних називали «знання базової вікової психології та психології батьківства, акцентовано на психологію виховання дітей з особливими освітніми

потребами», «педагогічна тактовність», «знання спеціальності», «комп'ютерна грамотність», «навички грамотного мовлення», «навички наставництва» та ін. До цього переліку додавали ще й такі: «толерантність», «оригінальність», «вміння бути сучасним», «вміння швидко знаходити рішення», «оптимізм», «стриманість» та ін.

98 % респондентів вважають, що фахівець спеціальної освіти повинен володіти дослідницькими компетентностями. Втім, називаючи їх, респонденти вказували, як відповідні вміння, так і повторювали соціальні навички. Наведемо перелік відповідей у порядку від найчастіше названих респондентами до поодиноких.

Перелік дослідницьких компетентностей майбутніх спеціальних педагогів: вміння самостійно висувати ідеї, гіпотези, критичне мислення, вміння самостійно шукати інформацію, навички аналізу, здатність систематизувати та обробляти інформацію, використання інформаційних технологій, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, навички академічного письма, вміння спостерігати, вміння проводити опитування, відповідальність, самостійність, вміння презентувати результати своїх досліджень, креативність, вміння працювати в команді, психологічна витримка під час публічного виступу. Як бачимо, названі компетентності тісно корелюють із соціальними, зокрема комунікативні навички, здатність працювати в команді, відстоювати свою думку, відповідальність, самостійність та ін.

Дослідницька діяльність майбутніх фахівців тісно пов'язана з формуванням соціальних навичок через виконання завдань науково-дослідницького характеру. Адже під час виконання дослідницьких завдань у майбутніх фахівців не тільки поглиблюються професійні знання, а й формуються соціальні навички (наприклад, під час роботи над проєктом створюються умови для розвитку комунікативних навичок, вміння працювати в команді, розподілу обов'язків, під час аналізу результатів експериментального дослідження розвивається аналітичне мислення, під час презентації результатів дослідження – комунікативні навички,

впевненість в собі та ін.), які є важливими для успішної професійної кар'єри майбутнього фахівця спеціальної освіти.

84 % респондентів запропонували навчальні дисципліни та види позааудиторної роботи, які, на їхню думку, сприятимуть формуванню соціальних навичок під час навчання у закладі вищої освіти.

Пропозиції видів роботи від респондентів: написання курсових робіт, наукові гуртки, педагогічна практика, дипломні роботи, тренінги. Зауважимо, що в переліку різних робіт задля формування соціальних навичок деякі опитані назвали види дослідницької діяльності, під час виконання яких формуватимуться комунікативні навички, креативність, гнучкість мислення, планування діяльності, самостійність, особистісний розвиток, дотримання дедлайнів та ін. На нашу думку, це вказує на те, що майбутні фахівці спеціальної освіти визначають провідну роль дослідницької діяльності у своєму життєвому та професійному розвитку.

Респонденти все ж відокремлюють дослідницьку діяльність від освітньої, не повністю розуміють їхній взаємозв'язок та інтеграцію дослідницької складової в освітній процес.

Пропозиції дисциплін від респондентів такі: «Риторика та ораторське мистецтво»; «Психологія спілкування»; «Психологія колективу»; «Робота в команді»; «Етика ділового спілкування»; «Переговори та демократія»; «Емоційний інтелект та самоменеджмент»; «Розвиток творчого та критичного мислення»; «Лідерство та управління»; «Проектна діяльність»; «Етика соціальної роботи»; «Соціальна педагогіка»; «Конфліктологія»; «Менеджмент». Зауважимо, що пропонуючи освітні компоненти, майбутні фахівці спеціальної освіти обґрунтовували, що хотіли б більше тренінгових занять задля розвитку життєвих навичок, психологічних дисциплін, практикумів з розвитку мовної компетентності, діяльності для розвитку креативності, міжособистісної взаємодії тощо. 4% опитаних (більшість з них магістранти) вказали, що окремих дисциплін додавати не потрібно, оскільки в процесі навчання всі необхідні навички вони здобувають. 12 % респондентів пропозицій не надали.

Отже, результати анкетування майбутніх фахівців спеціальної освіти дозволяють стверджувати, що значна роль у формуванні соціальних навичок у майбутніх фахівців відводиться дослідницькій діяльності. Характер та зміст відповідей на запитання анкети, а також результати осмислення теоретичних розвідок дослідників (К. Волинець, 2021; А. Гарага, 2020; Т. Гуменникова, 2022; Ю. Дроздова та О. Дубініна, 2020; О. Кірдан та О. Кірдан, 2021; К. Коваль, 2015; Н. Коляда та О. Кравченко, 2020; О. Лободинська та О. Гридчук, 2020; С. Миронова та М. Буйняк, 2020; С. Миронова та О. Чопік, 2025; Т. Франчук, 2020; 2022) нашою думку про визначення низки умов, які можуть сприяти реалізації дослідницької діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти з метою формування у них соціальних навичок. Це такі умови: (1) орієнтація дослідницької діяльності на формування соціальних навичок, потрібних фахівцю спеціальної освіти для власного розвитку, професійної діяльності, зокрема здатності формувати життєві компетентності дітей з особливими освітніми потребами; (2) відповідність змісту дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти особливостям дослідницько-творчої діяльності фахівців спеціальної освіти; (3) інтегрування дослідницької складової в освітній процес за принципом «навчання через дослідження»; (4) формування позитивної мотивації майбутніх фахівців спеціальної освіти до наскрізної дослідницької діяльності; (5) забезпечення свідомості участі майбутніх фахівців спеціальної освіти у дослідницькій діяльності, розуміння ними взаємозв'язку між соціальними та дослідницькими компетентностями; (6) урахування вподобань, науково-педагогічних інтересів майбутніх фахівців спеціальної освіти та рівня розвитку їхніх соціальних навичок задля формування індивідуальної освітньої та наукової траєкторії; (7) осучаснення форм організації дослідницької діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти з акцентом на активність, самостійність і практикоорієнтованість. Ці та інші умови реалізації дослідницької діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти з метою формування у них соціальних навичок мають бути

експериментально перевірені та уточнені у подальших наших дослідженнях.

Висновки. Соціальні навички фахівців спеціальної освіти – ключовий компонент їхньої професійної компетентності. Вітчизняні й зарубіжні науковці, а також роботодавці одноставно підкреслюють їхню універсальність і необхідність для забезпечення гнучкості, конкурентоздатності та професійної мобільності спеціального педагога. Крім цього, соціальні навички інтегровані в Стандарти вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» для бакалаврського та магістерського рівнів, що підтверджує їхню законодавчу значущість у структурі фахової підготовки. До пріоритетних соціальних навичок, актуальних для студентів і майбутніх спеціальних педагогів, належать: критичне мислення, комунікація, емоційний інтелект, гнучкість, креативність, лідерство, здатність працювати в команді, ухвалювати рішення, адаптуватися до змін, саморозвиток, відповідальність, стресостійкість та ін.

Дослідницька діяльність є інструментом формування соціальних навичок. Результати анкетування демонструють усвідомлення студентами значущості соціальних навичок для професійної реалізації: 100 % респондентів визнають їхню необхідність, 98 % – важливість дослідницьких компетентностей, хоча часто ці

поняття респондентами ототожнюються. Майбутні спеціальні педагоги бачать потенціал у дослідницькій діяльності для особистісного і професійного розвитку, однак не завжди розуміють взаємозв'язок між освітнім процесом і дослідженням, що свідчить про потребу в подальшому методичному супроводі. Серед ефективних форм і засобів формування соціальних навичок респонденти виокремили: курсові та дипломні проєкти, наукові гуртки, педагогічну практику, тренінги, наукові конференції. Також запропоновані актуальні дисципліни, орієнтовані на розвиток міжособистісної взаємодії, критичного мислення, лідерства, риторики тощо. Отже, формування соціальних навичок є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця спеціальної освіти, а дослідницька діяльність має потенціал стати потужним засобом розвитку таких навичок за умови її свідомої інтеграції в освітній процес, орієнтації на практико-орієнтовані завдання та індивідуальні потреби студентів.

Перспективами наукових пошуків вважаємо більш глибоке дослідження умов формування соціальних навичок спеціальних педагогів та пошук ефективних методів організації цього процесу як в умовах закладу вищої освіти, так і в процесі інформальної освіти студентів.

Література

- Волинець К. І. Підготовка майбутнього педагога нової генерації в контексті ініціатив давоського форуму з питань освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 36 (2). С. 74–79. DOI : <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.369>
- Гарага А. В. Формування «Soft Skills» студентів університету – перспективний напрям підвищення якості вищої освіти. *Економічний вісник університету*. 2020. № 47. С. 46–52. DOI : <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2020-47-46-52>
- Гуменникова Т. Формування етичних засад ділового спілкування у студентів ЗВО, як конкурентоздатна soft-skills фахівця. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4 (9). С. 82–93. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-82-93](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-82-93)
- Дроздова Ю. В., Дубініна О. В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх і професійних моделях. *Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*: збірник тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару (Київ, 21 лютого 2020 р.). Київ : КНТЕУ, 2020. С. 31–34.
- Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип 2(6). С. 152–160. DOI : [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144)
- Коваль К. Розвиток soft skills у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

- Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(27). С. 137–145. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686>
- Лободинська О. М., Гриджук О. Є. Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Науковий вісник ЛНТУ України: збірник наукових праць*. 2020. Том 30, №3. С. 116–121. DOI : <https://doi.org/10.36930/40300320>
- Миронова С. П., Буйняк М. Г. Формування соціальних навичок у процесі підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Випуск 39. С. 75–81. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.19.2020.39.11>
- Миронова С. П., Чопік О. В. Методика викладання фахових дисциплін спеціальності Спеціальна освіта: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 164 с.
- Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України № 28 від 05.01.2021. URL : <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України № 799 від 20.06.2020. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-svita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Франчук Т. Й. Дослідницький університет у контексті інноваційної парадигми формування педагогічної еліти. *Освіта збереже Україну!*: матеріали I Всеукраїнських Прокопенківських читань, Харків, 10 черв. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2022. С. 349–354.
- Франчук Т. Й. Проектний формат переходу на компетентнісну модель професійної освіти. *Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи*: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.) / За ред. О. Гури, В. Меньяло. Запоріжжя, 2020. С. 191–194.

References

- Drozdova, Yu. V. & Dubinina, O. V. (2020). Conceptual approaches to the definition of «soft skills» in modern educational and professional models. *Soft skills - integral aspects of the formation of students' competitiveness in the 21st century*: collection of abstracts of reports of the interuniversity scientific and methodological seminar (Kyiv, February 21, 2020). Kyiv : KNTEU. 31–34. (ukr).
- Franchuk, T. Y. (2020). Project format of the transition to a competency-based model of vocational education. *European project culture in Ukraine: state, problems, prospects*: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhya, May 29-30, 2020) / Edited by O. Gura, V. Menyailo. Zaporizhzhia. 191–194. (ukr).
- Franchuk, T. Y. (2022). Research university in the context of an innovative paradigm for the formation of pedagogical elite. *Education will save Ukraine!*: materials of the 1st All-Ukrainian Prokopenko Readings, Kharkiv, June 10, 2022 / Kharkiv. National Pedagogical G. S. Skovoroda University; [ed.: Yu. D. Boychuk (ed. chief) and others]. Kharkiv. 349–354. (ukr).
- Gumennykova, T. (2022). Formation of ethical principles of business communication in students as a competitive soft-skills professional. *Prospects and Innovations of Science*. № 4 (9). 82–93 [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-82-93](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-82-93) (ukr).

- Haraha, A. (2020). Formation of «soft skills» of university students as a prospective direction of improving the quality of higher education. *University Economic Bulletin*. № 47. 46–52 : <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2020-47-46-52> (ukr).
- Kirdan, O. & Kirdan, O. (2021). Formation of soft skills of students in the educational process of higher education institution. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*. Volume 2(6). 152–160 [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144) (ukr).
- Koliada, N. & Kravchenko, O. (2020). Practical experience of “soft-skills” formation in terms of higher education institution. *Current Issues in the Humanities*. № 3(27). 137–145 <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686> (ukr).
- Koval, K. (2015). Development of soft skills in students is one of the important factors of employment. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. Iss. 2. 162–167. (ukr).
- Lobodynska, O.M. & Hrydzuk, O.Ye. (2020). Formation of social skills of students: problems and prospects. *Scientific Bulletin of LNTU of Ukraine: Collection of scientific papers*. Volume 30, № 3. 116–121 <https://doi.org/10.36930/40300320> (ukr).
- Myronova, S. & Buiniak, M. (2020). Formation of social skills in the process of training specialists 016 Special education. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology: collection of scientific works / Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University*. Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical Dragomanov University. Volume 39. 75–81 <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.19.2020.39.11> (ukr).
- Myronova, S.P. & Chopik, O.V. (2025). Methodology of teaching professional disciplines of the specialty Special Education: a textbook. Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 164. (ukr).
- On approval of the higher education standard in the specialty 016 Special Education for the second (master's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 28 dated 05.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> (ukr).
- On approval of the Higher Education Standard in the specialty 016 Special education for the first (bachelor's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 799 dated 06/20/2020. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-svita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (ukr).
- Volynets, K. (2021). Preparation of a future teacher of the new generation in the context of the initiatives of Davos Education Forum. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*. № 36 (2). 74–79 <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.369> (ukr).

RESEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SOCIAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION

Svitlana Mykhalska, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Special and Inclusive Education Department, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine, e-mail: svitlana2308@kpnu.edu.ua

Oleksii Pomyrlianu, postgraduate student in Special and Inclusive Education Department, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine, e-mail: sodf24.pomyrlianu@kpnu.edu.ua

The modern labor market requires higher education specialists to possess not only professional but also social skills, as they are a prerequisite for full mastery of the specialty and integration into the professional environment. This is also relevant for special education specialists, who in their activities must form life competencies in students with special educational needs. The implementation of such tasks directly depends on the formation of social skills among SEN teachers that underlie the management of their own resources, positive communication, control of emotional and volitional state, behavior, etc. The development of social skills among higher education

students is ensured by various ways and means, one of which is research activity. It contributes to the formation of such important life skills in future SEN teachers as the following ones: planning activities; independence; self-development; meeting deadlines; defending one's own interests and judgment; teamwork; partnership; communication; quick search for information; responsibility, etc. A study of higher education future specialists' in special education understanding of the significance of social skills for their profession and the place of research activity in it showed that respondents understand its role for their own development and professional growth. However, respondents still separate research from educational activities, do not fully understand their relationship and the integration of the research component into the educational process. The conditions for implementing the possibilities of research activities in the formation of social skills of future SEN teachers have been determined, in particular: the orientation of research activities on soft skills, which are necessary for a special education specialist for his/her own development and the formation of life competencies of children with special educational needs, in particular; the correspondence of its content to the research and creative activities of special education specialists; the integration of the research component into the educational process; the formation of positive motivation of higher education students for cross-disciplinary research activities; taking into account the scientific and pedagogical interests of higher education students and the level of development of their social skills in order to form an individual educational and scientific trajectory; modernization of the forms of organization of research activities of higher education students with an emphasis on activity, independence and practice-orientation.

Keywords: specialists in special education; research activity; training of specialists; soft skills; correctional teachers; students with special educational needs; life skills.

Авторський внесок кожного зі співавторів: Михальська С.А. – 50%, Помирлян О.Т. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 95 % («StrikePlagiarism» ID 330611758)

© Михальська Світлана Анатоліївна, Помирлян Олексій Тодорович, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-9>

УДК 159.944:377.011.3-051]-047.37

Ілля Володимирович Пахомов

ORCID iD 0000-0002-6101-9384

старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Біла Церква, Україна

pahomov.ilya@ukr.net

Таїса Павлівна Киричок

ORCID iD0009-0007-1123-977X

методистка,

Білоцерківський професійний ліцей

м. Біла Церква, Україна

taisa199@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ТА ШЛЯХІВ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ

У науковій статті на основі емпіричних даних визначено особливості професійного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Аналіз даних, отриманих під час застосування визначених діагностичних методик (методика діагностики рівнів і фаз емоційного вигорання

(авт. В. Бойко), методика діагностики рівнів професійного вигорання (авт. К. Маслач в адаптації Н. Водоп'янової, Є. Старченкової), методика визначення психічного вигорання (авт. О. Рукавшнікова)) підтверджують (1) домінування середнього рівня професійного вигорання у більшості педагогічних працівників; (2) наявність значної групи (приблизно третини) з високими показниками, які потребують психологічної допомоги; (3) гендерні відмінності в структурі симптомів (жінки – більш схильні до емоційного виснаження, чоловіки – до деперсоналізації та неадекватного емоційного реагування); (4) залежність інтенсивності вигорання від стажу роботи, з піковими показниками у групі 11–15 років.

Для попередження професійного вигорання доцільно впроваджувати системні програми профілактики.

Ключові слова: професійне вигорання, педагогічні працівники, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, психічне виснаження.

Вступ. Синдром професійного вигорання є однією з ключових проблем сучасної психологічної науки та практики, що зумовлено його негативним впливом на ефективність професійної діяльності, психоемоційний стан та якість життя фахівців. Зростання інтенсивності трудових навантажень, вплив численних психологічних стресорів і соціально-економічних викликів сучасного суспільства спричиняють підвищену увагу дослідників до вивчення цього феномена, що підтверджується значною кількістю наукових публікацій у вітчизняному науковому просторі.

Аналіз літератури свідчить, що більшість вітчизняних робіт присвячено дослідженню особливостей професійного вигорання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Водночас педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) залишаються відносно недостатньо дослідженою групою, хоча їхня професійна діяльність має низку специфічних характеристик, які можуть підвищувати ризик розвитку вигорання. Майстри виробничого навчання та викладачі ЗП(ПТ)О поєднують педагогічні та виробничо-технологічні функції, працюють з контингентом здобувачів освіти, що часто має різний рівень навчальної мотивації та соціальної адаптації, а також діють у контексті постійних змін ринку праці й модернізації змісту професійної підготовки. Ці фактори створюють додаткове емоційне та когнітивне навантаження, підвищуючи ймовірність емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної мотивації.

У наукових працях фіксуються як зовнішні (соціальні, організаційні), так і внутрішні

(психологічні, особистісні) чинники вигорання. Л. Березовська (2013) акцентує на ролі внутрішньоособистісних конфліктів, О. Варгата, О. Кулешова та Л. Міхеєва (2021) – на значенні вольового самоконтролю, М. Кісліцина (2015) – на важливості оптимізму у подоланні вигорання, а Н. Тавровецька (2020) – на впливі ціннісно-сислової сфери педагога. У сфері профілактики вигорання М. Степанець (2016) підкреслює значення пізнавально-творчої самореалізації, Л. Підгурська (2014) – роль керівника закладу освіти, а М. Батуріна, А. Новолаєв (2016) та О. Качур (2010) – важливість психологічно сприятливого освітнього середовища. Питання спеціалізованих підходів до профілактики у педагогів різних типів закладів освіти досліджували Т. Колтунович (2016) та О. Бондарчук, Л. Карамушка, А. Москальова (2015), які наголошували на необхідності якісної психологічної допомоги для подолання стресів (І. Олійник, 2017; Н. Перегончук, 2011; І. Прокопенко, 2019).

Розробка теоретичних моделей синдрому професійного вигорання (М. Корольчук, В. Корольчук, Л. Березовська, 2017; О. Лящ, М. Яцюк, 2020), навчально-методичних посібників (Н. Бещук-Венгерська, 2015; Л. Михальчук, М. Шуберчук, 2019; І. Пахомов, 2024) та профілактичних програм (Гінгіна, 2019; Колтунович, 2012) створює вагоме підґрунтя для подальшого дослідження, однак не враховує в достатній мірі специфіку ЗП(ПТ)О.

Таким чином, існує наукова та практична потреба у комплексному вивченні психологічних особливостей синдрому професійного вигорання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О з урахуванням їхніх професійних функцій, особливостей

взаємодії із здобувачами освіти та умов сучасного ринку праці.

Мета дослідження полягає у визначенні емпіричним шляхом психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Методи дослідження: констатувальний експеримент; тестування (методика діагностики рівнів і фаз емоційного вигорання (авт. В. Бойко), методика діагностики рівнів професійного вигорання (авт. К. Маслач в адаптації Н. Водоп'янової, Є. Старченкової), методика визначення психічного вигорання (авт. О. Рукавшнікова).

Результати діагностичного дослідження та їхня інтерпретація. Констатувальне дослідження було проведено у 2024 році та охоплювало три послідовні етапи: (1) організаційний етап передбачав визначення комплексу діагностичних методик і формування вибірки учасників експерименту; (2) дослідницький етап полягав у вивченні проявів синдрому професійного вигорання серед педагогічних працівників різної статі, віку, посади та стажу педагогічної діяльності; (3) аналітичний етап передбачав обробку, порівняння та інтерпретацію отриманих даних.

Вибіркова сукупність дослідження становила 30 педагогічних працівників ДПТНЗ «Білоцерківський професійний ліцей». Вона була гетерогенною за низкою характеристик: за статтю, адже незначну більшість становили жінки (55 %); за посадою: дещо переважали майстри виробничого навчання (58 %), викладачі складала 42 %; за віком: найбільшу групу сформували особи середнього віку (55 %), меншу – молодого (23 %) та похилого віку (22 %); за стажом педагогічної діяльності: переважали працівники зі стажем 10–20 років (58 %), тоді як частка осіб зі стажем до 10 років становила 22 %, а понад 20 років – 20 %. Виявлено чітку залежність між віковими та стажевими характеристиками: представники середнього віку здебільшого мали стаж 10–20 років, молоді педагоги – до 10 років, а особи похилого віку – понад 20 років. Логіка формування вибірки полягала в тому, щоб охопити всі основні соціально-демографічні та професійні групи педагогічних працівників

закладу. Такий підхід забезпечив репрезентативність отриманих даних та можливість аналізу впливу статі, віку, посади та педагогічного стажу на прояви синдрому професійного вигорання.

Діагностика рівня емоційного вигорання за методикою В. Бойка показала, що майже половина педагогічних працівників (46 %) перебувають у фазі резистенції на стадії формування, а у третини досліджуваних (27 %) ця фаза вже сформована. Значно менше педагогів перебувають у стані напруження (по 7 % – у стадії формування та сформованої фази відповідно). Особливе занепокоєння викликає група педагогів зі сформованою фазою напруження, оскільки вони потребують негайної психологічної допомоги.

Аналіз домінуючих симптомів емоційного вигорання виявив, що у третини досліджуваних спостерігається редукція професійних обов'язків (27 %) та неадекватне вибіркове емоційне реагування (27 %). Менш поширеними є симптоми переживання психотравмуючих обставин, тривоги та депресії, а також розширення сфери економії емоцій (по 13 %). Важливо, що майже у всіх працівників у тій чи іншій мірі сформований симптом редукції професійних обов'язків, що відтворює тенденцію до спрощення та зниження вимог до якості виконання професійних завдань.

Віковий аналіз показав, що у молодих педагогів симптоми емоційного вигорання майже не сформовані, тоді як у старших вони проявляються більш виразно. Гендерний аспект продемонстрував, що у жінок частіше зустрічаються «переживання психотравмуючих обставин» та «розширення сфери економії емоцій», тоді як у чоловіків більш сформованим виявився симптом «неадекватного вибіркового емоційного реагування».

Дослідження за методикою К. Маслач – С. Джексона (у модифікації Н. Водоп'янової та О. Старченкової) підтвердило отримані тенденції. Переважна більшість досліджуваних мали середній рівень деперсоналізації (71 %) та емоційного виснаження (63 %), половина педагогів – редукцію професійних досягнень (49 %). Водночас у третини виявлено високий рівень професійного вигорання (емоційне виснаження – 35 %, деперсоналізація – 28 %,

редукція досягнень – 28 %), що свідчить про наявність у них ризику серйозних емоційно-психологічних наслідків. Додатковий аналіз виявив, що високий рівень вигорання частіше спостерігається у педагогів зі стажем 11–15 років, середній – у тих, хто працює 15–20 років, а низький – у працівників зі стажем 2–6 років. За гендерною ознакою чоловікам більш притаманна деперсоналізація, а жінки частіше страждають від емоційного виснаження.

Методика О. Рукавішнікова «Визначення психічного вигорання» продемонструвала близькі за змістом результати: більшість педагогів (53 %) мають середній рівень професійного вигорання, майже третина (27 %) – високий, і лише п'ята частина (20 %) – низький рівень. З огляду на значну частку педагогів із високим рівнем вигорання (27 %), актуальною є потреба у проведенні як профілактичних, так і корекційних заходів, зокрема індивідуального консультування та психологічної підтримки.

Шляхи попередження професійного вигорання. Результати проведеного дослідження засвідчили, що значна частина педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) перебуває у стані середнього рівня професійного вигорання, а окремі групи демонструють високі показники емоційного виснаження та деперсоналізації. Виявлено залежність інтенсивності проявів синдрому від стажу педагогічної діяльності, а також гендерні особливості його структури. Зокрема, у жінок більш вираженим є емоційне виснаження, а у чоловіків – тенденція до деперсоналізації та зниження рівня особистих досягнень. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої профілактичної роботи, яка враховує як індивідуальні, так і організаційні чинники ризику.

Виходячи з отриманих даних, *розробка програм профілактики професійного вигорання* має спиратися на принципи диференційованого підходу, комплексності та системності. Програми повинні бути орієнтовані на підвищення психологічної грамотності педагогів, розвиток навичок емоційної стійкості, оптимізацію робочого навантаження та підтримку мотиваційної сфери.

Окрему увагу слід приділити *роботі з групами підвищеного ризику* – педагогам із

високим рівнем вигорання, особам зі стажем роботи 11–15 років, а також врахуванню гендерних відмінностей у проявах синдрому. Для таких груп доцільно організовувати індивідуальне психологічне консультування, підтримувальні групи та спеціальні тренінги, спрямовані на корекцію домінуючих симптомів.

Таким чином, профілактика професійного вигорання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О потребує комплексної організації роботи, що охоплює як освітньо-інформаційні, так і психологічно-практичні компоненти, орієнтовані на зміцнення особистісних ресурсів педагогів, оптимізацію умов їхньої діяльності та підвищення професійної мотивації.

Висновки. Результати проведеного нами констатувального дослідження дозволяють визначити особливості професійного вигорання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О як комплексного психоемоційного феномена з чітко вираженими індивідуально-психологічними, гендерними та віковими відмінностями. Порівняльний аналіз результатів показує, що всі три застосовані діагностичні методики підтверджують:

- домінування середнього рівня професійного вигорання у більшості педагогічних працівників;
- наявність значної групи (приблизно третини) з високими показниками, які потребують психологічної допомоги;
- гендерні відмінності в структурі симптомів (жінки – більш схильні до емоційного виснаження, чоловіки – до деперсоналізації та неадекватного емоційного реагування);
- залежність інтенсивності вигорання від стажу роботи, з піковими показниками у групі 11–15 років.

Для попередження професійного вигорання доцільно впроваджувати системні програми профілактики, які охоплюють тренінги емоційної стійкості, оптимізацію робочого навантаження, розвиток навичок емоційної саморегуляції та підвищення мотиваційної підтримки в колективі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації тренінгової програми профілактики професійного вигорання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Література

- Батуріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип. 15. 2016. С. 265–270.
- Березовська Л. І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія, економічна психологія». Київ, 2013. 19 с.
- Бещук-Венгурська Н. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів : методичний посібник. Вінниця : ММК, 2015. 110 с.
- Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С. та інші. Психологічні умови попередження професійного стресу та професійного вигорання керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2015. 48 с.
- Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 1. С. 68–71.
- Гінгіна О. Д. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» : семінар-тренінг для педагогічних працівників. ЗОШ I-III ступеня с. Новий Двір, 2012. 30 с.
- Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. *Психолог*. 2010. № 40. С. 3–7.
- Кісліцина М. В. Оптимізм як критерій професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки : Національний педагогічний університет ім. Драгоманова, Камянець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнко*. Вип. 5. Камянець-Подільський, 2015. С. 121–136.
- Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
- Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії : корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. 200 с.
- Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигорання працівників освіти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.
- Ляц О. П., Яцюк М. В. Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу. *Габітус. Соціальна психологія. Юридична психологія*. Вип. 20, 2020. С. 245–250.
- Михальчук Л. Я., Шуберчук М. П. Подолання синдрому професійного вигорання педагогів шляхом використання педагогіки емплауерменту. Нетішин, 2019. 78 с.
- Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. № 1 (13). С. 118–125.
- Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2024. 132 с.
- Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 20 с.
- Підгурська В. П. Управлінська діяльність керівника з попередження синдрому «професійного вигорання» у суб'єктів навчально-виховного процесу». *Ресурсний підхід в управлінні навчальними закладами : зб. наук. праць за матеріалами міжрегіональної наук.-практ. конференції (10 квітня 2014 р.) Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 112–118.*
- Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. № 1 (45). С. 59–64.
- Степанець М. Професійне вигорання як перешкода пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8. С. 74–84.
- Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сміислової сфери і життєвої позиції. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць*. 2020. № 49. С. 296–321.

References

- Baturina, M. & Novolaiev, A. (2016). Ways to prevent "professional burnout" of teachers. *Current Issues of the Humanities. Pedagogy*. Issue 15. 265–270 (ukr).
- Berezovska, L. I. (2013). Psychodiagnostics and correction of intrapersonal conflicts as a condition for overcoming professional burnout in teachers: author's abstract of the thesis for obtaining the degree of the Candidate of Psychological Sciences: speciality 19.00.10 "Organizational psychology, economic psychology" (ukr).
- Beshchuk-Venherska, N. V. (2015). Prevention of burnout syndrome in teachers: methodological manual. Vinnytsia : MMK. (ukr).
- Bondarchuk, O. I., Karamushka, L. M. & Moskalova A. S. (2015). Psychological conditions for preventing professional stress and professional burnout of heads of educational organizations: a special course for students of full-time and distance learning in the system of postgraduate pedagogical education (ukr).
- Hinhina, O. D. (2012). Prevention and overcoming of the syndrome of "professional burnout". Seminar-training for pedagogical workers. Secondary school of I-III degree, Novy Dvir (ukr).
- Kachur, O. (2010). Prevention of professional burnout in educational institutions. *Psychologist*. Iss. 40. 3–7 (ukr).
- Kislitsyna, M. V. (2015). Optimism as a criterion of professional burnout of pedagogical workers of general educational institutions for mentally retarded students. *Current Problems of Correctional Pedagogy: National Pedagogical Dragomanov University, Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko*. Issue 5. 121–136 (ukr).
- Koltunovych, T. A. (2012). How not to burn in the flames of the profession: a correctional program for preschool educators. Chernivtsi: Chernivtsi National University (ukr).
- Koltunovych, T. A. (2016). Psychological conditions for correcting professional burnout in educators of children's educational institutions: the thesis for obtaining the degree of the Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. "Pedagogical and age psychology". Ivano-Frankivsk (ukr).
- Korolchuk, M. S., Korolchuk, V. M. & Berezovska, L. I. (2017). Professional burnout of education workers: monograph. Kyiv : Kyiv National Trade and Economics University (ukr).
- Liashch, O. P. & Yatsiuk, M. V. (2020). Theoretical model of professional burnout of teachers of a boarding school. *Habitus. Social psychology. Legal psychology*. Issue 20. 245–250. (ukr).
- Mykhalchuk, L. Ya., Shuberchuk, M. P. (2019). Overcoming the burnout syndrome of teachers through the use of empowerment pedagogy. Netishyn (ukr).
- Oliinyk, I. V. (2017). Causes and prevention of burnout syndrome in teachers. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogical Sciences. Series "Pedagogy and Psychology"*. Iss. 1 (13). 118–125. (ukr).
- Pakhomov, I. V. (2024). Prevention of professional and emotional burnout of teaching staff of vocational (vocational and technical) education institutions: educational and methodological manual. Bila Tserkva : BINPO UMO NAPS of Ukraine (ukr).
- Perehonchuk, N. V. (2011). "Professional burnout" as a factor in the development of a teacher's personality: author's abstract of the thesis for obtaining the degree of Candidate of Psychological Sciences: speciality 19.00.07 "Pedagogical and age psychology". Kyiv (ukr).
- Pidhurska, V. P. (2014). Managerial activities of the head to prevent the syndrome of "professional burnout" in subjects of the educational process. Resource approach in the management of educational institutions: collection of scientific works based on the materials of the interregional scientific-practical conference (April 10, 2014) Zhytomyr: ZhSU named after I. Franko 112–118 (ukr).
- Prokopenko, I. A. (2019). Professional burnout of teachers as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*. No. 1 (45) 59–64. (ukr).
- Stepanets, M. (2016). Professional burnout as an obstacle to the cognitive and creative self-realization of pedagogical personnel. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. Iss. 8. 74–84. (ukr).

- Tavrovetska, N. (2020) The relationship between professional burnout of teachers and the peculiarities of the value-semantic sphere and life position. *Problems of Modern Psychology: collection of scientific works*. Iss. 49. 296–321 (ukr).
- Varhata, O. V., Kuleshova O. V. & Mikheieva, L. V. (2021). Psychological factors of professional burnout of teachers. *Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools*. Iss. 75. Vol. 1. 68–71 (ukr).

**RESEARCH OF THE FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT
OF TEACHERS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL)
EDUCATION INSTITUTIONS AND WAYS OF ITS PREVENTION**

Ilya Pakhomov, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Management, Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education, State Educational Institution "University of Educational Management" of the National Academy of Sciences of Ukraine, Bila Tserkva, Ukraine, e-mail pahomov.ilya@ukr.net

Taisa Kyrychok, Methodologist, Bila Tserkva Vocational Lyceum, Bila Tserkva, Ukraine, e-mail taisa199@ukr.net

The scientific article, based on empirical data, identifies the features of professional burnout among teachers of professional (vocational and technical) education institutions. Analysis of data obtained during the application of certain diagnostic methods (methodology for diagnosing levels and phases of emotional burnout (author V. Boiko), methodology for diagnosing levels of professional burnout (author K. Maslach adapted by N. Vodopianova, E. Starchenkova), methodology for determining mental burnout (author O. Rukavshnikova)) confirms the dominance of an average level of professional burnout in the majority of teachers; the presence of a significant group (approximately a third) with high indicators that require psychological assistance; gender differences in the structure of symptoms (women are more prone to emotional exhaustion, men are more prone to depersonalization and inadequate emotional response); the dependence of the intensity of burnout at work experience, with peak indicators in the group of 11–15 years. It has been determined that to prevent professional burnout, it is advisable to implement systemic prevention programs that include emotional resilience training, workload optimization, development of emotional self-regulation skills, and increased motivational support in the team.

Prevention of professional burnout of pedagogical workers of vocational education requires a comprehensive organization of work, covering both educational and informational as well as psychological and practical components, focused on strengthening the personal resources of teachers, optimizing the conditions of their activities and increasing professional motivation. To prevent professional burnout, it is advisable to implement systemic prevention programs that include emotional resilience training, workload optimization, development of emotional self-regulation skills and increasing motivational support in the team.

Keywords: professional burnout, teachers, institutions of professional (vocational and technical) education, mental exhaustion.

Авторський внесок кожного зі співавторів: Пахомов І. В. – 50 %, Киричок Т. П. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 19.01.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 99 % («StrikePlagiarism» ID 331827414)

© Пахомов Ілля Володимирович, Киричок Таїса Павлівна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-10>

УДК 364.362-057.87:[355.01+616-036.21

Володимир Іванович Староста
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5880-2482>
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

ГРУПИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ДО І ПІД ЧАС УСКЛАДНЕНИХ УМОВ (ПАНДЕМІЯ COVID-19, ВОЄННИЙ СТАН В УКРАЇНІ)

У науковій статті проведено порівняння поглядів учасників освітнього процесу щодо виявлення груп їх соціальної підтримки у вищій школі до та під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). Для опрацювання результатів анонімного онлайн-опитування 4069 студентів за окремими ознаками респондентів (освітній рівень, стать, форма навчання, спеціальність) використано комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23. Встановлено, що до (2019) та на початку ускладнених умов (2020) зростає кількість досліджених груп від чотирьох до семи з соціальною підтримкою високого та середнього рівня. Показано наявність статистично значущих відмінностей (t -критерій; $p \leq 0,05$) у посиленні підтримки при переході 2019 → 2020 у випадку студентів-однокурсників, студентів старших курсів, академнаставника, викладачів, деканату, соціальних мереж, самопідтримки. В ускладнених умовах (2020-2024) для студентів соціальну підтримку від більшої кількості груп/джерел (наведена сумарна кількість груп з високим та середнім рівнем підтримки) отримують магістранти (9) порівняно з бакалаврами (7), респонденти жіночої статі (7) порівняно з респондентами чоловічої статі (5), студенти заочної форми навчання (9) порівняно з очною (7), студенти педагогічних спеціальностей (9) порівняно з іншими спеціальностями (6), студенти опитування 2024 (9) порівняно з 2020-2023 (6). Встановлено, що родина та самопідтримка належать до вищого рівня підтримки; друзі, однокурсники, викладачі, соціальні мережі – середнього рівня; інші групи – низького та середнього рівня підтримки студентів. Виявлено тенденцію щорічного зростання підтримки соціальних мереж та професійного психолога.

Ключові слова: соціальна підтримка; групи підтримки; адаптація студентів; пандемія Covid-19; воєнний стан в Україні; онлайн-опитування студентів.

Вступ. Початок навчання у вищій школі супроводжується низкою змін у життєвій траєкторії студентів. Важливою умовою успішної адаптації до таких змін, а також подальшого навчання у вищій школі є підтримка молодих людей з боку різних соціальних джерел – родини, друзів, студентів тощо. Огляд праць показує кілька варіантів визначень для ключових понять нашого дослідження («підтримка» та ін.). У контексті нашої тематики, поняття «підтримка» розглядаємо як «те, що підтримує кого-, що-небудь, служить опорою комусь, чомусь» (Білодід (ред.), Т. 6, С. 516), «соціальний» – пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві (Білодід

(ред.), Т. 9, С. 476]; «група» – сукупність осіб, об'єднаних спільною метою, ідеєю, працею і т. ін. (Білодід (ред.), Т. 2, С. 182); поняття «адаптація» у біологічному значенні – пристосування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення (Білодід (ред.), Т. 1, С. 19); «соціальна підтримка» – це надання як психологічних, так і матеріальних ресурсів для задоволення потреби людини в турботі, схваленні, допомозі, безпеці тощо (Cohen, 2004). На основі поданих визначень поняття «групи соціальної підтримки студентів», з нашого погляду, можна розглядати як сукупність осіб, об'єднаних спільною діяльністю з метою надання як психологічних, так і матеріальних

ресурсів для задоволення потреби студентів у турботі, схваленні, допомозі, безпеці тощо.

Соціальна підтримка студентів сприяє їх адаптації як у новому освітньому середовищі, так і наступної адаптації до майбутньої професійної діяльності. Отже, вважаємо, що це один із чинників, який уможлиблює реалізацію принципів студентоцентрованого навчання для забезпечення якості навчання (В. Мороз та ін., 2018). Повністю погоджуємось з висновками дослідження М. Бойко (2019, С. 44), де зазначено, що до цілей студентоцентрованої моделі освіти можна віднести отримання кожним випускником закладу вищої освіти знань, які забезпечують можливість швидкої адаптації до змін в суспільстві та економіці; професійних компетентностей, що стимулюють прагнення до постійного самовдосконалення; розвиненого критичного мислення, яке дозволяє з успіхом діяти в умовах невизначеності, поліваріантності рішень; уміння і досвіду здійснювати вибір та реалізовувати право використання свого голосу в процесі ухвалення управлінських рішень.

Різні аспекти адаптації здобувачів вищої освіти висвітлюють А. Yerken, L.A. Nguyen Luu (2022), М. Wei et al. (2008), P.N. Nguyen et al. (2020), Y. Kotera et al. (2023) та ін.; розуміння адаптації як тривимірної структури, що передбачає психологічну, соціально-культурну та навчальну адаптацію, аналізується J.W. Berry (1997), K.E. Perry, R.S. Weinstein (1998) та ін.

Об'єктивна соціальна підтримка, як правило, оцінюється через самооцінку фактично отриманої соціальної підтримки; суб'єктивна соціальна підтримка, зазвичай, вимірюється або як уявна соціальна підтримка, або як відчуття соціальної інтеграції чи зв'язку (М. Bender et al., 2019). Усі види соціальної підтримки позитивно впливають на психологічну адаптацію, але суб'єктивна підтримка має сильніший позитивний зв'язок, ніж об'єктивна соціальна підтримка. Дослідники М. Bender et al. також виявили загальний позитивний зв'язок (коефіцієнт кореляції $r=0,20$, 95% довірчий інтервал 0,16-0,23) між соціальною підтримкою та психологічною адаптацією іноземних студентів; описують, що отримання соціальної підтримки з кількох джерел (тобто змішаних джерел) пов'язане з найкращими

результатами. У нашому дослідженні в якості таких джерел розглядаємо соціальні групи з найближчого оточення студентів. Соціальна підтримка набуває особливої ваги в ускладнених умовах навчання під час світової пандемії Covid-19 (N. Ghouname, 2020 та ін.), воєнного стану в Україні (Староста, 2023), коли набуває поширення дистанційне та змішане навчання. Студенти, які розпочинають онлайн-навчання мають різний досвід такої діяльності (L. C. Yamagata-Lynch (2014), що варто враховувати педагогам та керівникам закладів освіти, аби поєднувати різні підходи до організації навчання для задоволення потреб широкого кола студентів (S. Cruywagen, & H. Potgieter, 2020). У дослідженні J.K.Grim et al. (2023) описується соціальна та академічна адаптація в умовах пандемії, а у праці N. Laugu et al. (2024) основна увага спрямована на важливість цифрової грамотності для створення належних умов постпандемічного середовища в пост-Covid-19 для соціальної адаптації сучасного покоління Z, зокрема в таких аспектах, як ідентичність, критичне мислення, участь у суспільному житті, усвідомлення прав і обов'язків, безпеки діяльності тощо.

S. Gundogan (2022) зазначає, що Covid-19 викликав психологічні проблеми в усіх вікових групах, а однією з найважливіших груп, які постраждали під час пандемії Covid-19, є студенти університетів. Серед негативних ситуацій, спричинених пандемічним процесом, у студентів є стрес. Наприклад, нами виявлено, що під час дистанційного навчання частина студентів висловлює незадоволеність психологічною комфортністю (близько 22-27%), якістю Інтернет зв'язку (близько 25-29%), власним технічним забезпеченням (близько 17-20%) (Староста, 2023) тощо.

Деякі аспекти реалізації освітнього процесу та діяльності здобувачів освіти в умовах воєнного стану в Україні описують О. Карпенко (2022), І. Lopatovska et al. (2022), О. Донченко, Н. Пшенична та Ю. Семеняко (2022), В. Староста (2024) та ін. Наприклад, О. Карпенко (2022) описує основні аспекти соціально-педагогічної підтримки українських студентів в умовах війни, зокрема отримання стипендії та грантів, фінансова допомога, медична допомога, психологічна

підтримка, кар'єрне консультування, культурні та соціальні заходи, доступ до інформаційних ресурсів тощо.

Огляд наведених вище публікацій засвідчує важливість діагностики соціальної підтримки здобувачів освіти певними групами людей, окреслена проблема особливо актуалізується в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні), коли має місце використання як традиційного, так і дистанційного навчання, а також їх поєднання, тобто змішаного навчання. Отже, дослідження поглядів студентів щодо їхньої підтримки у вищій школі можемо розглядати у контексті *невирішеної раніше частини загальної проблеми соціальної підтримки здобувачів освіти певними групами людей як реалізації студентоцентрованого навчання в ускладнених умовах.*

Метою статті є виявлення та порівняння поглядів студентів щодо груп їх соціальної підтримки на прикладі Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі – УжНУ) до та під

час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні).

Завдання дослідження: з'ясувати сучасний стан проблеми соціальної підтримки здобувачів вищої освіти; провести опитування респондентів, аби проаналізувати їх джерела/групи соціальної підтримки до та під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні) залежно від різних чинників (освітньо-науковий рівень, стать, форма навчання, спеціальність, рік опитування респондентів).

Методика емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ. До анонімного онлайн-опитування з використанням Google Forms долучено 4069 респондентів упродовж 2019–2024 рр.; в умовах традиційного навчання у 2019 р. – 788. Під час ускладнених умов (2020–2024 рр.), коли використовували традиційне, дистанційне та змішане навчання – N=3281 (тут і надалі використано позначення N – кількість респондентів), що дало можливість проводити аналіз за кількома ознаками респондентів (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика респондентів, долучених до опитування 2020–2024 рр.
(Джерело: дані автора)

Ознака респондентів	Групи респондентів	Позначення	Кількість респондентів, N
Освітній рівень	Бакалаврат	Bc	2441
	Магістратура	Mgr	840
Стать	Чоловіча стать	Male	792
	Жіноча стать	Female	2489
Форма навчання	Студенти бакалаврату та магістратури разом очної форми навчання	BcMgr*	2694
	Студенти бакалаврату та магістратури разом заочної форми навчання	BcMgr**	587
Спеціальність	Студенти педагогічних спеціальностей (pedagogical specialties)	Ped	1841
	Студенти інших спеціальностей (other specialties)	OS	1440
Рік опитування студентів бакалаврату та магістратури	2020	BcMgr2020	1071
	2021	BcMgr2021	443
	2022	BcMgr2022	834
	2023	BcMgr2023	549
	2024	BcMgr2024	384

Для математичного опрацювання результатів використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23.

Результати дослідження та їх обговорення. Для опитування використано авторську анкету, яка серед інших питань містила питання: «З ким НАЙЧАСТІШЕ обговорюєте проблеми та успіхи, що виникають; хто НАЙБІЛЬШЕ допомагає Вам під час здобуття вищої освіти?», а також наступні варіанти груп/джерел соціальної підтримки: (1) Родина (Батьки/Родичі тощо). (2). Друзі. (3). Студенти-однокурсники. (4). Студенти старших курсів. (5). Академнаставник. (6). Викладачі. (7). Деканат. (8). Соціальні мережі. (9). Професійний психолог. (10). Сподіваюся тільки на себе/Самопідтримка. (11). Інше.

Для виявлення рівня підтримки кожної пропонованої групи студенти наводили відповіді за п'ятибальною шкалою: 1 (категорично НЕ погоджуюсь), 2 (скоріше НЕ погоджуюсь), 3 (наполовину), 4 (скоріше погоджуюсь), 5 (цілком

погоджуюсь). Отримано значення коефіцієнтів альфа Кронбаха для опитування 2019 р. – 0,699, для 2020-2024 рр. – 0,766, що засвідчує про достатню надійність отриманих результатів.

Для аналізу отриманих даних подано середні значення (позначення М) показників соціальної підтримки кожної групи за п'ятибальною шкалою. Також розраховано суми відсотків на питання, які охоплювали відповіді «наполовину», «скоріше погоджуюсь», «цілком погоджуюсь», тобто респонденти наполовину чи переважно позитивно оцінювали підтримку (рис. 1). Розглянуто показники соціальної підтримки студентів деякими групами до та на початку ускладнених умов навчання здобувачів вищої освіти в Україні (2019 р. та 2020 р.), які наведено на рис. 2. Виявлено широкий діапазон значень для 2019 від 1,75/29,9% (соціальні мережі) до 4,02/89,5% (родина); для 2020 від 1,49/14,5% (професійний психолог) до 3,86/82,8% (самопідтримка/сподіваюся тільки на себе).

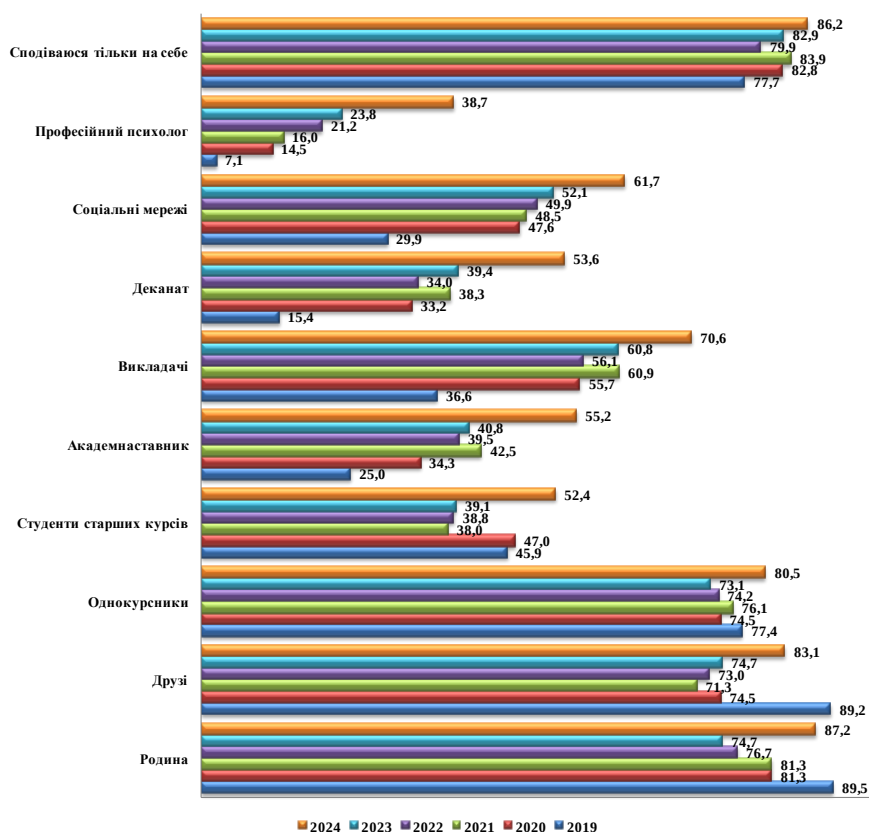


Рис. 1. Сума відповідей у % («наполовину», «скоріше погоджуюсь», «цілком погоджуюсь») щодо соціальної підтримки студентів до і під час ускладнених умов 2019-2024 рр. (Джерело: дані автора)

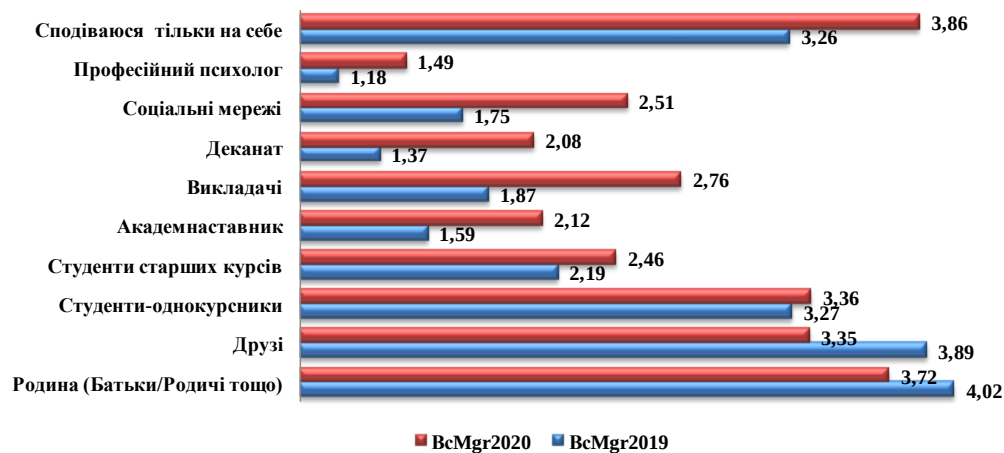


Рис. 2. Показники (середні значення) соціальної підтримки студентів до (2019 р.) і на початку (2020 р.) ускладнених умов (Джерело: дані автора)

Водночас зазначимо, оскільки у всіх випадках для відповіді «Інше» значення показника підтримки перебувало менше 1,1, тобто інші можливі джерела соціальної підтримки, на думку студентів, не мали для них суттєвого значення, то їх не розглядали надалі у порівняльному аналізі.

Середні значення показників соціальної підтримки у порядку зростання є наступними для 2019 р.: Професійний психолог (M=1,18; 7,1%) → Деканат (M=1,37; 15,4%) → Академнаставник (M=1,59; 25,0%) → Соціальні мережі (M=1,75; 29,9%) → Викладачі (M=1,87; 36,6%) → Студенти старших курсів (M=2,19; 45,9%) → Самопідтримка (M=3,26; 77,7%) → Студенти-однокурсники (M=3,27; 77,4%) → Друзі (M=3,89; 89,2%) → Родина (M=4,02; 89,5%). Подібну тенденцію з деякими змінами спостерігаємо для 2020 р.: Професійний

психолог (M=1,49; 14,5%) → Деканат (M=2,08; 33,3%) → Академнаставник (M=2,12; 34,3%) → Студенти старших курсів (M=2,46; 47,0%) → Соціальні мережі (M=2,51; 47,6%) → Викладачі (M=2,76; 55,7%) → Друзі (M=3,35; 74,5%) → Студенти-однокурсники (M=3,36; 74,5%) → Родина (M=3,72; 81,3%) → Самопідтримка (M=3,86; 82,8%).

На основі п'ятибальної шкали для групування отриманих даних за рівнями, згідно з N. Albanna, & H. Abu-Safe (2019), було виокремлено наступні три рівні показників соціальної підтримки: низький/Low рівень 1-2,33 б; середній/Medium рівень 2,34-3,67 б; високий/High рівень 3,68-5,00 б. Групування за рівнями дало змогу представити отримані дані у табл. 2. Для аналізу середніх значень отриманих показників соціальної підтримки незалежних груп проводили розрахунок t-критерію (табл. 3).

Таблиця 2

Показники та рівні соціальної підтримки студентів (2019-2020 рр.)

Респонденти		Групи/джерела соціальної підтримки										Сума рівнів		
Ознака	Групи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Вис.	Сер.	Низ.
Рік опитування	2019	4,02	3,89	3,27	2,19	1,59	1,87	1,37	1,75	1,18	3,26	2	2	6
	2020	3,72	3,35	3,36	2,46	2,12	2,76	2,08	2,51	1,49	3,86	2	5	3
Сума рівнів	Вис.	2	1	–	–	–	–	–	–	–	1	4		
	Сер.	–	1	2	1	–	1	–	1	–	1		7	
	Низ.	–	–	–	1	2	1	2	1	2	–			9

Позначення: 1-10 – перелік груп/джерел соціальної підтримки наведено вище.

Таблиця 3

Показники соціальної підтримки студентів: результати розрахунку t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок (2019-2024)

Група/джерело соціальної підтримки	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
Родина (Батьки/Родичі тощо)	BcMgr2019-BcMgr2020	4,858	1857	,000	,299
	BcMgr2020-BcMgr2021	-,836	1512	,403	-,060
	BcMgr2021-BcMgr2022	2,509	1275	,012	,196
	BcMgr2022-BcMgr2023	1,352	1381	,177	,101
	BcMgr2023-BcMgr2024	-5,890	931	,000	-,516
Друзі	BcMgr2019-BcMgr2020	8,654	1857	,000	,532
	BcMgr2020-BcMgr2021	-,225	1512	,822	-,016
	BcMgr2021-BcMgr2022	1,290	1275	,197	,098
	BcMgr2022-BcMgr2023	-,561	1381	,575	-,039
	BcMgr2024-BcMgr2023	-3,939	931	,000	-,332
Студенти-однокурсники	BcMgr2019-BcMgr2020	-1,459	1857	,145	-,093
	BcMgr2020-BcMgr2021	-,381	1512	,703	-,026
	BcMgr2021-BcMgr2022	,873	1275	,383	,062
	BcMgr2022-BcMgr2023	1,157	1381	,247	,077
	BcMgr2023-BcMgr2024	-2,989	931	,003	-,246
Студенти старших курсів	BcMgr2019-BcMgr2020	-4,464	1857	,000	-,278
	BcMgr2020-BcMgr2021	3,726	1512	,000	,264
	BcMgr2021-BcMgr2022	-,680	1275	,497	-,051
	BcMgr2022-BcMgr2023	,024	1381	,981	,002
	BcMgr2023-BcMgr2024	-4,895	931	,000	-,429
Академнаставник	BcMgr2019-BcMgr2020	-9,423	1857	,000	-,528
	BcMgr2020-BcMgr2021	-2,493	1512	,013	-,180
	BcMgr2021-BcMgr2022	,679	1275	,497	,052
	BcMgr2022-BcMgr2023	-1,150	1381	,250	-,083
	BcMgr2023-BcMgr2024	-4,342	931	,000	-,401
Викладачі	BcMgr2019-BcMgr2020	-14,754	1857	,000	-,888
	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,862	1512	,063	-,140
	BcMgr2021-BcMgr2022	1,614	1275	,107	,126
	BcMgr2022-BcMgr2023	-2,120	1381	,034	-,154
	BcMgr2023-BcMgr2024	-2,874	931	,004	-,256
Деканат	BcMgr2019-BcMgr2020	-13,884	1857	,000	-,718
	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,820	1512	,069	-,127
	BcMgr2021-BcMgr2022	1,473	1275	,141	,107
	BcMgr2022-BcMgr2023	-2,262	1381	,024	-,154
	BcMgr2023-BcMgr2024	-4,814	931	,000	-,418
Соціальні мережі	BcMgr2019-BcMgr2020	-12,406	1857	,000	-,760
	BcMgr2020-BcMgr2021	-,488	1512	,626	-,037
	BcMgr2021-BcMgr2022	-,146	1275	,884	-,012
	BcMgr2022-BcMgr2023	-,901	1381	,368	-,068
	BcMgr2023-BcMgr2024	-3,421	931	,001	-,328
Професійний психолог	BcMgr2019-BcMgr2020	-7,838	1857	,000	-,309
	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,548	1512	,122	-,085
	BcMgr2021-BcMgr2022	-2,023	1275	,043	-,127
	BcMgr2022-BcMgr2023	-1,119	1381	,263	-,069

	BcMgr2023-BcMgr2024	-5,412	931	,000	-,465
Сподіваюся тільки на себе/Самопідтримка	BcMgr2019-BcMgr2020	-9,260	1857	,000	-,600
	BcMgr2020-BcMgr2021	,448	1512	,654	,032
	BcMgr2021-BcMgr2022	1,661	1275	,097	,127
	BcMgr2022-BcMgr2023	-,761	1381	,447	-,056
	BcMgr2023-BcMgr2024	-2,344	931	,019	-,203

Позначення: t – t-критерій; df – ступені вільності; Sig. – значущість (двостороння/2-tailed); MD – середня різниця/Mean Difference.

Отримані дані рис. 1 та 2, табл. 2 свідчать, що родина, самопідтримка, друзі тощо мають вищі значення порівняно з іншими джерелами підтримки для студентів як 2019 р., так і 2020 р. Оскільки, на наше переконання, основну соціальну підтримку надають досліджені групи з високим та середнім рівнем відповідних показників, для подальшого аналізу порівнювали суми груп з такими рівнями. Наприклад, при переході 2019 → 2020 спостерігаємо зростання сумарної кількості груп соціальної підтримки з високим та середнім рівнем. У 2019 р. виявляємо такі чотири групи – родина (M=4,02), друзі (M=3,89), однокурсники (M=3,27), самопідтримка (M=3,26), а у 2020 р. ця кількість зростає до семи груп – самопідтримка (M=3,86), родина (M=3,72), студенти-однокурсники (M=3,36), друзі (M=3,35), викладачі (M=2,76), соціальні мережі (M=2,51), студенти старших курсів (M=2,46). Відповідні статистично значущі зміни у посиленні підтримки при переході 2019 → 2020 фіксують значення t-критерію

(табл. 3), а саме: зростання у випадку студентів старших курсів, академнаставника, викладачів, деканату, соціальних мереж, професійного психолога, самопідтримки. На наше переконання, це свідчить, про покращення взаємодії з учасниками освітнього процесу (студенти, викладачі, деканат) та посилення комунікації студентів у соціальних мережах, що певним чином компенсує зменшення безпосереднього спілкування в умовах пандемії Covid-19; самопідтримку можна розцінювати як посилення відчуття та усвідомлення особистої відповідальності, максимального налаштування власних ресурсів для навчання в ускладнених умовах.

Вплив груп соціальної підтримки студентів під час ускладнених умов (2020-2024) за різними ознаками респондентів представлено на рис. 3 (освітній рівень), рис. 4 (стать), рис. 5 (форма навчання); рис. 6 (спеціальність), табл. 4 (узагальнені дані), табл. 3 і табл. 5 (розрахунок t-критерію).

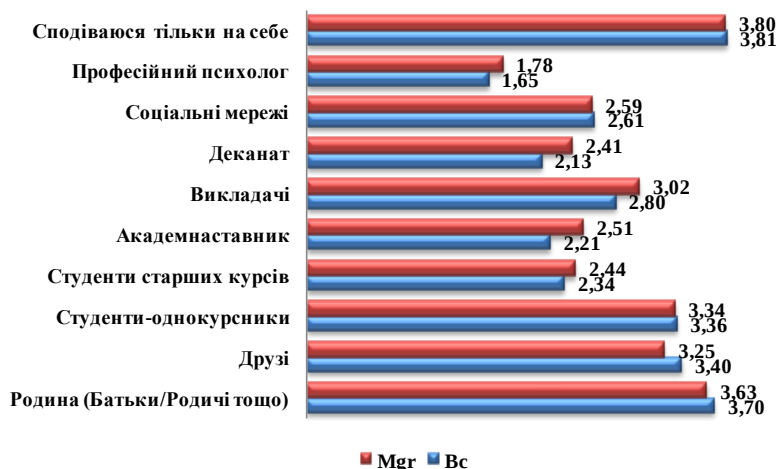


Рис. 3. Показники (середні значення) соціальної підтримки студентів під час ускладнених умов за ознакою: освітній рівень респондентів (Джерело: дані автора)

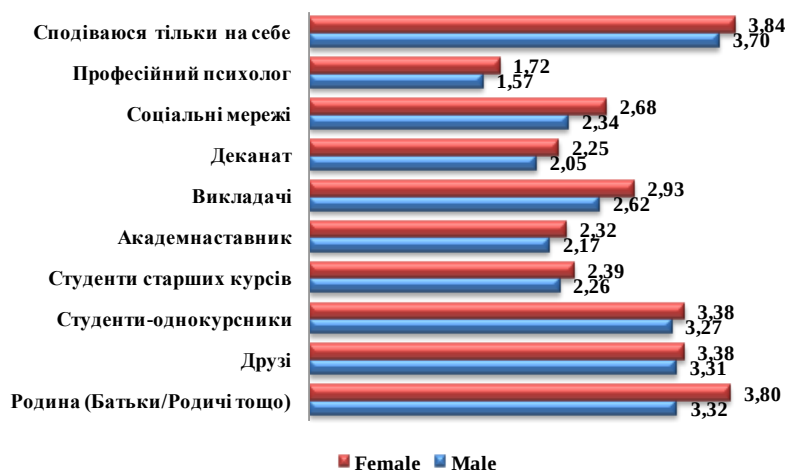


Рис. 4. Показники (середні значення) соціальної підтримки студентів під час ускладнених умов за ознакою: стать респондентів (Джерело: дані автора)

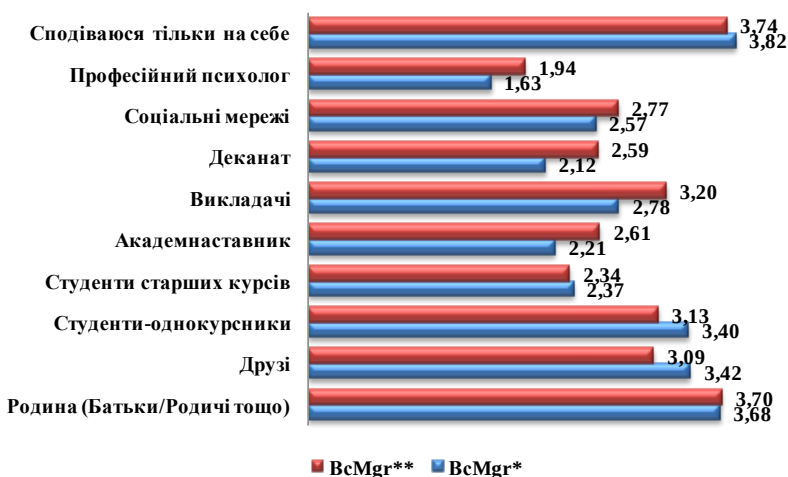


Рис. 5. Показники (середні значення) соціальної підтримки студентів під час ускладнених умов за ознакою: форма навчання респондентів (Джерело: дані автора)

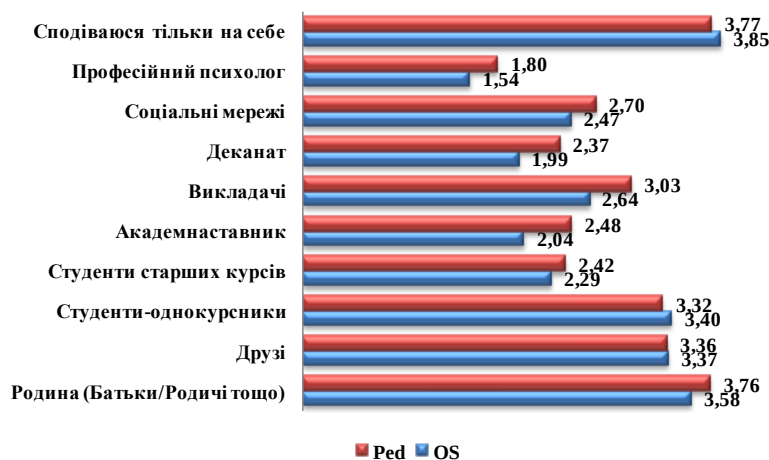


Рис. 6. Показники (середні значення) соціальної підтримки студентів під час ускладнених умов за ознакою: спеціальність респондентів (Джерело: дані автора)

Таблиця 4

Показники та рівні соціальної підтримки студентів (2020-2024 рр.)

Респонденти		Показники соціальної підтримки										Сума рівнів		
Ознака	Групи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Вис.	Сер.	Низ.
Освітній рівень	Вс	3,70	3,40	3,36	2,34	2,21	2,80	2,13	2,61	1,65	3,81	2	5	3
	Mgr	3,63	3,25	3,34	2,44	2,51	3,02	2,41	2,59	1,78	3,80	1	8	1
Стать	Male	3,32	3,31	3,27	2,26	2,17	2,62	2,05	2,34	1,57	3,70	1	4	5
	Female	3,80	3,38	3,38	2,39	2,32	2,93	2,25	2,68	1,72	3,84	2	5	3
Форма навчання	BcMgr*	3,68	3,42	3,40	2,37	2,21	2,78	2,12	2,57	1,63	3,82	2	5	3
	BcMgr**	3,70	3,09	3,13	2,34	2,61	3,20	2,59	2,77	1,94	3,74	2	7	1
Спеціальність	OS	3,58	3,37	3,40	2,29	2,04	2,64	1,99	2,47	1,54	3,85	1	5	4
	Ped	3,76	3,36	3,32	2,42	2,48	3,03	2,37	2,70	1,80	3,77	2	7	1
Рік опитування	2020	3,72	3,35	3,36	2,46	2,12	2,76	2,08	2,51	1,49	3,86	2	5	3
	2021	3,78	3,37	3,39	2,20	2,30	2,90	2,21	2,55	1,57	3,82	2	4	4
	2022	3,58	3,27	3,33	2,25	2,25	2,77	2,10	2,56	1,70	3,70	1	5	4
	2023	3,48	3,31	3,25	2,25	2,33	2,92	2,26	2,63	1,77	3,75	1	5	4
	2024	3,99	3,64	3,50	2,68	2,73	3,18	2,67	2,96	2,23	3,96	2	7	1
Сума рівнів	Вис.		8	–	–	–	–	–	–	–	13	21		
	Сер.		5	13	13	8	4	13	4	13	–		73	
	Низ.		–	–	–	5	9	–	9	–	13	–		36

Позначення: 1-10 – перелік груп/джерел соціальної підтримки наведено вище.

Таблиця 5

Показники соціальної підтримки студентів: результати розрахунку t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок за різними ознаками респондентів під час (2020-2024) ускладнених умов

Група/джерело соціальної підтримки	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
Родина (Батьки/Родичі тощо)	Bc-Mgr	1,260	3279	,208	,066
	Male-Female	-8,895	3279	,000	-,472
	BcMgr*-BcMgr**	-,285	3279	,776	-,017
	OS-Ped	-3,805	3279	,000	-,176
Друзі	Bc-Mgr	2,817	3279	,005	,144
	Male-Female	-1,298	3279	,194	-,068
	BcMgr*-BcMgr**	5,733	3279	,000	,333
	OS-Ped	,126	3279	,900	,006
Студенти-однокурсники	Bc-Mgr	,541	3279	,589	,026
	Male-Female	-2,220	3279	,027	-,111
	BcMgr*-BcMgr**	4,847	3279	,000	,269
	OS-Ped	1,937	3279	,053	,083
Студенти старших курсів	Bc-Mgr	-1,926	3279	,054	-,099
	Male-Female	-2,598	3279	,009	-,136
	BcMgr*-BcMgr**	,515	3279	,606	,030
	OS-Ped	-2,861	3279	,004	-,129
Академнаставник	Bc-Mgr	-5,602	3279	,000	-,295
	Male-Female	-2,765	3279	,006	-,149
	BcMgr*-BcMgr**	-6,683	3279	,000	-,400
	OS-Ped	-9,618	3279	,000	-,442
Викладачі	Bc-Mgr	-4,111	3279	,000	-,219

	Male-Female	-5,807	3279	,000	-,315
	BcMgr*-BcMgr**	-6,923	3279	,000	-,418
	OS-Ped	-8,358	3279	,000	-,388
Деканат	Bc-Mgr	-5,471	3279	,000	-,275
	Male-Female	-3,893	3279	,000	-,200
	BcMgr*-BcMgr**	-8,251	3279	,000	-,470
	OS-Ped	-8,710	3279	,000	-,383
Соціальні мережі	Bc-Mgr	,236	3279	,813	,013
	Male-Female	-6,067	3279	,000	-,340
	BcMgr*-BcMgr**	-3,247	3279	,001	-,204
	OS-Ped	-4,721	3279	,000	-,229
Професійний психолог	Bc-Mgr	-2,825	3279	,005	-,126
	Male-Female	-3,217	3279	,001	-,147
	BcMgr*-BcMgr**	-6,199	3279	,000	-,314
	OS-Ped	-6,500	3279	,000	-,254
Сподіваюся тільки на себе/Самопідтримка	Bc-Mgr	,020	3279	,984	,001
	Male-Female	-2,636	3279	,008	-,140
	BcMgr*-BcMgr**	1,361	3279	,174	,081
	OS-Ped	1,677	3279	,094	,077

За обраними ознаками респондентів (2020-2024) соціальну підтримку від більшої кількості груп/джерел відчувають (у дужках сумарна кількість груп з високим та середнім рівнем підтримки): магістранти (9) порівняно з бакалаврами (7), жінки (7) порівняно з чоловіками (5), студенти заочної форми навчання (9) порівняно з очною (7), студенти педагогічних спеціальностей (9) порівняно з іншими спеціальностями (6), студенти опитування 2024 (9) порівняно з попередніми роками 2020-2023 (6). Особливо підкреслимо позитивну динаміку зростання більшості показників в ускладнених умовах, що свідчить про посилення соціальної підтримки студентів від досліджених груп.

Порівнюємо отримані результати (2020-2024) за групами соціальної підтримки, які наведено від високого рівня підтримки до низького, а у дужках вказано інтервал мінімальних та максимальних середніх значень, а також сумарні відсотки позитивного вибору за роками опитування респондентів в ускладнених умовах:

- самопідтримка (3,70-3,96; 79,9-86,2%) – стабільно високий рівень та родина (3,48-3,99; 74,7-87,2%) – переважно високий рівень;
- друзі (3,27-3,64; 71,3-83,1%), однокурсники (3,25-3,50; 73,1-80,5%), викладачі (2,76-3,18; 55,7-70,6%), соціальні мережі (2,51-2,96; 47,6-61,7%) – середній рівень;

- деканат (2,08-2,67; 33,2-53,6%), академнаставник (2,12-2,73; 34,3-55,2%), студенти старших курсів (2,20-2,68; 38,0-52,4%) – низький та середній рівень підтримки; професійний психолог (1,49-2,23; 14,5-38,7%) – низький рівень. Позитивно, що має місце певне зростання цих показників.

Отримані нами результати узгоджуються з працею О. Карпенко (2022, С. 272), де зазначено, що у соціально-педагогічній підтримці студентів в умовах війни важливе місце займає сім'я, родина та близькі люди; родина відіграє важливу роль у підтримці людей під час військових конфліктів.

Найбільші статистично значущі відмінності зафіксовано нами (табл. 4) для респондентів за ознакою статі. Студентки мають вищу соціальну підтримку порівняно зі студентами за 9 із 10 дослідженими групами (родина, студенти-однокурсники, студенти старших курсів, академнаставник, викладачі, деканат, соціальні мережі, професійний психолог, самопідтримка). У попередній праці нами виявлено, що студентки виявляють статистично кращі (t-критерій; $p \leq 0,05$) показники внутрішньої та зовнішньої мотивації порівняно з представниками чоловічої статі (Староста, 2024). Імовірно, зазначені вище групи соціальної підтримки виконують роль зовнішніх чинників, які сприяють покращенню показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації

навчання для представників жіночої статі в ускладнених умовах.

Висновки. Огляд наведених джерел показує важливість соціальної підтримки студентів різними групами. Особливої ваги така підтримка студентів в Україні набуває в ускладнених умовах через світову пандемію Covid-19, воєнний стан. Проведене тривале емпіричне дослідження (2019-2024) охопило 4069 бакалаврів та магістрантів, аби виявити їх групи соціальної підтримки. Порівняння до та на початку ускладнених умов показує зростання сумарної кількості груп соціальної підтримки з високим та середнім рівнем (наведено середні значення за п'ятибальною шкалою): від чотирьох у 2019 р., – родина ($M=4,02$), друзі ($M=3,89$), однокурсники ($M=3,27$), самопідтримка ($M=3,26$); до семи груп у 2020 р. – родина ($M=3,72$), студенти старших курсів ($M=2,46$), соціальні мережі ($M=2,51$), викладачі ($M=2,76$), друзі ($M=3,35$), студенти-однокурсники ($M=3,36$), самопідтримка ($M=3,86$). Показано наявність статистично значущих відмінностей (t -критерій; $p \leq 0,05$) у посиленні підтримки при переході

2019 → 2020 у випадку студентів старших курсів, академнаставника, викладачів, деканату, соціальних мереж, професійного психолога, самопідтримки.

В ускладнених умовах (2020-2024) для студентів соціальну підтримку від більшої кількості груп/джерел (наведена сумарна кількість груп з високим та середнім рівнем підтримки) отримують магістранти (9) порівняно з бакалаврами (7), жінки (7) порівняно з чоловіками (5), студенти заочної форми навчання (9) порівняно з очною (7), студенти педагогічних спеціальностей (9) порівняно з іншими спеціальностями (6), студенти опитування 2024 (9) порівняно з 2020-2023 (6). Встановлено, що родина та самопідтримка належать до вищого рівня підтримки; друзі, однокурсники, соціальні мережі – середнього рівня; інші групи – низького та середнього рівня підтримки. Виявлено щорічну тенденцію зростання підтримки соціальних мереж та професійного психолога.

Перспективи подальших розвідок доцільно спрямувати на вивчення адаптації студентів до навчання до та в ускладнених умовах в Україні.

Література

- Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 2019. Вип. 31. №4. С. 41–45. DOI : <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.176797>.
- Донченко О. С., Пшенична Н. С., Семеняко Ю. Б. Особливості організації освітнього процесу у закладі вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. Вип. 2. С. 113–121. DOI : <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-113-121>.
- Карпенко О. Є. Соціально-педагогічна підтримка студентів в умовах війни. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 2022. № 12(30). С. 267–276. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-267-276](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-267-276).
- 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. Том 68. № 6. С. 235–250. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2415>.
- Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. URL : <http://ukrlii.org/slovnyk> (Дата звернення: 01.04.25)
- Староста В. І. Студентоцентроване дистанційне навчання в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 2023. Вип. 14. С. 63–77. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.146>.
- Староста В. І. Мотивація навчання студентів та аспірантів до і під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]*.

Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2024. Вип. 2(11). С. 105–116. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-1>

- Albanna N., & Abu-Safe H. Investigating students attitudes toward computerbased and traditional paper-pencil testing. *Proceedings of ICERI2019: 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (Seville, Spain; 11-13 November, 2019). Seville, 2019. P. 9668–9678. DOI : <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2357>.
- Bender M., van Osch Y., Slegers W., & Ye M. Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence From a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2019. Vol. 50. N 7. P. 827–847. DOI : <https://doi.org/10.1177/0022022119861151>
- Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 1997. Vol. 46, N 1, P. 5–34. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>.
- Cohen S. Social relationships and health. *American Psychologist*, 2004. Vol. 59. N 8, P. 676–684. DOI : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>.
- Cruywagen S., Potgieter H. The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The journal for transdisciplinary research in Southern Africa*, 2020. Vol. 16. Issue 1. Article N a696. DOI : <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696>.
- Ghoumane N. Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal*, 2020. Vol. 11. Issue 3. P. 21–41. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.2>.
- Grim J. K., Bausch E., & Lonn S. The Real-Time Social and Academic Adaptations of First-Generation College Students During the Global Pandemic. *American Behavioral Scientist*, 2023. Vol. 67. N 13, P. 1555–1573. DOI : <https://doi.org/10.1177/00027642221118260>
- Gundogan S. The Relationship of COVID-19 Student Stress with School Burnout, Depression and Subjective Well-Being: Adaptation of the COVID-19 Student Stress Scale into Turkish. *Asia-Pasific Education Researcher*, 2022. Vol. 32. Issue 2. P. 165-176. DOI : <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00641-2>
- Kotera Y., Taylor E., Fido D., Williams D., Tsuda-McCaie F. Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current psychology*, 2023. Vol. 42. Issue 12. P. 10163–10176. DOI : <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>.
- Laugu N.; Laksmi; Ibrahim A.; Mulyadi; Mukhlis; Arianto M.S. Social Adaptation through Digital Literacy among LIS Students in Post-COVID-19 in Indonesia. *Journal of Library and Information Studies*, 2024. Vol. 22. Issue: 1. P. 59–89. DOI : [https://doi.org/10.6182/jlis.202406_22\(1\).059](https://doi.org/10.6182/jlis.202406_22(1).059) .
- Lopatovska I., Arora K., Fernandes F.V., Rao A., Sivkoff-Livneh S., & Stamm B. Experiences of the Ukrainian adolescents during the Russia-Ukraine 2022 War. *Information and learning science*, 2022. Vol. 123. Issue 11/12. P. 666–704. DOI : <https://doi.org/10.1108/ILS-07-2022-0093>
- Nguyen P. N., Huu N. N., Quang H. N., Ngo T. V. Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho Chi Minh City, Vietnam. *International journal of education sciences*, 2020. Vol. 31. Issue 1-3. P. 51–55. DOI : <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/31.1-3.1144>.
- Perry K. E., Weinstein R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 1998. Vol. 33. N 4. P. 177–194. DOI : https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3.
- Wei M., Ku T. Y., Russell D. W., Mallinckrodt B., Liao K.Y.H. Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students. *Journal of Counseling Psychology*, 2008. Vol. 55, P. 451–462. DOI : <https://doi.org/10.1037/a0012511>

- Yamagata-Lynch L.C. Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2014. Vol. 15. N 2. P. 189–212. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>.
- Yerken A., Nguyen Luu L. A. A stepping stone to the «West»: Academic adaptation of international students from post-Soviet countries in Hungary. *International Journal of Intercultural Relations*, 2022. Vol. 89. P. 183–194. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.06.005>

References

- Albanna, N., & Abu-Safe, H. (2019). Investigating students attitudes toward computerbased and traditional paper-pencil testing. Proceedings of ICERI2019: 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation (Seville, Spain; 11-13 November, 2019). 9668–9678. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2357> (eng).
- Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W., & Ye, M. (2019). Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence From a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 827–847. <https://doi.org/10.1177/0022022119861151> (eng).
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>. (eng).
- Bilodid, I. K. (Ed.). (1970–1980). Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes / Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. Institute of Linguistics : Naukova Dumka <http://ukrlit.org/slovyk> (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Boyko, M. M. (2019). Student-centered learning in the process of quality management of professional training of the future teacher. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 31(4), 41–45. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.176797> (ukr).
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676> (eng).
- Cruywagen, S., & Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), Article N a696. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696> (eng).
- Donchenko, O., Pshenychna, N., & Semeniako, Yu. (2022). Features of the organisation of the educational process in a higher education institution under martial law. *Scientific Notes of Berdiansk State Pedagogical University*, (2), 113–121. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-113-121> (ukr).
- Ghouname, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal*. 11(3). 21–41. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.2> (eng).
- Grim, J. K., Bausch, E., & Lonn, S. (2023). The Real-Time Social and Academic Adaptations of First-Generation College Students During the Global Pandemic. *American Behavioral Scientist*, 67(13), 1555–1573. <https://doi.org/10.1177/00027642221118260> (eng).
- Gundogan, S. (2022). The Relationship of COVID-19 Student Stress with School Burnout, Depression and Subjective Well-Being: Adaptation of the COVID-19 Student Stress Scale into Turkish. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 165–176 <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00641-2> (eng).
- Karpenko, O.Ye. (2022). Social and pedagogical support of students in war time. *Journal «Perspectives and Innovations of Science» (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»)*, 12(30), 267–276. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-267-276](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-267-276) (ukr).
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12). <https://doi.org/10163-10176>. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6> (eng).

- Laugu, N.; Laksmi; Ibrahim, A.; Mulyadi; Mukhlis; & Arianto, M.S. (2024). Social Adaptation through Digital Literacy among LIS Students in Post-COVID-19 in Indonesia. *Journal of Library and Information Studies*, 22(1), 59–89. [https://doi.org/10.6182/jlis.202406_22\(1\).059](https://doi.org/10.6182/jlis.202406_22(1).059) (eng).
- Lopatovska, I., Arora, K., Fernandes, F. V., Rao, A., Sivkoff-Livneh, S., & Stamm, B. (2022). Experiences of the Ukrainian adolescents during the Russia-Ukraine 2022 War. *Information and Learning Science*, 123(11/12), 666–704. <https://doi.org/10.1108/ILS-07-2022-0093> (eng).
- Moroz, V. M., Sadkovyi, V. P., Babaiev, V. M., & Moroz, S. A. (2018). Online survey of students in the system for quality assurance in higher education. <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2415> (ukr).
- Nguyen, P. N., Huu, N. N., Quang, H. N. & Ngo, T. V. (2020). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho Chi Minh City, Vietnam. *International Journal of Education Sciences*, 31(1–3), 51–55. <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/31.1-3.1144> (eng).
- Perry, K. E., & Weinstein R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33 (4), 177–194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3 (eng).
- Starosta, V. I. (2023). Student-centered distance learning in complicated conditions (pandemic Covid-19, marital state in Ukraine). *Electronic Scientific Professional Journal «Open educational e-environment of modern university»*, (14), 63–77. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.146> (ukr).
- Starosta, V. I. (2024). Learning motivation of students and PhD students before and during complicated conditions (Covid-19pandemic, martial state in Ukraine). *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 2(11). 105–116. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-1> (ukr).
- Wei, M., Ku, T. Y., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., & Liao, K.Y.H. (2008). Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 451–462. <https://doi.org/10.1037/a0012511> (eng).
- Yamagata-Lynch, L.C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2). 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>(eng).
- Yerken, A., Nguyen Luu, & L. A. (2022). A stepping stone to the «West»: Academic adaptation of international students from post-Soviet countries in Hungary. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 183–194, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.06.005> (eng).

GROUPS OF SOCIAL SUPPORT OF STUDENTS BEFORE AND DURING COMPLICATED CONDITIONS (COVID-19 PANDEMIC, MARTIAL STATE IN UKRAINE).

Volodymyr Starosta, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine e-mail : volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

The article aims to identify and compare students' views on their sources/groups of social support (family, friends, fellow students, senior students, academic mentor, academic teachers, dean's office, social networks, professional psychologist, self-support) before and during in complicated conditions (pandemic OF Covid-19, martial state in Ukraine). The author included 4069 respondents in the anonymous online survey Google Forms during 2019-2024, including: 788 students during 2019, 3281 students during 2020-2024; used IBM SPSS Statistics 23 for statistical analyses. The comparison before and at the beginning of complicated conditions shows an increase in the total number of social support groups with a high and medium level (main values on a five-point scale): from four in 2019, – family (M=4,02), friends (M=3,89), fellow students (M=3,27), self-support (M=3,26); to seven groups in 2020, – family (M=3,72), senior students (M=2,46), social networks (M=2,51), academic teachers (M=2,76), friends (M=3,35), fellow students (M=3,36), self-support (M=3,86). It is shown that there are statistically significant differences (t-test; $p \leq 0,05$) in the increase in support during the transition from 2019 to 2020 in the case of fellow students, senior students, academic mentor, academic

teachers, dean's office, social networks, and self-support. The author found that in complicated conditions (2020-2024), social support for students from a larger number of groups/sources (the total number of groups with high and medium levels of support) is received by master's students (9) compared to bachelor's students (7), women (7) compared to men (5), part-time students (9) compared to full-time (7), students of pedagogical specialties (9) compared to other specialties (6), students of the 2024 survey (9) compared to previous years 2020-2023 (6). The study shows that according to individual characteristics of the respondents (educational level, gender, form of study, specialty) family and self-support belong to the highest level of support; friends, fellow students, academic teachers, social networks have medium level of support; other groups demonstrate low and medium level of support. A trend of increasing support from social networks and professional psychologist was identified.

Keywords: social support; support groups; student adaptation; Covid-19 pandemic; martial state in Ukraine; online survey of students.

Стаття надійшла до редакції / Received 14.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 85 % («StrikePlagiarism» ID 331525057)

© Смаросма В. І., 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-11>

УДК 378:[373.3/5.091.12.011.3-051:811.111]:364-787.3-057.874

Volodymyr Tatarin

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0004-8812-4389>

Postgraduate student

Berdyansk State Pedagogical University,

Zaporizhzhia, Ukraine

tatarinvolodymyr99@gmail.com

Iryna Glazkova

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5280-5471>

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,

Zaporizhzhia, Ukraine

iy_glazkova@ukr.net

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE ENGLISH TEACHERS TO OVERCOME STUDENTS' EMOTIONAL-VOLITIONAL BARRIERS IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP INTERACTION

The aim of the scientific article is to substantiate the organizational and pedagogical conditions for developing the competence of future English teachers in overcoming students' emotional and volitional barriers in the process of partnership interaction. The study identifies five structural-functional components of this competence: motivational, cognitive, activity-practical, analytical-reflective, and personal. Three key conditions for its formation are characterized: the creation of a partnership environment, the practice-oriented activity of the instructor, and the involvement of students in analytical and reflective practices. A system of interactive professional tasks (didactic, methodological, practical, and integrative) is proposed to facilitate the integration of theory and practice. The proposed model has scientific and methodological significance and requires further validation in institutions of higher pedagogical education.

Keywords: *future English teachers, emotional-volitional barriers, partnership interaction, organizational and pedagogical conditions, practice-orientation, analytics, reflection, interactive professional tasks.*

Introduction. The quality of teacher education is widely recognized as a critical determinant of the effectiveness of the educational process and students' academic achievement. In light of contemporary educational transformations and global challenges, the training of future English teachers must encompass not only linguistic and methodological competencies but also psychological resilience, emotional intelligence, and strategies for overcoming personal and interpersonal barriers.

Particularly in the context of the war in Ukraine, the transition to online education, and the growing socio-emotional burdens within educational institutions, the issue of emotional-volitional barriers has gained urgency. These barriers affect both teachers and students, impeding effective collaboration and undermining the principles of partnership-based pedagogy (Glazkova et al., 2024; Glazkova et al., 2025). Moreover, as emphasized by I. Glazkova & O. Bukhalo (2019), such conditions have severe consequences for children in conflict zones, manifesting in psycho-emotional disturbances and difficulties in social adaptation. These realities necessitate that teachers be prepared to create emotionally supportive and psychologically safe educational environments, often in cooperation with mental health professionals.

A growing body of scholarship points to the importance of organizational and pedagogical conditions as foundational elements for effective educational systems. O. Savchenko (2012) defines these conditions as a set of interrelated pedagogical, psychological, and didactic factors that ensure coherence and structure in the learning environment. L. Khomych (1999) argues that such conditions foster students' engagement with pedagogical challenges, professional reflection, and critical thinking. S. Honcharenko (2011) further develops this perspective by highlighting the role of these conditions in harmonizing relationships among educational actors, thereby promoting both effective management and successful knowledge acquisition.

Within this framework, competency-based education has emerged as a central paradigm in the

modernization of teacher training. O. Antonova & L. Maslak (2011) conceptualize this approach as grounded in the development of holistic and applicable knowledge systems. N. Bibik (2004) underscores the importance of shifting from content accumulation to outcome-oriented learning. O. Pometun (2004) contributes didactic models that translate the competency approach into instructional practice. S. Vitvytska (2011) interprets competence as an integrative construct encompassing knowledge, skills, values, and the capacity for autonomous action in complex and dynamic contexts.

Complementing these structural and theoretical perspectives are studies addressing the emotional and motivational aspects of professional competence. J. Madalińska-Michalak (2015) emphasizes the teacher's role in managing emotional dynamics in the classroom. I. Sukhopara (2020) focuses on the development of emotional self-awareness and empathy as key components of student engagement. M. Lemarchand-Chauvin & K. Tardieu (2018) examine the role of collegial emotional exchange in reducing stress and building supportive professional environments. E. Gameva, in collaboration with F. Satka (2024), explores the integration of moral values and pedagogical technologies to enhance intrinsic motivation. I. Onyshchenko (2019) demonstrates how internal motivation underpins instructional innovation and the formation of constructive student-teacher relationships.

In parallel, psychological studies have deepened our understanding of barriers to effective teaching and learning. N. Sopilko (2008) categorizes barriers as emotional, cognitive, and communicative, often rooted in prior negative experiences and low communicative competence. N. Horodetska (2009) frames these barriers as stress-induced responses to internal conflicts and external shifts, which can both inhibit and catalyze professional development. A. Massanov (2010) connects psychological barriers to emotional-volitional states such as frustration, proposing coping strategies including internal resource mobilization and goal adjustment. L. Yaroslavskaya (2010) introduces the concept of the

«pedagogical barrier,» describing its multidimensional character and dual function – both obstructive and developmental. Building on this, I. Glazkova (2013) conceptualizes barriers as potentially transformative experiences and advocates for their intentional use as pedagogical tools to stimulate reflective thinking, creativity, and volitional development.

Significant attention has also been directed toward the principles and practices of pedagogical partnership. O. Kokhanova (2012) conceptualizes subject-subject interaction as a system grounded in mutual autonomy, equality, trust, and value-based communication. She highlights the importance of parallel dynamics, such as freedom of action paired with partner awareness, and shared activity balanced by mutual responsibility. S. Shekhavtsova (2014) emphasizes the central role of student agency and the importance of structuring the learning process around students' interests and prior experiences. O. Kocherha (2019) offers a sequential model of effective partnership based on mutual understanding, negotiation, and compromise. Contributions by J. Radziewicz (1992) underscores the centrality of shared values, trust, and supportive relationships in establishing authentic educational partnerships. V. Didukh (2021), meanwhile, emphasizes the importance of success-oriented collaboration, a personally responsive instructional style, and co-constructive knowledge building.

While these studies have significantly expanded the theoretical and methodological understanding of teacher competence, emotional development, and partnership pedagogy, current research still lacks a focused analysis of the organizational and pedagogical conditions specifically needed to prepare future English teachers to overcome students' emotional-volitional barriers in the context of partnership interaction. The present study aims to address this gap by synthesizing these dimensions into a coherent conceptual foundation for future empirical exploration.

Objective. Given the identified research gap, this study aims to define and substantiate a system of organizational and pedagogical conditions for preparing future English teachers to overcome

student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction.

Methods. To achieve this objective, theoretical analysis of psychological-pedagogical and methodological literature was conducted, along with generalization of scientific findings and an analysis of personal teaching experience.

Results and discussion. Let us examine in greater detail the essence of the organizational and pedagogical conditions we have identified for the training of future English teachers to overcome students' emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction, namely:

1. The creation of a partnership environment in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction.

2. The orientation of the instructor's activities toward a practical, application-based approach in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction.

3. The engagement of future English teachers in analytical and reflective activities in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction.

The primary task in implementing the first condition is overcoming the stereotypical approach to partnership interaction and transitioning to qualitatively new principles for establishing collaborative relationships among the participants in the educational process. This entails the introduction of pedagogical partnership in both the «instructor-student» and «student-student» systems through dialogic interaction, where all participants act as equal partners, capable of collaboration and joint decision-making. Such an approach contributes to the formation of the competence components of future English teachers in overcoming students' emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction, ensuring the development of their ability to adapt the educational process to various contexts and to interact effectively in complex pedagogical situations. The impact of the first condition on the formation of the competence components under study is presented in Table 1.

Table 1

The impact of the creation of a partnership environment in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction

Components	Expected impact of the first condition
Motivational	Partnership interaction creates a trusting atmosphere where students feel valued participants in the educational process. This strengthens their intrinsic motivation, encourages collaboration, activates their cognitive interest, and fosters the desire to enhance professional skills.
Cognitive	Interaction within a partnership environment stimulates knowledge exchange and the collective analysis of the nature, typology, functions, and methods for overcoming emotional-volitional barriers. This contributes to the development of critical thinking, the ability to synthesize information, and the capacity to find practical solutions.
Activity-Practical	Collaborative task execution in a partnership environment enables students to develop skills in organizing cooperation, resolving conflicts, managing emotions, and sustaining student motivation. Such activities promote the formation of leadership qualities, communicative abilities, and effective teamwork in seeking ways to overcome emotional-volitional barriers.
Analytical-Reflective	Students acquire self-analysis and self-assessment skills through the discussion of outcomes, analysis of mistakes, and evaluation of achievements. They receive feedback that helps them better understand their reactions, refine their approaches to interaction, and develop adaptability.
Personal	A partnership environment fosters the development of emotional and volitional resilience in future teachers by promoting self-regulation, adaptability, and motivational resilience within educational interactions. Collaborative activities in such an environment enhance barrier resilience and prevention, as evidenced by the ability to anticipate potential difficulties, apply preventive strategies, and effectively overcome them in pedagogical practice.

Compiled by the authors.

Modern understanding of partnership interaction is based on subjectivity, which implies recognizing each participant in the educational process as having the right to uniqueness, freedom, activity, and autonomy, according to I. Bulakh & L. Dolynska (2002), partnership stimulates students' cognitive interests, ensures their individual-personal development, and allows them to take an active part in designing, organizing, and implementing educational activities. This enables students to feel responsible for the outcomes of their work, develop self-confidence, and build the positive experience necessary for their future professional endeavors.

S. Zhdanenko (2003) emphasizes the cooperative basis of human nature, which confirms the appropriateness of dialogue as a mechanism for subject-to-subject interaction. Special attention is given to the role of the teacher in creating a

partnership environment. As noted by O. Dubaseniuk (2009), the teacher acts as a moderator who helps students realize their professional potential, motivates them to participate in the educational process actively, and creates situations for success. Such an environment stimulates intrinsic motivation, reduces emotional tension, and contributes to the practical overcoming of barriers. At the same time, N. Byrko (2014) underlines the importance of tolerance as a key professional quality of a teacher, which contributes to creating an atmosphere of trust and comfort.

Thus, the creation of a partnership environment provides the conditions for integrating the motivational, cognitive, activity-practical, analytical-reflective, and personal components of the competence of future English teachers. It contributes to the deep assimilation of knowledge. Based on pedagogical partnership principles, it forms the

practical skills necessary for effective work in the modern educational space.

The primary task in implementing the second condition is to activate future English teachers' creative and personal potential by modeling pedagogical situations, solving professional tasks, and employing interactive teaching methods that bring the educational process closer to the actual conditions of professional activity. This entails that

students master effective strategies and tactics for overcoming emotional-volitional barriers, develop practical skills in organizing partnership interaction, and form the ability to adapt to challenging educational situations, improve their communicative skills, and create a safe and supportive academic environment. The impact of the second condition on the formation of the components of the competence under study is presented in Table 2.

Table 2

The impact of the orientation of the instructor's activities toward a practical, application-based approach in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction

Components	Expected impact of the second condition
Motivational	<i>Theoretical training:</i> formation of intrinsic motivation to overcome barriers by understanding their nature and significance in professional activity. <i>Practical training:</i> increasing interest in solving real pedagogical situations. <i>Production internship:</i> developing confidence and motivation for interacting with students and colleagues within school settings. <i>Methodological training:</i> fostering interest in implementing modern methods in partnership interaction.
Cognitive	<i>Theoretical training:</i> deepening knowledge about barriers, their types, and methods for overcoming them. <i>Practical training:</i> applying knowledge in solving practical tasks. <i>Production internship:</i> testing the acquired knowledge in actual conditions of the educational process. <i>Methodological training:</i> improving methods for adapting knowledge to the needs of students.
Activity-Practical	<i>Theoretical training:</i> recognizing the role of partnership interaction in a teacher's activities. <i>Practical training:</i> developing communication skills, emotion management, and teamwork. <i>Production internship:</i> employing strategies and tactics to overcome barriers in actual conditions. <i>Methodological training:</i> developing the ability to adapt teaching methods to the needs of students.
Analytical-Reflective	<i>Theoretical training:</i> developing the ability to analyze and predict professional situations. <i>Practical training:</i> reflecting on completed tasks and seeking new approaches. <i>Production internship:</i> analyzing one's activities and integrating experience into professional development. <i>Methodological training:</i> evaluating the effectiveness of methods and improving approaches to organizing partnership interaction.
Personal	<i>Theoretical training:</i> understanding the role of emotional and volitional resilience in overcoming barriers. <i>Practical training:</i> developing skills in self-regulation, barrier resilience, and adapting to challenging situations.

	<i>Production internship:</i> applying strategies of emotional self-control, anticipating difficulties, and managing professional challenges. <i>Methodological training:</i> integrating knowledge about emotional-volitional mechanisms into practical activities and developing the ability to create a favorable learning environment.
--	--

Compiled by the authors.

The focus of the instructor's activity on a practice-oriented approach to preparing future English teachers involves the development of pedagogical thinking, which enables individuals to adapt to contemporary challenges, avoid stereotypical approaches, establish cause-and-effect relationships, find unconventional solutions to problems, navigate new conditions, justify conclusions, and model practice-oriented situations. Practice-oriented learning is implemented through a gradual transition from lectures to interactive teaching methods, which include modeling pedagogical situations, and further to professional activities during teaching practice. This approach ensures the integration of theory and practice and facilitates students' professional development.

Given the necessity of integrating theoretical and practical training, the implementation of a system of interactive professional tasks is particularly important, as it contributes to the formation of key components of future English teachers' competence. These tasks cover various aspects of professional training, including motivation development, mastery of teaching methodologies, enhancement of pedagogical thinking, and professional reflection, thereby ensuring students' competence in overcoming emotional and volitional barriers in partnership interaction. Below is the structure of this system, adapted to the studied competence (see Table 3).

Table 3

The system of interactive professional tasks for developing the competence of future English teachers in overcoming students' emotional and volitional barriers in the process of partnership interaction

Type of task and its content	Functional purpose of the task
I. Didactic tasks	
1. Task for mastering the theoretical foundations of emotional-volitional barriers in partnership interaction	– To develop an understanding of the concept of «emotional-volitional barriers in partnership interaction» along with their typology and functions; – To raise awareness of the role of emotions and will in the professional activity of an English teacher; – To develop the ability to analyze the causes and consequences of these barriers.
2. Task for studying the mechanisms of partnership interaction	– To master the principles of subject-to-subject interaction; – To recognize the importance of trust, collaboration, and dialogue in overcoming barriers; – To develop skills in establishing effective interpersonal relationships.
II. Methodological tasks	
1. Task for developing methodological competence	– To conduct micro-teaching with an emphasis on overcoming emotional-volitional barriers in partnership interaction; – To model lessons considering the causes and consequences of potential barriers; – To develop skills in applying tactics for preventing and overcoming emotional-volitional barriers in partnership interaction.

2. Task for developing reflective skills	– To analyze conducted lessons regarding the implementation of collaborative interaction and overcoming emotional-volitional barriers; – To identify ways to improve one's professional activity; – To develop an individual professional development plan.
III. Practical tasks	
1. Task for solving practical cases related to overcoming barriers	– To work in groups on actual or simulated situations involving the emergence of emotional-volitional barriers in pedagogical activity; – To develop strategies and tactics for preventing and overcoming barriers in collaborative interaction.
2. Task for simulating pedagogical situations	– To conduct role-playing games to practice skills in emotion management, conflict resolution, and motivating students in educational activities; – To adapt one's behavior to meet the needs of students and create a favorable emotional climate.
IV. Integrative tasks	
1. Development and implementation of a mini-project for organizing a barrier-free partnership environment	– To integrate theoretical knowledge and practical skills in an actual or simulated situation; – To create innovative approaches to organizing barrier-free collaborative interaction; – To demonstrate leadership and communication skills in teamwork.
2. Analysis and presentation of successful cases of overcoming emotional-volitional barriers in teaching	– To study successful examples from one's own experience or the pedagogical practices of other professionals; – To recognize the role of pedagogical partnership in professional activity; – To foster a positive attitude toward overcoming challenges.

Compiled by the authors.

Solving interactive professional tasks is a key means of implementing the model for training future English teachers to overcome students' emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction. It contributes to developing professional qualities such as independence, the ability to reflect, resilience in the face of difficulties, and an awareness of the importance of organizing interaction within an educational environment built on partnership, collaboration, and empathy. In addition, it develops skills in lesson planning and delivery that consider the subject's specifics, as well as readiness to overcome emotional-volitional difficulties.

The proposed system of interactive professional tasks should be implemented through innovative forms of organizing the educational process: lectures (dialogue lecture, discussion lecture, debate lecture, problem-research lecture), practical classes (training, webinars, master classes), as well as production practice, which create conditions for intellectual co-creation between

instructors and students, ensure a comfortable, educational environment, and contribute to the effective resolution of tasks related to collaborative interaction in the professional activities of future teachers.

The primary task of the third condition is to stimulate future English teachers toward professional self-determination and the formation of a stable personal «self-concept» that reflects their pedagogical identity. This includes systematic reflection on one's activities in overcoming students' emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction, which contributes to an awareness of the teacher's role as both a facilitator and a partner in the educational process. The conditions for creating a safe reflective environment aim to develop students' ability to analyze their professional actions, assess their effectiveness, and plan paths for self-improvement. The impact of the third condition on the formation of the components of the competence under study is presented in Table 4.

Table 4

The impact of the engagement of future English teachers in analytical and reflective activities in the training process of future English teachers to overcome student's emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction

Components	Expected impact of the third condition
Motivational	Analytical-reflective activities help raise awareness of personal motivation to overcome emotional-volitional barriers and the importance of collaborative relationships in professional practice; reflecting on one's achievements stimulates intrinsic motivation for self-development and learning.
Cognitive	Reflective analysis of pedagogical situations enables deeper assimilation of knowledge about the nature, causes, and consequences of emotional-volitional barriers; understanding the interconnection between theoretical concepts and actual practical tasks enhances cognitive activity.
Activity-Practical	The use of analytical-reflective tools in actual pedagogical tasks fosters the development of skills in emotion management, organizing collaboration, and adapting to the learning environment; reflection allows for adjusting actions for more effective interaction.
Analytical-Reflective	Continuous engagement in analytical-reflective activities builds the ability to self-assess, analyze one's professional actions, and develop strategies for overcoming barriers; reflecting on results helps cultivate adaptability, critical thinking, and strategic planning.
Personal	Reflective analysis of one's emotional state and behavioral responses contributes to developing emotional and volitional resilience, forming self-regulation skills, and anticipating challenges in professional practice. Ongoing self-assessment and interaction analysis enhance barrier resilience, strengthen confidence in one's pedagogical actions, and improve the personal qualities necessary for effective collaborative interaction.

Compiled by the authors.

Reflection, as a mechanism for becoming aware of one's achievements, mistakes, and prospects, contributes to the ability to self-assess, critically analyze one's experience, and adapt to professional challenges. It helps future teachers analyze their professional activities, adjust chosen interaction strategies, and develop practical approaches to organizing a collaborative educational environment. As a result, students acquire tools to enhance their pedagogical skills, develop emotional intelligence, and improve the quality of the learning process.

Reflection is a multifaceted phenomenon that encompasses self-knowledge, self-analysis, and an awareness of the structure of interactions with other participants in the educational process. According to researchers (L. Koval, 2015; N. Poviakel, 1998), professional reflection involves establishing cause-and-effect relationships between pedagogical phenomena, generating innovative approaches to solving educational tasks, and adapting one's

activities to modern challenges. In this context, analytical-reflective activities help future teachers understand not only their actions but also the needs of their students, which is an essential component of effective pedagogical practice.

Professional reflection is also linked to students' recognition of the importance of collaborative interaction in the educational process. As noted by M. Savchyn (2002), reflective skills develop most actively in conditions of subject-to-subject interaction, which encourages students to rethink behavioral and cognitive stereotypes. Through working on practical tasks, analyzing case studies, and evaluating the results of their activities, students learn to justify their own decisions, adapt pedagogical strategies, and create a comfortable emotional environment for interacting with students.

An important aspect of reflection is its connection with developing an intrinsic need for lifelong learning, which, according to L. Koval (2015),

is the foundation of professional growth. By engaging in analytical-reflective activities, future teachers acquire skills in self-education, self-development, and self-improvement, which contribute to developing critical thinking, flexibility in decision-making, and the ability to innovate – qualities necessary for organizing a collaborative educational environment.

Thus, reflection becomes a fundamental mechanism that ensures the effective professional development of future English teachers. It integrates personal and professional experiences, cultivates the ability for conscious pedagogical activity, and serves as the basis for building collaborative relationships, which are the keys to a high-quality educational process.

Conclusions. The organizational and pedagogical conditions developed for preparing future English teachers to overcome students' emotional-volitional barriers in the process of partnership interaction constitute a theoretically grounded and methodologically structured system aimed at addressing the challenges of modern education. These conditions are designed to facilitate the formation of a professional competence that integrates emotional resilience, volitional regulation,

and the ability to build constructive interaction within a partnership-based educational environment.

The scientific and methodological significance of the proposed conditions lies in their focus on the systemic integration of interactive learning, reflective practices, and partnership pedagogy, which are essential for future teachers' professional growth. These conditions can serve as a foundation for designing practice-oriented training modules that align with current trends in teacher education.

Prospects for further research include the empirical validation of the proposed organizational and pedagogical conditions and the development of a structural-functional model of training. Additionally, attention should be given to testing and refining a system of professional tasks aimed at overcoming emotional-volitional barriers, ensuring their adaptability and effectiveness in real educational contexts.

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical standards, including those related to plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

References

- Antonova, O. Ye., Maslak, L. P. (2011). European dimension of the competency-based approach and its conceptual foundations. In Dubaseniuk, O. A. (Ed.), *Professional pedagogical education: competency-based approach: monograph* (pp. 81–109). Zhytomyr : Publishing House of I. Franko ZhSU. (ukr).
- Bibik, N. M. (2004). Competency-based approach: reflective analysis of implementation. In Ovcharuk, O. V. (Ed.), *Competency-based approach in modern education: international experience and Ukrainian perspectives* (pp. 45–50). Kyiv : «K.I.S.». (ukr).
- Bulakh, I. S., Dolynska, L. V. (2002). *Psychological aspects of interpersonal interaction between teachers and students: teaching and methodological manual*. Kyiv: National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov (ukr).
- Byrko, N. M. (2014). Preparing future teachers to foster tolerance in primary school students: author's abstract of dissertation... candidate of pedagogical sciences : 13.00.04. (ukr).
- Didukh, V. V. (2021). Forming future primary school teachers' readiness for interaction with educational stakeholders based on pedagogy of partnership: dissertation ... doctor of philosophy : 015 (ukr).
- Dubaseniuk, O. A. (2009). Innovative educational technologies and methods in the system of professional pedagogical training. *Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph*. Zhytomyr : Publishing house of I. Franko ZhSU, 2009. 14–47. (ukr).
- Garneva, E., Satka, F. (2024). Model of motivational competence: Creation of students' motivation, assessment, and research. *Frontiers in Education*, 9, Article 1372142. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372142> (eng).

- Glazkova, I. Ya. (2013). Theoretical and methodological foundations of forming the competence of future teachers in preventing and overcoming pedagogical barriers: dissertation ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.04. (ukr).
- Glazkova, I., Bukhalo, O. (2019). Multiprofessional approach to emotionally developing environment for children suffered from the armed conflict. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 14, 83–95 <https://doi.org/10.31392/iscs.2019.14.083> (eng).
- Glazkova, I., Falko, N., Khomenko, O., Khatuntseva, S., Rula, N., Shulzhenko, A., & Tatarin, V. (2025). Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2-si), 136–150 [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.10](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.10) (eng).
- Glazkova, I., Khatuntseva, S., Sychikova, Ya., & Hurenko, O. (2024). Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In *Redefining higher education: Innovation, inclusion, and sustainable development during wartime* : TECHNOLOGY CENTER PC. 44–80 <http://monograph.com.ua/pct/catalog/view/978-617-8360-07-8.ch2/256/1052-1> (Date of access: 04.02.2025) (eng).
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne : Volynski oberegi (ukr).
- Horodetska, N. H. (2009). Psychological specifics of overcoming innovation-related barriers in pedagogical activity: dissertation ... candidate of psychological sciences : 19.00.07 (ukr).
- Khomych, L. O. (1999). System of psychological and pedagogical training of primary school teachers: dissertation ... doctor of pedagogical sciences : 13.00.04. (ukr).
- Kocherha, O. V. (2019). Psychophysiological aspect of partnership formation. *Preschool Institution Methodologist*, 2, 4–12. (ukr).
- Kokhanova, O. P. (2012). Psychological aspects of forming future teachers' ability for partnership interaction: dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. (ukr).
- Koval, L. V. (2015). Current problems of primary education: didactic and methodological aspect: teaching and methodological manual. Berdyansk : Publishing house Tkachuk O. V. (ukr).
- Lemarchand-Chauvin M.-C. & Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. In Barcelos, M., Kalaja, P. (Eds.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* 195–210 http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23 (eng).
- Madalińska-Michalak, J. (2015). Developing emotional competence for teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(Special Edition 3), 27–45 (eng).
- Massanov, A. V. (2010). Psychological barriers in professional self-determination: dissertation ... doctor of psychological sciences: 19.00.07. (ukr).
- Onyshchenko, I. (2019). Motivational competence as a prerequisite for developing motivation for professional activity in future primary school teachers under informatization of higher education. *Problems of Modern Teacher Training*, 2, 118–126. (ukr).
- Pometun, O. I. (2004). The modern lesson. Interactive teaching technologies: teaching and methodological manual. Kyiv: A.S.K. Publishing. (ukr).
- Poviakel, N. I. (1998). Professional reflection of a practicing psychologist. *Practical psychology and social work*, 6–7, 3–6 (ukr).
- Radziewicz, J. (1992). *Edukacja alternatywna. I innowacjach mikrosystemowych*. Warszawa: WSiP. (pl).
- Savchenko, O. Ya. (2012). Didactics of primary education: textbook : Gramota. (ukr).
- Savchyn, M. (2002). Reflection as a mechanism for improving professional activity. *Pedagogy and psychology of professional education*, 2, 137–146. (ukr).

- Shekhavtsova, S. (2014). Subject-subject pedagogical interaction as a mechanism for developing students' subjectivity in professional and pedagogical activity. *Youth and the Market*, 9, 50–54. (ukr).
- Sopilko, N. V. (2008). Psychological barriers in students' learning: dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.01. (ukr).
- Sukhopara, I. (2020). Emotional competence of the teacher in the context of the New Ukraine School. *Scientific Notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 111–122. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-111-122> (ukr).
- Vitvytska, S. S. (2011). Competency-based and profesiographic approaches to developing a professional profile of an education master's student. *Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*, 57, 52–58. (ukr).
- Yaroslavska, L. I. (2010). Didactic conditions for overcoming pedagogical barriers in teacher-student cooperation: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. (ukr).
- Zhdanenko, S. B. (2003). Partnership interaction in the process of forming civil society (social and philosophical analysis): author's abstract of dissertation ... candidate of philosophical sciences: 09.00.03. (ukr).

Література

- Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. С. 81–109.
- Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
- Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ : «К.І.С.». 2004. С. 45–50.
- Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
- Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 57. С. 52–58.
- Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 566 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
- Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 225 с.
- Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
- Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Харків, 2003. 16 с.
- Коваль Л. В. Актуальні проблеми початкового навчання: дидактико-методичний аспект : навч.-метод. посіб. Бердянськ : Вид-во Ткачук О. В., 2015. 224 с.
- Коханова О. П. Психологічні особливості формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2012. 200 с.

- Кочерга О. В. Психофізіологічний аспект народження партнерства. *Вихователь–методист дошкільного закладу*. 2019, № 2. С. 4–12.
- Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Одеса, 2010. 421 с.
- Онищенко І. Мотиваційна компетентність як передумова формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 2. С. 118–126
- Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.
- Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.–метод. посіб. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 432 с.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
- Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
- Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.0. Хмельницький, 2008. 268 с.
- Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті Нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 111–122. DOI : <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-111-122>
- Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.
- Шехавцова С. Суб'єкт–суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктивності студента до професійно–педагогічної діяльності. *Молодь і ринок*. 2014. № 9. С. 50–54.
- Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 178 с.
- Garneva E., Satka F. Model of motivational competence: Creation of students' motivation, assessment, and research. *Frontiers in Education*. 2024. Is. 9. Article 1372142. DOI : <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372142>
- Glazkova I., Bukhalo O. Multiprofessional approach to emotionally developing environment for children suffered from the armed conflict. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2019. № 14. P. 83–95. DOI : <https://doi.org/10.31392/iscs.2019.14.083>
- Glazkova I., Falko N., Khomenko O., Khatuntseva S., Rula N., Shulzhenko A., Tatarin V. Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*, 2025. Is. 23(2-si), P. 136–150. DOI : [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.10](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.10)
- Glazkova I., Khatuntseva S., Sychikova Ya., & Hurenko O. Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In *Redefining higher education: Innovation, inclusion, and sustainable development during wartime*. Kharkiv : TECHNOLOGY CENTER PC. 2024, P. 44–80. URL : <http://monograph.com.ua/pctc/catalog/view/978-617-8360-07-8.ch2/256/1052-1> (Дата звернення: 04.02.2025)
- Lemarchand-Chauvin M.-C., Tardieu C. Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. In M. Barcelos & P. Kalaja (Eds.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. 2018. P. 195–210. DOI : http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23
- Madalińska-Michalak J. Developing emotional competence for teaching. *Croatian Journal of Education*. 2015. Is. 17(Special Edition 3). P. 27–45.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Володимир Петрович Татарін, аспірант, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, Україна, електронна пошта: tatarinvolodymyr99@gmail.com

Ірина Яківна Глазкова, доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна, електронна пошта: iy_glazkova@ukr.net

Метою наукової статті є дослідження організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії. Для досягнення мети використано методи аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення наукових фактів та аналізу власного педагогічного досвіду. У статті схарактеризовано сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні, що супроводжується необхідністю системних змін задля підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у контексті глобальних освітніх трансформацій.

Виокремлено ключові чинники, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також визначено їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. У межах дослідження окреслено п'ять структурно-функціональних компонентів компетентності у подоланні емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, аналітико-рефлексивний та особистісний. Виокремлено три основні умови підготовки майбутніх учителів англійської мови у контексті розглянутої компетентності: перша – створення партнерського середовища в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії; друга – спрямованість діяльності викладача на практико-орієнтований характер підготовки майбутніх учителів англійської мови до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії; третя – залучення майбутніх учителів англійської мови до аналітико-рефлексивної діяльності під час їхньої підготовки до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії. Проаналізовано їх завдання та вплив на формування визначених компонентів досліджуваної компетентності. Також розроблено систему інтерактивно-фахових завдань (дидактичних, методичних, практичних та інтегративних), що сприяє поєднанню теорії з практикою.

Представлені положення можуть бути використані як концептуальна основа для подальшої експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов у межах професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, емоційно-вольові бар'єри, партнерська взаємодія, організаційно-педагогічні умови, практико-орієнтованість, аналітика, рефлексія, інтерактивно-фахові завдання.

Авторський внесок кожного із співавторів: Татарін В. П. – 50%, Глазкова І. Я. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 14.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 98 % («StrikePlagiarism» ID 331142171)

© Татарін Володимир Петрович, Глазкова Ірина Яківна, 2025

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-12>
УДК 376-056.263

Валентина Володимирівна Жук
ORCID iD orcid.org/0000-0001-8183-5250
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна
valechka_zhuk@ukr.net

Микола Олексійович Супрун
ORCID iD orcid.org/0000-0002-4198-9527
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
м. Миколаїв, Україна,
suprun62@ukr.net

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Метою презентованого дослідження було виокремлення та систематизація актуальних аспектів забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами. Автори послуговувалися такими методами дослідження: теоретичний аналіз нормативно-правового поля та науково-методичних джерел з проблематики дослідження, систематизація актуальних аспектів забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами.

У науково-методичній статті проаналізовано сутність поняття «освітнє середовище» у контексті слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Вказано на роль безбар'єрного простору для задоволення особливих освітніх потреб таких дітей. Виявлено середовищні чинники впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами та розкрито їх дію на мікро- та макрорівнях. Кохлеарну імплантацію розглянуто як один із сучасних ефективних засобів забезпечення соціально-комунікативної безбар'єрності освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху. Виявлено складові безбар'єрного освітнього середовища для таких дітей, наголошено на важливості відповідного нормативного забезпечення, наявності розгалуженої системи послуг з раннього діагностування, слухопротезування та педагогічної допомоги, варіативності та гнучкості освітнього маршруту у його інституційному, змістовому, технологічному, соціально-комунікативному компонентах.

Ключові слова: спеціальна освіта; інклюзія; освітнє середовище; безбар'єрність; діти з особливими освітніми потребами; порушення слуху; діти з кохлеарними імплантами.

Вступ. В останні роки спостерігається стійка тенденція до зростання кількості осіб з порушеннями слуху у світі.

Гуманістичне розуміння місця особистості в суспільстві полягає у такому ставленні до особистості, згідно з яким не лише індивід

адаптується до середовища, а й суспільство, як його складник, створює сприятливі умови для самореалізації особистості, задоволення її потреб. Сучасні науковці наголошують на необхідності використовувати не лише особистісні ресурси, а також і ресурси навколишнього

середовища, а соціально-педагогічне середовище, у якому зростає дитина, визнають одним із важливих чинників, який впливає на її розвиток.

Вагомість впливу слуху на мовленнєвий та соціальний розвиток дитини зумовили широке застосування кохлеарної імплантації як технології, що допомагає попередити/подолати наслідки глухоти не лише у фізичній (орієнтація в акустичному середовищі, безпековий компонент), а й у соціальній (спілкування у широкому соціальному полі, залученість до різних суспільних груп, життя громади, розширення освітніх можливостей та варіантів працевлаштування), комунікаційній (доступ до інформації, яка здебільшого передається засобами словесного мовлення, доступ до звукової інформації) площині. Однак відомо, що операція з кохлеарного імплантування без подальшого правильно організованого супроводу не здатна задовольнити слухові та соціально-комунікативні, зокрема мовленнєві потреби носіїв кохлеарних імплантів. Натомість доцільно організоване освітнє середовище забезпечує можливість оптимізувати слухомовленнєвий розвиток дитини. За такого підходу об'єктом цілеспрямованої дії та докладання зусиль є не лише дитина, а й середовище, у якому вона зростає, умови, за яких відбувається її розвиток.

Зростання чисельності дітей з порушенням слуху, збільшення кількості осіб слухопротезованих системами кохлеарної імплантації серед здобувачів освіти різного рівня, важливість задоволення їхніх потреб та визнання дієвості середовищного підходу у вирішенні цього багатоаспектного завдання стали визначальними для обрання тематики дослідження, результати якого представлені у статті.

Державна освітня політика України серед основних принципів проголошує безбар'єрність для усіх здобувачів, незалежно від стану здоров'я та інших чинників. Нині реалізується Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, у якій безбар'єрність розглядається як цінність, що має стати новою соціальною нормою, в основі якої лежить

філософія суспільства без обмежень. Безбар'єрність у цьому документі визначається як загальний підхід до формування та імплементації державної політики для забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності (*Національна стратегія*, 2021). Основні складові безбар'єрного простору забезпечують доступність фізичного оточення, інформації, технологій, послуг, розгалужених соціальних зв'язків тощо (Прохоренко, Засенко, Ярмола (ред.), 2024).

Освітнє середовище у широкому розумінні визначають як сукупність умов і впливів, які створюють основу для навчання, виховання, розвитку (Савченко, 2012). Теоретичне підґрунтя середовищного підходу в освіті дітей з порушеннями слуху закладалося ще у другій половині двадцятого століття, коли аналізуючи соціальний аспект компенсації глухоти, Микола Дмитрович Ярмаченко (1999) зазначав, що особливості, які виявляються у глухій дитини під час обстеження, не завжди є наслідком порушення слуху, натомість, вони можуть бути спричинені недосконалою системою підтримки. Тенденція переходу перших наукових розвідок у практичну площину спостерігалася з переходом від медичної до соціальної, а надалі біопсихосоціальної моделі розуміння функціонування особистості. В освіті осіб з порушеннями психофізичного розвитку, згідно із сучасною біопсихосоціальною моделлю робиться акцент не на дисфункційних аспектах, а на індивідуальних можливостях та потребах дитини, які згідно з положеннями МКФ (Міжнародної класифікації функціонування та обмежень здоров'я) та МКФ-ДП (Міжнародної класифікації функціонування та обмежень здоров'я дітей та підлітків) є наслідком дії не лише внутрішніх, а й зовнішніх контекстуальних чинників навколишнього середовища (МКФ, 2017) (*Міжнародна класифікація*, 2017). Міра активності та участі дитини з порушенням слуху у соціальному житті, як показник якості функціонування, найбільше залежить від «контекстуальних факторів навколишнього середовища», серед яких важливе місце посідає комплексна медико-технічна і психолого-педагогічна допомога, що передбачає адекватне

(вчасне і якісне) слухопротезування та подальшу корекційно-розвивальну роботу (С. Глазунова, 2014; С. Заїка, 2015; О. Мартинчук та К. Луцько, 2016; В. Шевченко, 2020 та ін.). Саме середовище, на думку сучасних українських науковців (С. Литовченко, 2024; та ін.), створює умови для задоволення потреб особистості, зокрема дитини з особливими освітніми потребами. Ними акцентується увага на тому, що середовище, у якому відбувається розвиток дитини з порушенням слуху має бути таким:

- комфортним (бездискримінаційність, демократичність, сприятливий соціальний та емоційний клімат);

- адаптивним, гнучким (побудова індивідуальних освітніх стратегій та траєкторій, застосування адаптацій, індивідуалізація темпу засвоєння, множинність способів викладання матеріалу та презентації навчальних досягнень дітьми);

- розвивальним (можливість самовираження, поступового руху вперед в опануванні важливих життєвих компетентностей);

- безпечним (зокрема в кризових умовах, спричинених воєнними діями);

- аудіально збагаченим та вербально насиченим, функціональним (спланований та організований фізичний простір);

- безбар'єрним (територіальна, аудіальна, візуальна, комунікативна доступність).

Серед умов безбар'єрності для дітей з порушеннями слуху вказано: вчасне виявлення порушень слуху, раннє залучення до системи супроводу, вчасне оптимальне слухопротезування, забезпечення комунікації з дитиною засобами словесної, жестової мови (із врахуванням запитів батьків та індивідуальних потреб дитини), доступ до спілкування у широкому соціальному колі. Безбар'єрність в освіті дітей з порушенням слуху забезпечується усуненням перешкод у сприйманні звукової (акустичної) інформації, створенням оптимальних умов для її сприймання (Литовченко, Кульбіда, Жук, Таранченко, Вовченко, Литвинова, Рибак, Міськів, 2024, с. 35).

Отже, безбар'єрність є сучасною соціальною стратегією з глибоким філософським підґрунтям. Науковцями визнано значущість

середовищного впливу на розвиток дитини з особливими освітніми потребами, виявлено якісні характеристики сприятливого освітнього середовища для дитини з порушенням слуху. З позицій середовищного підходу саме зовнішні умови розвитку дитини з порушенням слуху є визначальними для формування основних компетентностей, що має виняткове значення для нашого дослідження, оскільки націлює на наукове вивчення з метою максимального використання ресурсу середовища.

Мета статті – виокремити та систематизувати актуальні аспекти забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами.

Методи дослідження: теоретичний аналіз нормативно-правового поля та науково-методичних джерел з проблематики дослідження, систематизація актуальних аспектів забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами.

Основні результати дослідження. Однією із сучасних технологій, покликаних оптимізувати слухове сприймання осіб з глибоким порушенням слуху та глухотою, є кохлеарна імплантація. Кохлеарна імплантація не обмежується оперативним втручанням, а передбачає комплексний системний супровід, лікарський, технічний та корекційно-розвивальний на до- та післяопераційному етапах. Кохлеарна імплантація у широкому розумінні – це комплекс діагностичних, лікувальних, корекційно-розвивальних, організаційно-методичних заходів, спрямованих на оптимізацію умов психічного (сенсорного, пізнавального, інтелектуального), мовленнєвого та соціального розвитку дітей з глибоким порушенням слуху та глухотою. З педагогічної точки зору кохлеарна імплантація – це система корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток на відновленій сенсорній основі з метою попередження та подолання бар'єрів у комунікації з оточуючими, функціональних та соціоадаптаційних труднощів. Розвиток дитини, слухопротезованої системою (або системами) кохлеарної імплантації, залежить від середовища, у якому вона зростає і здобуває освіту. Чинниками ефективності кохлеарної імплантації визнано послідовне поєднання у

єдиний ланцюг низки зовнішніх середовищних компонент супроводу: послуг аудіологічного скринінгу слуху новонароджених, раннього слухопротезування, корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дитини.

Слухомовленнєвий онтогенез дитини, слухопротезованої системою/ами кохлеарної імплантації, зумовлений передусім не віком дитини та роками перебування у закладі освіти, а умовами розвитку та індивідуальними особливостями, які значною мірою також є наслідком умов розвитку дитини.

В освітньому середовищі дитини, слухопротезованої системою/ами кохлеарної імплантації, як соціальному та предметно-просторовому контексті формування її особистості, можна умовно виокремити такі складові: (1) нормативну (законодавчо-правова база), (2) просторово-змістову (акустична, предметна організація життєвого простору), (3) інформаційно-методичну (підготовка фахівців до роботи з дітьми з кохлеарними імплантами, забезпечення методичними матеріалами, едукативна робота з батьками, розповсюдження знань про можливості корекції слуху технічними засобами серед широкого загалу), (4) соціально-комунікативну (формування слухового та мовленнєвого досвіду дитини, врахування її мовно-мовленнєвих потреб у широкому соціально-комунікативному полі).

Г. Костюк та ін. виокремлюють два основні рівні середовища, що впливають на розвиток дитини: мікрорівень, або середовище безпосереднього оточення, та макрорівень, який передбачає інституційні та суспільні структури (Рибалка, 2009). Мікрооточення охоплює як найближче соціальне оточення дитини (батьки, родичі, працівники закладу освіти, знайомі особи, з якими дитина регулярно або епізодично контактує), так і менш часті, але потенційно значущі взаємодії з незнайомими людьми, які тимчасово впливають на її життєдіяльність. Таким чином, мікросередовище формується насамперед дорослими, які безпосередньо перебувають поруч із дитиною, дбають про неї, створюють умови для її повноцінного існування.

Відповідно до сучасного українського законодавства ключову роль у забезпеченні

розвитку дитини відіграють батьки, на яких покладається основна відповідальність за виховання, навчання та формування особистості дитини (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту»; Концепція Нової української школи). Закон України «Про освіту» (ст. 55) визначає родинне виховання як первинну та базову умову розвитку особистості дитини. У Законі України «Про дошкільну освіту» (Розділ I, ст. 5) підкреслюється, що система дошкільної освіти охоплює не лише відповідні заклади й управлінські структури, але й виховання в сім'ї. При цьому батьки або особи, які їх замінюють, несуть юридичну і соціальну відповідальність перед державою й суспільством за виховання та навчання дитини, водночас відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє сім'ю від обов'язку здійснювати освітній та виховний вплив у межах родинного середовища (Розділ I, ст. 8).

Макрооточення охоплює інституційні системи, зокрема органи державної влади, правові механізми, структури медичного, освітнього управління та соціальні служби, які здійснюють опосередкований вплив на функціонування як сім'ї, так і самої дитини. У межах цього рівня реалізуються державні програми, зокрема скринінг слуху новонароджених та моніторинг слухової функції у наступні роки, заходи раннього втручання, профілактики слухових порушень та їхніх наслідків, а також організація підготовки фахівців, здатних надавати міждисциплінарну допомогу дітям із порушеннями слуху та їхнім сім'ям. Також забезпечується функціонування варіативної мережі установ, що пропонують медико-технічну, психолого-педагогічну (зокрема корекційно-розвиткову) та соціальну підтримку.

На макрорівні варто акцентувати на нормативному закріпленні обов'язкового слухового скринінгу в Україні. Згідно з наказом Міністерства охорони здоров'я України від 09.06.2021 № 1144 (чинний з 01 січня 2022 року) передбачено проведення первинного аудіологічного обстеження протягом першого місяця життя, перед зарахуванням до закладу дошкільної освіти (не пізніше досягнення дитиною трирічного віку), а також перед вступом до закладу

загальної середньої освіти (не пізніше шестирічного віку). Усі діти, у яких під час повного аудіологічного обстеження виявлено порушення слуху, підлягають обліку з метою подальшого спостереження, організації раннього втручання, слухопротезування, проведення кохлеарної імплантації та реалізації реабілітаційних заходів. У цьому контексті важливою є Концепція створення і розвитку системи раннього втручання, затверджена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517-р, у якій визначено необхідність забезпечення доступності відповідної послуги для дітей з порушеннями розвитку та їхніх сімей.

Аналіз наукових джерел медичного та педагогічного спрямування (Мороз, Овсяник, Луцько, 2008; Обухова, Дудченко, 2020; Michael, Attias, Raveh, 2019; та інші) дав змогу виокремити низку зовнішніх (середовищних) чинників, що впливають на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами. До провідних із них належать:

- характер слухового та мовленнєвого досвіду до імплантації (етап мовленнєвого розвитку, на якому виникло порушення слуху: долінгвальний, прелінгвальний чи постлінгвальний; наявність попереднього слухопротезування; рівень розвитку мовлення й комунікативних навичок; тривалість періоду між втратою слуху та імплантацією);

- вік проведення хірургічного втручання (оптимальним вважається вік до двох років у разі вродженого порушення слуху);

- метод слухопротезування (бінауральне чи моноуральне);

- наявність супутньої патології;

- ступінь залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи;

- мовленнєве середовище, у якому виховується дитина;

- регулярність налаштувань мовленнєвого процесора та систематичність корекційно-розвиткових занять.

Враховуючи окреслені чинники, варто зауважити, що обмежений слуховий та мовленнєвий досвід, невчасність діагностування порушення слуху, початку корекційно-розвивальної роботи з дитиною, операції з

кохлеарної імплантації, неоптимальний спосіб (моноуральне) слухопротезування, недостатня залученість батьків до корекційно-розвиткового впливу, несистематичність налаштування мовленнєвого процесора та несистемність залучення дитини до корекційно-розвиткових занять мають безпосередній вплив на виникнення перешкод, що певним чином ускладнюють доступ дітей з кохлеарними імплантами до комунікації, участі у спільній з іншими дітьми та дорослими діяльності.

У контексті проблеми дослідження безбар'єрного середовища для дітей з кохлеарними імплантами вважаємо важливими наступні інформаційно-методичні аспекти:

- кохлеарна імплантація – високотехнологічна слуховідновлювальна технологія, яка суттєво покращує слухове сприймання, однак за сучасних можливостей не нормалізує слух повністю;

- при вимкненні звукового процесора через технічні або особистісні причини особа втрачає можливість сприймати акустичні сигнали якісно;

- на якість слухового сприймання впливають зовнішні акустичні умови, а саме: рівень фонового шуму, вплив дифракції, реверберації тощо;

- система кохлеарної імплантації має зовнішню частину, яка є помітною для інших;

- у випадках порушення правил експлуатації система кохлеарної імплантації може ставати вразливою до негативних зовнішніх впливів.

Діти, слухопротезовані системами кохлеарної імплантації, здобувають освіту у спеціальних закладах для глухих дітей, дітей зі зниженим слухом, а також в інклюзивних закладах освіти. Згідно із сучасною категоризацією особливих освітніх потреб (Додаток 4 до Положення Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765), діти з кохлеарними імплантами без супутніх порушень психофізичного розвитку мають тією чи іншою мірою виражені функціональні (сенсорні та мовленнєві), соціокультурні (взаємодія з представниками осередків жестомовної культури за умови неволодіння жестовою мовою,

отримання інформації засобами жестової мови особами з кохлеарними імплантами, які є представниками культурно-лінгвістичного середовища носіїв жестової мови, за умов недостатнього володіння словесною, що може виникати на початкових етапах після імплантування або мати пролонгований характер за умов пізнього імплантування та несформованості) труднощі (потреби). Функціональні труднощі полягають в обмеженні життєдіяльності слухової та мовленнєвої функцій (відтворення звуко-складової структури слова; розбірливість мовлення; темп і ритм; мелодико-інтонаційний малюнок; характеристики голосу; розрізнення звуків мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; читання, письмо, комунікація в цілому). Соціоадаптаційні/соціокультурні потреби дітей з кохлеарними імплантами полягають у наявності бар'єрів, які ускладнюють пристосування до умов соціального середовища та можуть бути враховані через створення сприятливих соціальних умов, організацію адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, прийняття норм і цінностей певного соціального середовища, опанування прийнятних для нього форм соціальної взаємодії.

Ступінь прояву зазначених потреб різниться в діапазоні від поодиноких незначних труднощів до труднощів найтяжчого ступеня прояву (у нещодавно, пізно імплантованих дітей, дітей, які не отримували корекційно-розвивальних послуг до імплантування, не користувалися слуховими апаратами, з несформованими навичками слухання, сприймання й розуміння зверненого усного мовлення, у яких порушення слуху поєднується з іншими порушеннями). Відповідно до ступеня прояву особливих потреб діти з кохлеарними імплантами можуть потребувати підтримки різного рівня. Залежно від того, які саме та якого ступеня прояву потреби (труднощі) має дитина з кохлеарним/и імплантом/ами вона може потребувати різних за змістом та обсягом корекційно-розвивальних заходів (корекційно-розвивальних занять, адаптацій освітнього процесу (у широкому розумінні, у закладах освіти та у родині) та різного рівня підтримки у закладі освіти.

Великі розбіжності у показниках впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами та власне слухомовленнєвого розвитку зумовлюють розмаїття потреб таких учнів, які мають бути максимально враховані та задоволені командою супроводу дитини. Врахування освітніх труднощів, які створюють бар'єри в успішному опануванні знань і взаємодії, є визначальними для рівня підтримки (обсягу тимчасової або постійної підтримки). Врахування освітніх потреб учнів з порушеннями слуху зумовлює необхідність як унівесалізації (ресурсне, безбар'єрне, бездискримінаційне, комфортне «середовище для всіх»), так і персоніфікації освітнього середовища (безпечне, аудіозбагачене, комунікативно насичене, безбар'єрне з точки зору територіальної, аудіальної, візуальної доступності, безпечне, таке, що забезпечує простір для самовираження, розвитку індивідуальних можливостей, врахування потреб «середовище для мене»).

Сучасні науковці І. Зебенс (Німеччина), С. Арчболд (США), Е. Джуан (Іспанія) наголошують на доцільності слухоорієнтованого стилю взаємодії із слухопротезованими системами кохлеарної імплантації дітьми раннього та дошкільного віку. Насиченість середовища аудіосигналами і вербально збагачене середовище забезпечують вправлення дитини у сприйманні звуків, їх інтерпретації.

Отже, на нашу думку, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на наступних аспектах організації освітнього середовища та відповідного методичного супроводу з урахуванням індивідуальних потреб дитини з кохлеарною імплантацією.

Для забезпечення акустичної безбар'єрності дітям з кохлеарними імплантами варто добирати місце у приміщенні у межах робочої слухової відстані (відстані, на якій дитина здатна якісно сприймати акустичні сигнали), мінімізувати фонові шуми, явища дифракції та реверберації у приміщеннях, в яких відбувається освітній процес, поступово привчати, навчати сприймати мовлення в ускладнених акустичних умовах (фоновий шум, полілог, дифракція, реверберація тощо).

Актуальним є й достатнє освітлення приміщень, у яких здійснюється освітній процес, адже дитині з кохлеарним/ми імплантом/ами може бути важко на слух сприймати окремі складові слів, незнайомі слова, мовлення в несприятливих акустичних умовах (фоновий шум, полілог, дифракція, реверберація тощо), тому важливо бачити обличчя (артикуляцію, міміку) усіх, хто залучений або може бути залучений до розмови, підписи до наочних дидактичних матеріалів, контекст спілкування.

Для забезпечення мовленнєвої безбар'єрності дітям з кохлеарними імплантами може бути потрібна додаткова підтримка у вивченні предметів мовного циклу, тимчасово або на постійній основі (залежно від індивідуальних потреб) можуть використовуватися прийоми спрощення усних та письмових словесних висловлювань (скорочення, використання простих синтаксичних конструкцій, знайомих мовленнєвих засобів тощо), пропедевтичного або поточного пояснення незнайомих слів, створення сприятливих акустичних умов під час спілкування (уникати полілогу, знаходитися у полі зору дитини, дотримуватися середніх темпу, гучності, виразності мовлення та природної, але чіткої артикуляції та ін).

Висновки. Освітнє середовище розглянуто в широкому розумінні, акцентовано увагу на його предметному (фізичне облаштування) та соціальному (ставлення, переконання, цінності) компонентах. Однією основних характеристик сприятливого для розвитку дітей з порушеннями слуху освітнього середовища визнано його безбар'єрність. На

підставі результатів дослідження розглянуто кохлеарну імплантацію як один із сучасних ефективних засобів забезпечення соціально-комунікативної безбар'єрності для осіб з порушеннями слуху. Виявлено основні складові безбар'єрного освітнього середовища для дітей з кохлеарними імплантами та зазначено, що важливе значення має нормативне забезпечення, організація системи послуг із вчасного діагностування порушення, слухопротезування, ранньої допомоги дитині та її родині, варіативність та гнучкість освітнього маршруту у його інституційному, технологічному, змістовому, соціально-комунікативному та мовно-мовленнєвому компонентах з адекватною індивідуальним потребам підтримкою у варіантах універсального дизайну, додаткових технічних засобів, які забезпечують акустичну, інформаційну, комунікативну доступність, адаптацій, модифікацій тощо. Зазначено значущі аспекти організації освітнього середовища та методичного супроводу для забезпечення акустичної, візуальної, мовленнєвої безбар'єрності з урахуванням індивідуальних потреб дітей з кохлеарними імплантами.

Перспективним подальших досліджень вважаємо подальше наукове вивчення та методичне забезпечення едукативного напрямку роботи з батьками дітей з кохлеарними імплантами як головними особами формування безбар'єрного середовища на мікрорівні (сенсорна насиченість, акустична доступність, слухоорієнтований стиль взаємодії дитини та дорослого, діяльнісно-комунікативна спрямованість спілкування тощо).

Література

- Глазунова С. С. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ : 2014. 20 с.
- Заїка С. К. Роль батьків у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. №6 URL : <https://aqce.com.ua/vypusk-6/zaika-sk-rol-batkiv-u-navchalno-vihovnomu-procesi-ditej-doshkilnogo-viku-z-kohlearnimi-implantami.html> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л. І. Прохоренко, В. В. Засенка, Н. А. Ярмоли. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с.
- Концепція створення і розвитку системи раннього втручання. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text> (Дата звернення: 01.04.2025)

- Литовченко С., Кульбіда С., Жук В., Таранченко О., Вовченко О., Литвинова В., Рибак О., Міськів Г. Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2024. 116 (4), С. 29–44. https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/issue/view/27/20
- Мартинчук О. В., Луцько К. В. Комплексна організація компенсаторно-корекційної допомоги дітям з порушенням слухової функції. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2016. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб.наукових праць С. 175–180.
- Міжнародна класифікація функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (переклад затверджено розпорядженням Кабміну від 28 грудня 2017 року № 1008). URL : https://moz.gov.ua/uploads/8/44015nk_030_2022_klasifikator_funkcionuvanna_obmezenna_zittedialnosti.pdf (Дата звернення: 01.04.2025)
- Мороз Б. С., Овсяник В. П., Луцько К. В. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей : навчальний посібник. Київ : НВП ВАБОС, 2008. 150 с.
- Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Обухова Н. О., Дудченко Т. М. Особливості кохлеарної імплантації та методи слухомовленнєвої реабілітації дітей з кохлеарним імплантом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Випуск № 16, том 2. С. 201–213.
- Про затвердження порядку скринінгу слуху дітей : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 09.06.2021 № 1144 (чинний з 01 січня 2022 року). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1010-21#Text> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб.; АПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка : Букаєв В.В., 2009. 575 с.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник; Київ : Грамота, 2012. 504 с.
- Шевченко В. М. Методичні рекомендації для фахівців і батьків з реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Київ, 2020. 49 с.
- Ярмаченко М. Д. Науково-теоретичні основи проблеми компенсації глухоти *Дефектологія*. 1999. № 2. С. 4–9.
- Michael R., Attias J., Raveh E. Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2019. 24(1), P. 25–31. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>

References

- Cabinet of Ministers of Ukraine (2021, May 26). *Concept for the creation and development of the early intervention system* (Order No. 517-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017, December 28). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)* (Approved translation). https://moz.gov.ua/uploads/8/44015nk_030_2022_klasifikator_funkcionuvanna_obmezenna_zittedialnosti.pdf (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, April 14). *National Strategy for Creating a Barrier-Free Environment in Ukraine until 2030* (Order No. 366-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Hlazunova, S. S. (2014). *Psychological and pedagogical support for preschool children with cochlear implants* [Author's abstract of the candidate dissertation in pedagogical sciences, specialty 13.00.03] (ukr).
- Lytovchenko, S., Kulbida, S., Zhuk, V., Taranchenko, O., Vovchenko, O., Lytvynova, V., Rybak, O., & Miskiv, H. (2024). Ensuring barrier-free education for children with hearing impairments. *Exceptional Child: Learning and Upbringing*, 116(4), 29–44. (ukr).

- Martynchuk, O. V., & Lutsko, K. V. (2016). Complex organization of compensatory and corrective support for children with hearing impairments. *Scientific Bulletin of National Pedagogical Dragomanov University*, Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology, 175–180. (ukr).
- Michael, R., Attias, J., & Raveh, E. (2019). Cochlear implantation and social-emotional functioning of children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034> (ukr).
- Ministry of Health of Ukraine. (2021, June 9). *On the approval of the procedure for hearing screening of children* (Order No. 1144, effective from January 1, 2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1010-21#Text> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).
- Moroz, B. S., Ovsianik, V. P., & Lutsko, K. V. (2008). *Corrective technologies in hearing aid fitting for children: A textbook*. Kyiv : VABOS (ukr).
- Obukhova, N. O., & Dudchenko, T. M. (2020). Features of cochlear implantation and methods of auditory-verbal rehabilitation of children with cochlear implants. *Current Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, 16(2), 201–213 (ukr).
- Prokhorenko, L. I., Zasenkov, V. V., & Yarmola, N. A. (Eds.). (2024). *Implementation of barrier-free educational services in preschool and general secondary education institutions: Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine* : Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (ukr).
- Rybalka, V. V. (2009). *Theories of personality in national psychology and pedagogy: A textbook* : V. V. Bukaiev (ukr).
- Savchenko, O. Ya. (2012). *Didactics of primary education: A textbook* : Hramota (ukr).
- Shevchenko, V. M. (2020). *Methodical recommendations for specialists and parents on the rehabilitation and development of children with cochlear implants*. (ukr).
- Yarmachenko, M. D. (1999). Scientific and theoretical foundations of the problem of deafness compensation. *Defectology*, (2), 4–9 (ukr).
- Zaika, S. K. (2015). The role of parents in the educational process of preschool children with cochlear implants. *Current Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, (6). <https://aqce.com.ua/vypusk-6/zaika-sk-rol-batkiv-u-navchalno-vihovnomu-procesi-ditej-doshkilnogo-viku-z-kohlearnimi-implantami.html> (Date of access: April 1, 2025) (ukr).

CURRENT ASPECTS OF PROVIDING BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Valentina Zhuk, Doctor of Philosophy, Senior Researcher at the Department of Education of Children with Sensory Development Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine e-mail: valechka_zhuk@ukr.net

Mykola Suprun, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Admiral Makarov National Shipbuilding University, Mykolaiv, Ukraine, e-mail: suprun62@ukr.net

The purpose of the article is to identify and systematize relevant aspects of providing barrier-free educational environment for children with cochlear implants.

Research methods: theoretical analysis of the regulatory and legal field and scientific and methodological sources on the research issues, systematization of current aspects of ensuring a barrier-free educational environment for children with cochlear implants.

Results. The scientific understanding of the essence of the concept of "educational environment" and its components in the context of the auditory and speech development of children with cochlear implant systems is analyzed. The role of barrier-free space in meeting the special educational needs of children with cochlear implants is indicated. Environmental factors influencing the auditory and speech development of children with cochlear implants are identified and their effect on the micro- and macro-levels is revealed. The staged nature of the implementation of the environmental approach in the education of children with hearing impairments is

noted, which is reflected in the tendency of scientific explorations to move from the theoretical to the practical plane and the shift of emphasis from pedagogical influence aimed at overcoming the secondary consequences of hearing impairment to the creation of internal and external prerequisites for their occurrence, taking into account the current, foreseeable needs of a child by his or her broad and immediate social environment.

Conclusions. The educational environment in a broad sense is both objective (physical arrangement) and social (attitudes, beliefs, values). One of the main characteristics of an educational environment conducive to the development of children with hearing impairments is its barrier-free nature. Cochlear implantation can be considered one of the modern effective means of ensuring social and communicative barrier-freeness for people with hearing impairments. Creating a barrier-free educational environment for children with cochlear implants involves regulatory support, a system of services for timely diagnosis of disorders, hearing aids, early assistance to the child and his/her family, variability and flexibility of the educational route in its institutional, technological, content, socio-communicative and speech-language components with support adequate to individual needs in the form of universal design, additional technical means that provide acoustic, informational, communicative accessibility, adaptations, modifications, etc.

Key words: special education; inclusion; educational environment; barrier-free; children with special educational needs; hearing impairment; children with cochlear implants.

Авторський внесок кожного зі співавторів: Жук В. В. – 50 %, Супрун М. О. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 88 % («StrikePlagiarism» ID 331667664)

© Жук Валентина Володимирівна, Супрун Микола Олексійович, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-13>

УДК 376.016-053.4-056.36:502/504

Вікторія Євгенівна Коваленко

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

докторка педагогічних наук, кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри спеціальної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

kovalenkov811@gmail.com

Інна Миколаївна Литвин

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>

кандидатка педагогічних наук,

старша викладачка кафедри початкової і спеціальної освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

м. Черкаси, Україна

in.litvin19@vu.cdu.edu.ua

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТОДУ «ДОБРОГО СТАРТУ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ДОВКІЛЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У науково-методичній статті розглядаються особливості інтеграції елементів методу «Доброго старту» М. Богданович у структуру корекційно-розвиткового заняття освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі»; визначаються педагогічні умови впровадження методу «Доброго старту» в освітній процес українських дошкільних закладів; розкриваються його можливості у

формуванні уявлень про довкілля, розвитку мовлення, комунікації та соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Представлено та аргументовано складові плану-конспекту заняття за освітнім напрямом «Дитина в природному довкіллі» із використанням елементів методу «Доброго старту» М. Богданович.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, метод «Доброго старту», довкілля, уявлення, психомоторний розвиток.

Вступ. Сучасна система дошкільної освіти потребує впровадження ефективних методів, спрямованих на розвиток дітей із особливими освітніми потребами, зокрема дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Формування уявлень про довкілля є важливим етапом розвитку особистості дошкільника, оскільки забезпечує усвідомлення основних зв'язків між предметами та явищами навколишньої дійсності, створює базу для екологічного мислення, соціальної адаптації та розвитку морально-етичних норм. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес потребує особливої методичної підтримки, спрямованої на розвиток пізнавальної діяльності, сенсомоторної координації та мовлення (Трикоз, 2018; Блеч, Трикоз, 2018).

Одним із ефективних методів у цьому контексті є метод «Доброго старту», розроблений польською дослідницею М. Богданович (2014; 2015), який спрямований на гармонізацію розвитку психічних функцій дитини через інтеграцію руху, музики, гри та мовлення. За даними М. Богданович (2014; 2015) та М. Шевчук (2015) метод «Доброго старту» забезпечує ефективну корекційно-розвивальну роботу, сприяє активізації мисленнєвих процесів, розвитку емоційно-особистісної та вольової сфери, формуванню життєво необхідних навичок самообслуговування. Завдяки комплексному підходу до організації освітнього процесу, метод «Доброго старту» допомагає дітям краще сприймати інформацію, формувати стійкі знання про навколишній світ і соціалізуватися. Його використання у процесі ознайомлення з довкіллям дозволяє зробити навчання доступним, цікавим та ефективним для дошкільників.

Проблемі формування уявлень про довкілля дошкільників з інтелектуальними порушеннями присвячено дослідження багатьох українських вчених. Г. Блеч (2007) проаналізувала

дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства в учнів з інтелектуальними порушеннями, В. Коваленко (2023) модифікувала програми еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти для школярів з інтелектуальними порушеннями, Н. Малюхова (1999) та Н. Рахуба (2015) виявили особливості уявлень про неживу природу в учнів зі зниженим зором та інтелектуальною недостатністю, А. Міненко (2014) схарактеризувала природничі уявлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями, В. Синьов (2010) визначив особливості формування природничих понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, С. Трикоз (2018) О. Хайдарова (2017) схарактеризували специфіку формування уявлень про навколишній світ у дітей з інтелектуальними порушеннями. Учені наголошують, що й нині особливого значення набуває проблема пошуку методів формування усвідомлених уявлень про довкілля у дошкільників із інтелектуальними порушеннями. Доведено, що використання елементів методу «Доброго старту» сприяє формуванню уявлень у дошкільників про живу та неживу природу, соціальне середовище, розвиткові комунікативних навичок та інтеграції дітей з порушеннями мовлення та слуху в суспільство (Bogdanowicz, 2014; 2015).

В Україні впроваджується модифікована форма методу «Доброго старту» М. Богданович, спрямована на удосконалення та гармонізацію взаємодії моторики й психіки у дітей із розладами аутистичного спектра (Островська, 2004). Водночас застосування елементів цього методу не було предметом спеціального наукового аналізу в контексті формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Крім того, використання методу «Доброго старту» у структурі корекційно-розвиткових занять із дітьми зазначеної категорії

не представлено в науково-методичній літературі. Це створює наукову прогалину та актуалізує потребу обґрунтування можливостей його застосування для формування уявлень про навколишній світ у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Мета: обґрунтувати доцільність застосування елементів методу «Доброго старту» М. Богданович у процесі формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, розкрити педагогічні умови його впровадження, а також продемонструвати практичні аспекти реалізації методу в рамках освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі».

Методи: теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація – дослідження наукових джерел, аналіз літератури з проблеми формування уявлень про довкілля у дітей з інтелектуальними порушеннями; порівняльний метод – зіставлення традиційних та інноваційних методів навчання дошкільників з інтелектуальними порушеннями; метод моделювання – розробка педагогічних умов впровадження методу «Доброго старту» в освітній процес.

Специфічні особливості методики побудови заняття із використанням елементів методу «Доброго старту» М. Богданович. Метод «Доброго старту» є інноваційним методом, що поєднує рухову активність, музику, гру та мовлення, сприяючи гармонійному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Його застосування у процесі формування уявлень про довкілля дозволяє дошкільникам краще засвоювати знання про природні явища, об'єкти живої та неживої природи, а також соціальне середовище. Крім цього, застосування методу «Доброго старту» спрямоване на стимуляцію психомоторного розвитку дитини через спеціально організовану ігрову діяльність із застосуванням мультисенсорного впливу на неї. Отже, ключовим аспектом методу «Доброго старту» є поєднання ритмічних вправ, рухових ігор та логопедичних вправ, що сприяють сенсорному та когнітивному розвитку дітей.

Метод «Доброго старту» був розроблений М. Богданович під час проведення занять із дітьми в закладах дошкільної освіти, школах,

психіатричних лікарнях і навчально-реабілітаційних центрах для дітей з розладами аутистичного спектра. Теоретичним підґрунтям розробки методу є наукові праці Т. Bugnet Van der Voort (методика Bon Départ), Я. Коменського, О. Декролі, М. Монтессорі, Дж. Айрес.

Проведений теоретичний аналіз і порівняння традиційної (спеціальної) методики проведення корекційно-розвиткових занять та методики проведення занять із використанням елементів методу «Доброго старту» М. Богданович у контексті формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями на основі таких критеріїв, як «мета проведення занять», «корекційна спрямованість», «структура заняття та організація діяльності», «форми взаємодії та співпраці» дозволили виокремити їх специфічні особливості. Розглянемо результати порівняльного аналізу детальніше:

1. За критерієм «мета проведення занять» встановлено, що в межах спеціальної методики кожне заняття має чітко визначену корекційно-розвивальну мету – формування уявлень про довкілля з одночасною корекцією пізнавальної, мовленнєвої, емоційної та моторної сфер розвитку дитини. Натомість заняття, побудовані на методі «Доброго старту», спрямовані на навчання та розвиток дитини через інтеграцію руху, музики, ритму й мовлення, що забезпечує цілісний розвиток і стимулює природну активність дитини.

2. За критерієм «корекційна спрямованість» встановлено, що спеціальна методика формування уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями заснована на урахуванні особливостей психофізичного розвитку цієї категорії дітей. Вона базується на принципах доступності, повторюваності, наочності та опори на практичну діяльність. Метод «Доброго старту» спрямований на розвиток дітей, активізацію їхнього психофізичного потенціалу завдяки синхронному залученню тіла, емоцій та сенсорного досвіду. Зазначимо, що рухова активність також притаманна традиційній методиці, але реалізується переважно у формі фізкультхвилинок або спеціальних вправ.

3. За критерієм «структура заняття та організація діяльності» з'ясовано, що заняття за спеціальною методикою мають чітко визначену структуру (вступна, основна та заключна частини) із послідовним ускладненням навчальних завдань. У методі «Доброго старту» також дотримано структурної логіки, однак заняття мають синергетичну побудову – компоненти мовленнєвої, рухової, ритмічної та пізнавальної активності поєднані у єдиний навчальний потік, що сприяє уникненню перевантаження та підтриманню зацікавлення дитини.

4. За критерієм «форми взаємодії та співпраці» встановлено, що спеціальна методика передбачає як індивідуальні, так і групові форми роботи, однак значну увагу приділяє слідуванню інструкціям педагога. Метод «Доброго старту» акцентує увагу на спонтанній взаємодії між дітьми, розвитку ініціативи, навичок співпраці, що досягається через використання ігрових, музичних і ритміко-рухових вправ.

Отже, обидві методики (традиційна (спеціальна) методика проведення корекційно-розвиткових занять та методики проведення занять із використанням методу «Доброго старту») мають чітко виражену корекційно-розвиткову спрямованість. Водночас метод «Доброго старту» вирізняється більш інтегрованим, емоційно насиченим і тілесно орієнтованим підходом, що дозволяє підсилити корекційно-розвивальний ефект, зокрема в аспектах моторного, мовленнєвого, пізнавального розвитку та соціальної взаємодії дитини.

Спираючись на модально-специфічні закономірності розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, спираючись на результати зіставлення спеціальної методики проведення корекційно-розвиткових занять із метою формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями та методики проведення занять із використанням методу «Доброго старту» М. Богданович, було виділено педагогічні умови впровадження його елементів у структуру заняття, які забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, використання спеціально розроблених дидактичних матеріалів, підтримку емоційного

комфорту дітей та залучення інтерактивних методів навчання, створення розвивального середовища (організація простору, що сприяє інтеграції різних видів діяльності (ігрової, сенсомоторної, мовленнєвої); комплексний підхід (поєднання рухової активності, сенсорних вправ і розвитку мовлення); активну участь батьків (співпраця педагогів із сім'єю для створення єдиного освітнього простору, що сприяє розвитку дитини); підготовку педагогів (забезпечення необхідної методичної підтримки та навчання вихователів щодо особливостей використання методу).

Формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями вимагає спеціально організованого підходу, що враховує їхні когнітивні особливості, уповільнене засвоєння інформації, труднощі з узагальненням і перенесенням знань у нові ситуації. Основні теоретичні підходи до цього процесу передбачають:

1. Сенсорний підхід. Заснований на роботах М. Монтесорі, яка наголошувала на важливості формування сенсорного досвіду у дітей з інтелектуальними порушеннями. Використання тактильних, зорових, слухових, нюхових і смакових відчуттів у процесі дослідження природних матеріалів (пісок, глина, каміння, листя), вправ, що стимулюють відчуття (наприклад, порівняння холодного та теплого предметів) (Montessori, George, 2014).

2. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток особистості дитини на основі засвоєння нею способів дій (Савченко, 2007). Для корекційного виховання дошкільників із інтелектуальними порушеннями цей підхід передбачає використання гри як основного виду діяльності, навчальних екскурсій, спостережень і догляду за рослинами, змінами в природі.

3. Когнітивний підхід Ж. Піаже передбачає урахування своєрідності стадій інтелектуального розвитку дитини (сенсомоторна, доопераційна, стадія конкретних і формальних операцій) в процесі її виховання та розвитку.

4. Середовищний підхід В. Сухомлинського (1977) передбачає виховання та навчання через безпосередній контакт із

природою, зокрема прогулянки, екскурсії, спостереження за живими об'єктами. Використання в освітньому процесі казок, загадок та віршів про природу.

5. Теоретичні положення стосовно корекційної спрямованості навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, її вплив на процеси розвитку (Чеботарьова та ін., 2023). Корекційно-розвивальний вплив на психофізичний розвиток дошкільників із інтелектуальними порушеннями здійснюється на заняттях в закладах дошкільної освіти компенсуючого типу, спеціальних групах через предметно-практичний зміст. Означене дозволяє здійснити поступовий перехід від практичних дій до дій у розумовому плані, розвивати інтелектуальну діяльність і діяльність у цілому.

Представлені теоретичні підходи до формування уявлень про довкілля дошкільників з інтелектуальними порушеннями із застосуванням елементів методу «Доброго старту» складають методичну основу побудови структури корекційно-розвиткових занять, що охоплює три етапи.

На першому етапі заняття педагог разом із дитиною виконують ряд підготовчих вправ для розвитку просторового орієнтування, засвоєння програми серійної організації рухів. Тут доцільно застосовувати наступні ігри та вправи: марширування під музику, рухливі ігри, вправи на орієнтування в схемі власного тіла, розучування пісень, словникову роботу.

На другому етапі педагог залучає дитину до виконання рухових, слухорухових і слухозорорухових вправ. Доцільно спочатку організувати рухливі ігри під пісню, що розучується на занятті. Доречно розпочинати з вправ на розвиток загальної, а потім дрібної моторики. Слухорухові вправи задіюють кінестетичний та слуховий аналізатори. Діти можуть вистукувати ритм пісні, якучують, кидати один одному мішечки з горохом, количують певне слово в пісні тощо. Доцільно використовувати різні допоміжні засоби: нитки, повітряні кульки, кольорові тканини, стрічки, гумки.

Слухозорорухові вправи полягають у відтворенні графічних візерунків (геометричних фігур або символів) за допомогою рухів відповідно

до ритму пісні, яку має наспівувати дитина. Наприклад, дитина торкається пальцем текстури намальованого візерунку, або малює його пальцем у повітрі, або на тацях із крупкою.

Складовими елементами слухозорорухових вправ є демонстрація шаблону, обведення візерунку пальцем, відтворення візерунку в повітрі, відтворення візерунку в повітрі по пам'яті, відтворення візерунку, обводячи його на поверхні столу, відтворення візерунку на теках із піском, відтворення малюнку на великому аркуші паперу крейдою або вугіллям, відтворення візерунку пензлем на аркуші паперу, відтворення зразка в зошиті олівцем.

На третьому етапі педагог пропонує дитині виконати вправи на розслаблення (масаж, дихальна гімнастика) і вокально-ритмічні вправи (Bogdanowicz, Szewczyk, 2015).

Зазначені вище теоретичні підходи та запропонована М. Богданович триетапна структура корекційно-розвиткових занять були покладені в основу нашої розробки орієнтованого плану-конспекту корекційно-розвиткового заняття за освітньою лінією «Дитина в природному довкіллі».

Інтеграція елементів методу «Доброго старту» М. Богданович у структуру корекційно-розвиткового заняття освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» (зразок плану-конспекту)

Тема заняття: «Сонечко»

Освітня лінія: «Дитина в природному довкіллі»

Напрямок: ознайомлення з природою та її явищами.

Рік навчання та виховання: четвертий.

Тип заняття: комбіноване.

Мета: навчальна: розширювати уявлення дітей про сонце, його значення для природи та життя на Землі; розвивати вміння висловлювати думки, відповідати на запитання та слухати інших; корекційно-розвивальна: розвивати увагу на основі спостережень за природою, загальну та дрібну моторику, координацію рухів та орієнтацію в просторі, наочно-образне мислення, словниковий запас; виховна: виховувати любов і бережливе до природи, розвивати комунікативні

навички, виховувати вміння взаємодіяти з однолітками.

Обладнання: мінідекорації, костюми, наочний матеріал для проведення ігор, жовті круги, кругла таця з манкою, комп'ютер.

1. ВСТУПНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ (загальнокорекційний етап).

1.1. Організаційний момент.

Група оформлена декораціями лісу казок. Біля ялинок «сплять» звірята. До них забігає «промінчик сонця», торкається кожного.

Педагог: Прокидайтеся, звірята,
Зайчики і ведмежата,
Друзі, гляньте. Сонце сяє –
День чудовий сповіщає!

1.2. Психогімнастична вправа «Промінчик» (виконується під пісню Н. Май).

Педагог: Наче сонячний зайчик
Я швидко стрибаю,
Променисті сліди

За собою лишаю... (вихователь розкладає жовті круги)

Педагог: А зараз ми зіграємо в гру. Діти, ви будете перестрибувати з промінчика на промінчик доти, доки лунає музика. Як музика скінчиться, ви маєте застигнути й не рухатися, хто почне рухатись, вибуває з ігри».

Лунає пісня Н. Май «Сонячний промінчик».

1.3. Повідомлення теми і мети заняття.

Педагог: Дорогі діти! Сьогодні ми з вами вирушимо в подорож до сонця. Ми дізнаємось, як сонце дарує нам тепло та світло, чому сонце настільки важливе для природи. Будемо разом малювати, грати, співати та створювати чудові історії про сонячні промені.

1.4. Діагностична бесіда.

Вихователь: Діти, а що таке сонце? На що воно схоже?

Як ми можемо побачити сонце? Що ми відчуваємо, коли сонце світить?

Що таке сонячні промінчики? Як ми можемо відчути сонячні промінчики?

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ (основний етап).

2.1. Розучування пісні Н. Май «Сонячний промінчик».

Педагог: Діти, зараз ми будемо слухати пісню про сонечко. Сядьмо зручно і приготуємо уважно слухати. Діти сідають у коло, лунає пісня.

2.2. Бесіда про зміст пісні. Словникова робота.

Після прослуховування пісні педагог обговорює її зміст із дітьми за наступними запитаннями: Про що йдеться у пісні? Що робить промінчик, якщо його світло згасає? Коли сонячний промінчик світить на тебе, тобі буде тепло чи холодно? Який настрій викликала у вас ця пісня?

2.3. Бесіда про сонце та його промінчики.

Показ ілюстрацій сонечка та промінчиків.

Педагог: Сонечко – це велика й дуже яскрава зірка, яка знаходиться високо-високо на небі. Кожного ранку сонечко прокидається і починає посылати свої промінчики на землю.

Промінчики – це такі маленькі промені світла! Коли сонечко випромінює свої промені, вони тягнуться до нас і дають тепло. Завдяки промінчикам ми можемо відчувати тепло, коли гуляємо на вулиці.

Подивіться, що відбувається, коли сонечко своїми променями торкається квітів – вони розцвітають і стають яскравими. А якщо промінчики торкнуться води, вода блищить, мов дзеркало! І навіть коли промінчики потрапляють на ваші обличчя, вам стає тепліше й веселіше.

Але сонечко не лише освітлює землю. Воно допомагає рослинам рости, дає нам тепло і навіть допомагає птахам та тваринам знайти їжу. Без сонечка все навколо стало б темним і холодним.

Кожного вечора сонечко йде відпочивати, і ми бачимо, як воно ховається за горизонтом. Але не бійтеся! Сонечко завжди повертається знову, щоб зігріти нас своїми промінцями. Тож разом подякуймо нашому сонечку і його промінцям, що допомагають нам кожного дня!

2.4. Слухорухові вправи під пісню Н. Май «Сонячний промінчик» й імітація рухів за педагогом під музику.

Текст пісні

Імітація рухів

Куплет:

Я сонячний промінчик
В долоньки покладу,
Я сонячний промінчик
До ладу доведу.

Діти виконують жест, немов тримають промінчик у долоньках, притискаючи руки до грудей.

Приспів:

Світи, світи, промінчик,
Віддай своє тепло,
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було.
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було!

Діти рухають руками в різні сторони, немов розповсюджують світло.

Діти обіймають себе.

Куплет:

Я і чужих, і рідних,
І всіх, кого люблю,
Промінчиком чарівним
Розраджу й звеселю.

Діти тягнуть руки до різних сторін, ніби запрошуючи всіх до себе.
Діти підстрибують, піднімаючи руки вгору.

Приспів:

Світи, світи, промінчик,
Віддай своє тепло,
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було.
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було!

Діти рухають руками в різні сторони, немов розповсюджують світло.

Діти обіймають себе.

Куплет:

Якщо в моїх долоньках
Загасне раптом він,
Я в сонечка на небі
Візьму іще один.

Діти опускають руки, показуючи, що промінчик гасне.
Діти піднімають обидві руки вгору, наче ловлять сонячне світло.

Приспів:

Світи, світи, промінчик,
Віддай своє тепло,
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було.
Щоб хоч на мить тепліше
Усім, усім було!

Діти рухають руками в різні сторони, немов розповсюджують світло.

Діти обіймають себе.

2.5. Пальчикова гімнастика «Сонечко та промінчики».

Промінчики веселі,
По світу побіжать,
На квіточки сідають,
Теплом всіх зігрівають.

Обертаємо кисті рук вправо-вліво, тримаючи пальці розведеними.
Пальчики «біжать» по столу або поверхні. Легко торкаємося поверхні пальцями.
Кладемо долоньки на груди.

2.6. Слухозорорухові вправи.

Діти під пісню Н. Май «Сонячний промінчик» виконують завдання за шаблонами. Малюнок і текст пісні необхідно розділити на частини, що відповідають елементам малюнка і музичному малюнку пісні.

Діти вчать пісню, але під час занять із відтворенням графічного малюнка використовується лише її приспів.

Педагог надає дітям таці з піском. Під музику діти, слухаючи приспів, малюють відповідні лінії, зображуючи графічний елемент, що відтворено на рисунку 1.

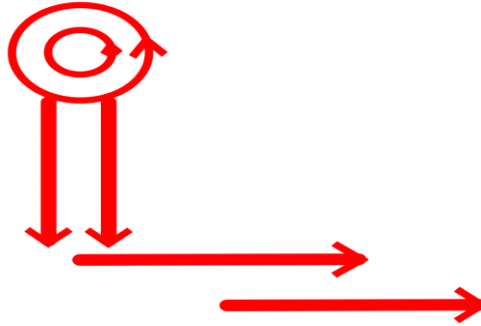


Рис. 1 Шаблон графічного елемента. Джерело: авторська розробка

Педагог демонструє дітям наступний малюнок: Це наша картина. Що тут зображено?» (рис. 2).



Рис. 2. Сонечко світить і гріє. Джерело: авторська розробка

Після обговорення малюнка педагог показує наступне зображення, співає та показує напрям руху при малюванні з опорою на шаблон (рис. 3).



Рис. 3. Сонячні промені. Джерело: авторська розробка

Після цього педагог роздає дітям аркуші, на яких нанесено контурне зображення графічного елемента. На цих аркушах під музичний супровід діти малюють графічний елемент кольоровим маркером, відтворюючи лінії рисунку 1.

2.7. Виставка дитячих робіт.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ (заключний етап).

3.1. Підсумкова бесіда.

Педагог звертається до дітей: «Сьогодні ми дізналися багато цікавого про сонце. Хто з вас може розповісти, що таке сонце? Якого воно кольору? Коли ми бачимо сонце – вранці, вдень чи ввечері? Як сонце допомагає людям? Чи потрібне сонце рослинам? Чому?»

3.2. Релаксаційна вправа «Сонячні промінчики».

Педагог пропонує дітям лягти на килим і заплющити очі.

Педагог: Уявіть, що ви лежите на теплій галявині. Над вами світить яскраве сонечко. Воно посміхається і надсилає свої теплі промінчики. Сонечко зігріває ваші ручки. Тепло спускається до ваших ніжок. Ніжки стають легкими та теплими. Зробіть глибокий вдих, а тепер повільно видихніть. Промінчики торкаються вашого обличчя. Доторкніться пальчиками до щічок і посміхніться сонечку. Сонечко обіймає вас теплом. Обійміть себе міцно-міцно, як сонечко обіймає вас. Сонечко каже вам: «Дякую за вашу посмішку!». Розплющіть очі, потягніться до сонечка і подаруйте йому свою усмішку.

Представлений план-конспект заняття на тему «Сонечко» демонструє інтеграцію елементів методу «Доброго старту» М. Богданович у структуру корекційно-розвиткового заняття освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі». Заняття поєднує чітку структурованість, притаманну спеціальній методиці проведення занять подібного типу, з емоційно-насиченим, рухово-музичним та сенсорним впливом, характерним для методу «Доброго старту». Завдяки використанню слухорухових вправ, пальчикової гімнастики, релаксаційних технік і графомоторної діяльності під музичний супровід, забезпечено цілісне залучення дітей у процес пізнання. Такий підхід дозволяє створити комфортне, ресурсне середовище для дитини, активізує її потенціал і підсилює корекційно-розвитковий ефект.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний та порівняльний аналіз засвідчив доцільність використання елементів методу «Доброго старту»

М. Богданович у процесі формування уявлень про довкілля у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Застосування цього методу забезпечує цілісний вплив на основні психічні функції дитини шляхом інтеграції моторної, сенсорної, мовленнєвої та когнітивної активності, що є особливо значущим у контексті уповільненого темпу розвитку, труднощів у сприйманні й переробці інформації, характерних для зазначеної категорії дітей.

Встановлено, що на відміну від традиційної (спеціальної) методики, яка здебільшого ґрунтується на структурованих завданнях, метод «Доброго старту» забезпечує синергійний підхід до організації освітнього процесу, де основні компоненти занять формують єдиний емоційно-насичений потік взаємодії.

Виявлено педагогічні умови, що підвищують ефективність впровадження елементів методу «Доброго старту» в практику формування уявлень про довкілля у дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення мультисенсорної стимуляції через дидактичні матеріали, формування розвивального простору, залучення родини, а також відповідна методична підготовка педагогів. Усі ці умови спрямовані на створення сприятливого корекційно-розвиткового середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями. Представлений план-конспект заняття демонструє практичне впровадження методу «Доброго старту» в освітній процес, що дозволяє зробити навчання доступним, компліментарним можливостям і потребам дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, метод «Доброго старту» доцільно розглядати як інноваційний засіб корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку, що не лише забезпечує формування уявлень про довкілля, але й позитивно впливає на динаміку розвитку мовлення, сенсомоторної координації, емоційної саморегуляції та соціальної адаптації.

Перспективи подальших досліджень можуть охоплювати вивчення довготривалого впливу методу «Доброго старту» на розвиток когнітивних і комунікативних навичок дітей, модифікацію методу для дітей зі складними порушеннями.

Література

- Блеч Г. О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів : дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 246 с.
- Блеч Г. О., Трикоз С. В. Дитина із порушенням інтелектуального розвитку : навч. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
- Коваленко В. Є. Модифіковані програми художньо-естетичного, туристськокраєзнавчого та еколого-натуралістичного напрямів позашкільної освіти (для школярів з інтелектуальними порушеннями). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. 182 с.
- Малюхова Н. І. Особливості уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю : дис...канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. 268 с.
- Міненко А. В. До проблеми досліджень особистості дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (за наук. спадщиною Г. М. Мерсіянової). Життєві віхи. Київ : Фенікс, 2014. С. 195–202.
- Островська К. О. Терапія і навчання аутистичних дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. Вип. 1(3). С. 524–528.
- Рахуба Н. О. Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором : дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 202 с.
- Савченко О. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися. *Початкова школа*. 2007. № 8. С. 1–5.
- Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся». 2010. 779 с.
- Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. Вибрані твори в 5 томах. Том 5. Київ, 1977. С. 53–69.
- Трикоз С. В. Педагогічні технології сенсорного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : збірник наукових праць за матеріалами конференції (м. Суми, 2018 р.)*. URL : http://sio.ipp.sspu.edu.ua/images/articles/novini/programa_konferenc_sio.pdf (Дата перегляду 09.03.2025).
- Хайдарова О. С. Особливості формування уявлень молодших школярів з порушеннями розумового розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 247–254.
- Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Трикоз С. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Бабій Н. С., Цимбалюк Н. П., Лукачук І. Д. та ін. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / За наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України, 2023. 438 с.
- Bogdanowicz M. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej. Gdańsk : Harmonia Universalis. 2014.
- Bogdanowicz M., Szewczyk M. Metoda Dobrego Startu. Od gloski do słowa. Program wspomagania rozwoju małych dzieci oraz dzieci z opóźnionym rozwojem językowym i wadą słuchu. Grupa Wydawnicza Harmonia Sp. z o.o. 2015. 102 s.
- Montessori M., George A. The Montessori Method. Read & Co. 2013. 440 p.

References

- Blech, H. O. (2007). Didactic conditions for ensuring the quality of knowledge in natural sciences among students with intellectual disabilities: PhD dissertation (Pedagogical Sciences), 13.00.03. (ukr).
- Blech, H. O., & Trykoz, S. V. (2018). A child with intellectual disabilities: A textbook. Kharkiv : Ranok Publishing, VG Kenguru (ukr).
- Bogdanowicz, M. & Szewczyk, M. (2015). Metoda Dobrego Startu. Od gloski do słowa. Program wspomagania rozwoju małych dzieci oraz dzieci z opóźnionym rozwojem językowym i wadą słuchu. Grupa Wydawnicza Harmonia Sp. z o.o. (pol).
- Bogdanowicz, M. (2014). Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej. Gdańsk: Harmonia Universalis. (pol).
- Chebotaryova O. V. , Blech H. O. , Gladchenko I. V. , Bobrenko I. V., Trykoz S. V., Myakushko O. I., Sukhina I. V., Babi N. S., Tsymbalyuk N. P., Lukachuk I. D. et al. (2023). Program for the development of children of early and preschool age with intellectual disabilities / Scientific eds.: O. V. Chebotaryova,

- I. V. Gladchenko : Mykola Yarmchenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (ukr).
- Khaidarova, O. S. (2017). Peculiarities of forming concepts in younger schoolchildren with intellectual disabilities. *Education of Individuals with Special Needs: Development Paths*, (13), 247–254 (ukr).
- Kovalenko, V. Ye. (2023). Modified programs for artistic-aesthetic, tourism-local history, and ecological-naturalistic directions of extracurricular education (for students with intellectual disabilities). Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (ukr).
- Maliukhova, N. I. (1999). Peculiarities of ideas about inanimate nature in visually impaired students with intellectual disabilities: PhD dissertation (Pedagogical Sciences), 13.00.03. (ukr).
- Minenko, A. V. (2014). On the problem of studying the personality of preschool children with moderate intellectual disabilities (based on the scientific heritage of G. M. Mersianova). In *Milestones of Life*. Kyiv : Phoenix, 195–202. (ukr).
- Montessori, M. & George, A. (2013). *The Montessori Method*. Read & Co (pol).
- Ostrowska, K. O. (2004). Therapy and Education of Children with Autism. In *Current Issues in the Education and Upbringing of People with Special Needs*, 1(3), 524–528. (ukr).
- Rakhuba, N. O. (2015). Peculiarities of forming concepts about inanimate nature in older preschool children with visual impairment: PhD dissertation (Pedagogical Sciences), 13.00.03. (ukr).
- Savchenko, O. (2007). Educating an intelligent personality capable of independent learning. *Primary School*, (8), 1–5. (ukr).
- Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Mental work and the connection between school and life. In *Selected Works in 5 Volumes*, Vol. 5, 53–69. (ukr).
- Synov, V. M. (2010). Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary education : MP Lesia (ukr).
- Trykoz, S. V. (2018). Pedagogical technologies for sensory education of children with intellectual disabilities. In *Correctional and Rehabilitation Activities: Development Strategies in National and Global Dimensions: Collection of scientific papers from the conference (Sumy, 2018)*. http://sio.ipp.sspu.edu.ua/images/articles/novini/programa_konferenc_sio.pdf (Date of access: 09.03.2025) (ukr).

APPLICATION OF THE "GOOD START" METHOD ELEMENTS IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Viktoriia Kovalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, kovalenkov811@gmail.com

Inna Lytvyn, PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine, in.litvin19@vu.cdu.edu.ua

The article examines the technology of applying elements of the "Good Start" method (M. Bogdanowicz) in the process of forming environmental concepts in preschool children with intellectual disabilities. It has been proven that developing environmental concepts is a crucial stage in a preschooler's personality development, as it ensures awareness of fundamental relationships between objects and phenomena in the surrounding reality, establishes a foundation for ecological thinking, social adaptation, and the development of moral and ethical norms.

The purpose of the article is to study the application technology of the "Good Start" method elements (M. Bogdanowicz) in the process of forming environmental concepts in preschoolers with intellectual disabilities, justify the pedagogical conditions for its implementation, and present practical aspects of using this method through lesson plans within the educational area "Child in the Natural Environment."

The research methods included theoretical analysis, generalization, and systematization, the comparative method; the modeling method and the pedagogical design method.

The article highlights theoretical sensory, activity-based, and environmental approaches to forming natural science concepts in children during lessons within the educational line "Child in the Natural Environment."

It also presents theoretical principles regarding the corrective orientation of education and upbringing of children with intellectual disabilities, its impact on development and socialization processes, and the pedagogical conditions for implementing the "Good Start" method in the educational process.

It has been established that lessons conducted using the "Good Start" method follow a fixed structure consisting of three stages. In the first stage, the teacher and child perform a series of preparatory exercises to develop spatial orientation and acquire the ability to organize movements sequentially. In the second stage, the teacher engages the child in motor, auditory-motor, and visual-auditory-motor exercises. In the third stage, the teacher encourages the child to perform relaxation exercises (massage, breathing exercises) and vocal-rhythmic exercises.

The article presents a detailed lesson plan on introducing preschoolers with intellectual disabilities to the environment using elements of the "Good Start" method by M. Bogdanowicz within the educational area "Child in the Natural Environment."

Keywords: children with intellectual disabilities, "Good Start" method, environment, psychomotor development, correction.

Авторський внесок: Коваленко В. Є. – 60 %, Литвин І. М. – 40%.

Стаття надійшла до редакції / Received 14.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 96,6 % («StrikePlagiarism» ID 331498462)

© Коваленко Вікторія Євгенівна, Литвин Інна Миколаївна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-14>

УДК 376-053.5-056.34:616.896]:159.954.2

Світлана Петрівна Миронова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9418-9128>

Researcher ID: ABB-8844-2021

Scopus-Author ID: 59119289400

докторка педагогічних наук, професорка,

проректорка з наукової роботи

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

myronova@kpnpu.edu.ua

Діана Петрівна Боровець

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-4616-746X>

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

sodf22.borovets@kpnpu.edu.ua

КОРЕКЦІЯ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

У науково-методичній статті обґрунтовано актуальність корекції прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектра аутизму. Вони є базовими для забезпечення дитиною планування власних дій, що є вагомим як для її навчальної діяльності, так і соціалізації в цілому.

У статті подано програму формувального експерименту, спрямованого на корекцію розвитку цих функцій. Зміст пропонованої програми корекції розроблено з опорою на теоретичні засади та чинні навчальні й корекційно-розвиткові програми; він складається з 4-х напрямів, які передбачають формування розумових операцій, часових уявлень, вміння встановлювати послідовність подій та причинно-наслідкових зв'язків, внутрішнього плану дій. Описано також методи, правила та умови роботи з дітьми. Програма реалізується і як на окремих заняттях, і як складова навчального процесу.

Ключові слова: молодші школярі; розлади спектра аутизму; уява; прогностичні функції уяви; корекція функцій; програма корекції.

Вступ. У навчанні школярів з розладами спектра аутизму (далі – з РСА) необхідно враховувати не лише специфіку їх емоційно-вольового розвитку, а й певні особливості психічних процесів, одним із яких є уява. Цей психічний процес розвивається у взаємозв'язку з іншими і є вагомим для засвоєння дитиною досвіду, оволодіння новими навичками, креативністю та гнучкістю. Прогностична функція уяви є базовою для забезпечення людиною планування власних дій, зокрема й у навчальній діяльності. Тому для успішної соціалізації школярів з РСА вкрай важливо коригувати як уяву загалом, так і її прогностичні функції зокрема. Чинні програми корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РСА спрямовані на корекцію їхнього цілісного розвитку та поведінки, сенсорну інтеграцію, соціальний супровід під час навчання, містять рекомендації з психолого-педагогічної допомоги цим дітям, родинного супроводу. Втім розвитку уяви та її прогностичних функцій окрема увага не приділяється, що й обумовило актуальність предмету нашого дослідження.

Переважна більшість досліджень проблем аутизму присвячена труднощам соціально-емоційної комунікації та поведінки осіб з РСА, їхнім окремим когнітивним особливостям (К. Островська, 2012, Т. Скрипник, 2010, В. Тарасун, 2018, Д. Шульженко, 2010 та ін.) У вітчизняній науці нам невідомі цілеспрямовані дослідження проблеми уяви у дітей з РСА та її корекції, проте певні її особливості у літературних джерелах, зокрема й закордонних, описані. Н. Андрєєва, Д. Шульженко (2011) виявили, що у дітей з РСА порушення уяви проявляється в нездатності використовувати її у грі, несформованості цілісного образу предметів і явищ у навколишньому середовищі, обмеженості дій. А. Vyshedskiy (2021) нездатність дітей з РСА

розуміти та передбачати дії й наміри інших людей пояснює дефіцитом у них довільної уяви. На думку А. Vyshedskiy (2021), недорозвиток уяви в дітей з РСА виявляється у відсутності чутливості до окремих сигналів та ін. Д. Шульженко (2010; 2011) наголосила, що діти з РСА мають значні труднощі у розумінні й співвідношенні понять «теперішнє-майбутнє». L. Jackson, C. Atance (2008) дослідили, що діти з РСА через порушення розвитку уяви не можуть планувати і прогнозувати, що призводить до їхньої негнучкої та стереотипної поведінки. Цілком релевантними нашому дослідженню є висновки Н. Когутяк (2017), адже вчена підтверджує необхідність індивідуалізованого підходу, раннього втручання і психолого-педагогічного моніторингу, без яких неможливо досягти значущих результатів у розвитку уяви та прогностичних здібностей, зокрема у молодших школярів із РАС.

Отже, теоретичний аналіз проблеми розвитку уяви молодших школярів з РСА, чинних програм корекційної розвиткової роботи обумовив постановку проблеми дослідження та змісту формувального експерименту.

Метою статті є висвітлення змісту, напрямів та умов реалізації програми формувального експерименту, спрямованого на корекцію прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.

Методи дослідження: для досягнення мети статті використовували методи систематизації та узагальнення, метод формувального експерименту.

Характеристика констатувального та формувального дослідження. Передусім нами було проведене констатувальне дослідження, спрямоване на вивчення рівня сформованості прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА (Д. Боровець, 2024). Рівні розвитку уяви

визначалися за такими критеріями: відтворююча уява, творча уява, використання образів уяви у грі, рівні розвитку прогностичних функцій досліджувалися за критеріями: часові уявлення, встановлення послідовностей та причинно-наслідкових зв'язків, внутрішній план дій.

Результати констатувального дослідження, яким охопили 172 респонденти, показали недорозвиток прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА. Молодші школярі з РСА показали набагато нижчі результати порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком у рівнях розвитку як вербальної, так і невербальної уяви, наочно-образного мислення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формування внутрішнього плану дій та рефлексії. Результати експериментального дослідження підтвердили вплив рівня розвитку інтелекту та мовлення на розвиток прогностичних функцій уяви школярів з РСА. Цілісний аналіз результатів констатувального дослідження призвів нас до розуміння необхідності доповнення існуючих корекційно-розвиткових програм змістом для корекції прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА як вагомих для ефективного оволодіння навчальною діяльністю та соціалізації. Це і стало завданням програми формуального експерименту.

При розробці програми формуального експерименту брали до уваги прогностичну функцію уяви для дітей з РСА як здатність обмірковувати та передбачати наслідки власних вчинків і намірів, уміння користуватися психологічним інструментарієм у проблемних ситуаціях, вчасно звернутися по допомогу, не провокувати негативних реакцій на власну поведінку в своєму оточенні, не приховувати особисті установки, наміри та потреби, вміння зчитувати мімічні і пантомімічні рухи обличчя і тіла людини (Vyshedskiy A., 2021).

Розробка програми формуального експерименту, спрямованого на корекцію прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА, базувалася на теоретичних засадах та чинних навчальних та корекційно-розвиткових програмах для дітей з ІП, РСА. Зупинимось на цьому детальніше.

Програма формуального експерименту реалізовувалася через принцип індивідуального та диференційованого підходу з урахуванням

специфіки психологічних особливостей дітей з РСА загалом та різних рівнів розвитку їхньої уяви зокрема. Під час добору змісту й методів корекційно-розвиткової роботи враховували специфічні труднощі молодших школярів з РСА, а саме:

- відсутність цікавості до інших людей, уникнення їхньої уваги чи присутності поряд;
- несформованість навичок спілкування (як вербально, так і невербально), нездатність до діалогу та ініціювання контакту;
- вибірковість сприймання навколишнього середовища;
- позначення гіперфокусу уваги до реакцій на зовнішню інформацію;
- стресовість подій навколишнього середовища, які викликають істеричні реакції дітей з РСА.

При розробці програми формуального експерименту дотримувалися вимог до організації корекційно-розвиткової роботи, висвітлених у літературних джерелах та відповідних чинних програмах: (1) системність, логічність, цілісність та взаємозв'язок усіх частин процесу; (2) інтенсивність – оптимальність навчального навантаження для кожного учня; (3) послідовність – здійснення корекційно-розвиткового впливу поетапно, послідовно, відповідно до вікових та психологічних особливостей школярів.

Робота з дітьми під час реалізації завдань програми формуального експерименту ґрунтувалася на правилах, визначених К. Островською (2012, с. 326):

1. Створення комфортних умов для проведення занять: сталість часу і місця проведення, відсутність звукових подразників тощо.
2. Урахування в змісті заняття інтересів дитини, зокрема спеціальних.
3. Застосування значущих для дитини заохочень.
4. Добір вправ з невеликим обсягом та легким змістом.
5. Чергування статичних та динамічних вправ з метою підтримки мотивації, уникнення втоми.
6. Відповідність тривалості заняття віку та працездатності дитини.

7. Тісна співпраця з родиною задля закріплення сформованих навичок, введення їх у звичну діяльність.

Ці правила дозволили врахувати особливості психофізичного розвитку учнів з РСА, зорієнтували на добір змісту, методів, прийомів роботи з дітьми, визначили специфіку взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу і батьками учнів, щоб досягти ефективності корекційно-розвиткової роботи.

При розробці змісту та методів корекції прогностичних функцій уяви з чинних програм корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РСА було враховано особливості роботи з дітьми з порушеннями мовлення, інтелектуального розвитку, оскільки вони часто є у дітей з РСА як супутні розлади. Зміст програми корекції прогностичних функцій уяви спрямовувався на адаптацію дітей з РСА в освітньому просторі, їх соціалізацію, покращення навчальних навичок, налагодження співпраці з батьками та педагогами дітей з РСА.

Формувальний експеримент здійснювався в умовах використання двох взаємопов'язаних середовищ:

- в умовах індивідуальних занять, тобто штучно створеного корекційним педагогом модельного середовища;
- в умовах реальної ситуації навчання дитини з РСА.

Напрями реалізації програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. Власне зміст програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА передбачав роботу за кількома напрямками: (1) формування розумових операцій; (2) формування часових уявлень; (3) формування вміння встановлювати послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки; (4) формування внутрішнього плану дій. Ці напрями були виділені, тому що прогностичні функції уяви обумовлені конкретністю мислення дітей з РСА, тісно пов'язані з їх розумовими операціями. Часові уявлення дозволяють точніше сприймати навколишній світ, розділяти минуле, теперішнє та майбутнє. Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дозволяє розуміти, що все у світі закономірно, допомагає

спрогнозувати наслідки власних дій. У процесі формування внутрішнього плану дій діти навчаються визначати мету та покроково досягати її реалізації. Опишемо складові кожного напрямку.

1. Формування розумових операцій.

Зміст роботи:

- класифікація та узагальнення: групування об'єктів за заданою ознакою з опорою на візуальний зразок та уявлення; групування об'єктів за самостійно знайденою ознакою; визначення ознак для об'єднання об'єктів в групи; включення об'єктів в різні системи узагальнень;

- порівняння: встановлення подібності та відмінності між об'єктами; виділення істотних ознак об'єктів порівняння; порівняння об'єктів за багатьма ознаками;

- розумовий аналіз і синтез: виділення деталей і системи ознак об'єктів; відтворення образу об'єкта шляхом поєднання частин в ціле і поєднання окремих їх властивостей; виділення суттєвих та другорядних ознак об'єктів;

- абстрагування: уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів та явищ від інших рис, предметів, яким вони властиві.

2. Формування часових уявлень

Зміст роботи:

- поняття «1 доба»: «частини доби» (ранок, день, вечір, ніч): співвіднесення видів діяльності з частиною доби (що робимо зранку, вдень, ввечері, вночі);

- поняття «тиждень», «місяць», «рік»: розуміння цих понять, знайомство з різними видами календарів (візуальний, відривний, табличний);

- поняття «пора року»: визначення ознак кожної пори року; місяці кожної пори року;

- поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»: послідовності днів; поняття «попередній день», «наступний день»;

- поняття виміру часу «година», «хвилина», «секунда»: проміжні одиниці виміру часу; засоби вимірювання часу – годинники; відчуття часу (що можна встигнути за одну секунду, одну хвилину, 3 хвилини, 5 хвилин, 45 хвилин);

- поняття «спочатку-потім» синхронно під час роботи з часовими уявленнями (спочатку ранок, потім день; спочатку вівторок, потім середа; спочатку осінь, потім зима).

3. *Формування вміння встановлювати послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки*

- поєднання простих аналогій: зв'язок між картинками: голка-нитка, сніг-санки; зв'язок між словами: чайник-чашка, ніч-місяць.

- встановлення послідовності подій: прості послідовності із трьох-чотирьох елементів; послідовності зі знайомим сюжетом, який пов'язаний з попереднім досвідом дитини; складні послідовності; логічні ряди.

- доповнення фраз з опорою на попередній досвід дитини: доповнення фраз: «до хлопчика прийшов лікар, тому що *хлопчик захворів*; сніг розтопився, тому що ... *на вулиці потепліло*.

4. *Формування внутрішнього плану дій*

- аналіз умови задачі та формування кінцевої мети, орієнтація в умовах завдання;

- планування етапів досягнення мети;

- виконання дій відповідно до кожного запланованого етапу;

- обґрунтування результатів завершених дій;

- перенесення засвоєного алгоритму дій в нові умови.

Пропонований зміст узгоджувався з актуальним рівнем розвитку дитини та сформованими в неї навчальними навичками, позаяк від цього залежала складність завдань, інструкція та методи співпраці.

Методи та засоби формувальної корекційно-розвиткової роботи. Для реалізації розробленого змісту програми використовували такі *методи корекційно-розвиткової роботи*:

- виконання завдань за прикладом та інструкцією педагога;

- дидактичні ігри;

- перегляд відео та їх обговорення;

- розгляд та обговорення сюжетних малюнків;

- заповнення анаграм;

- робота з календарями;

- складання розповідей за фотографіями;

- бесіди;

- розв'язання задач.

Для реалізації завдань формувального експерименту були використані *спеціально*

розроблені засоби корекції (С. Миронова, 2023), які сприяли інтеграції розвитку прогностичних функцій уяви в загальний процес психічного розвитку дитини та забезпечували поєднання корекційно-розвиткових заходів із завданнями освітнього процесу:

1. Адаптація та модифікація навчального матеріалу відповідно до пізнавальних здібностей учнів загалом та рівня розвитку уяви зокрема (зменшення обсягу, спрощення, вилучення складного вербального матеріалу).

2. Уповільненість освітнього процесу. Навчальна інформація подавалась повільніше, з урахуванням особливостей сприймання вербальної інформації та уяви, більше часу надавалось для обдумування відповіді та записів.

3. Повторюваність. Закріплення набутих знань проводилось на великій кількості тренувальних вправ, дидактичного матеріалу з поступовим ускладненням завдань. Цей засіб реалізовувався через дотримання чіткої взаємодії між уроками і корекційно-розвитковими заняттями. Якщо матеріал первинно подавали на уроці, то закріплювали його на заняттях і – навпаки. Вагомим елементом повторюваності було розроблення різних варіантів завдань – від репродуктивних до елементів творчих. Варіативність повторення сприяла заповненню прогалів у сприйнятті та розвитку власної уяви.

4. Наочність. Наочні матеріали добирались з урахуванням конкретності мислення учнів з РСА, без зайвих абстрактних деталей, щоб не відволікати від сприймання основного змісту;

5. Оптимізація темпу роботи. На уроках враховувалась динаміка втомлюваності дітей та підтримка їхньої працездатності такими шляхами: передбачення часу короткого відпочинку на уроці, переключення на інші види діяльності з метою уникнення втоми, емоційність викладу матеріалу (проте з урахуванням емоційного стану дитини з РСА), урахування спеціальних інтересів дітей, створення ситуації успіху.

6. Стимулююче оцінювання. Оцінювання діяльності учня відбувалось не в порівнянні з нормативними вимогами, а з попередніми досягненнями дитини, використовувались стимули, значущі для конкретної дитини.

7. Залучення учня до діяльності, спрямованої на подолання труднощів. Використовували не лише репродуктивні завдання, а й проблемні. Такі види діяльності дозволяли розширити зону найближчого розвитку дитини.

8. Індивідуальний підхід до учня. Враховували рівень когнітивних здібностей загалом та розвитку уяви зокрема, особистісні особливості учня з РСА.

9. Дотримання охоронно-педагогічного режиму. Загальне навантаження дитини узгоджували з її працездатністю. За найменших ознак втоми робили паузи, в окремих випадках надавали дитині можливість відпочити в ресурсній кімнаті.

Формувальний експеримент передбачав тісну співпрацю з педагогами, інформування їх про рівень у дитини розвитку уяви та її функцій. Для закріплення прогностичних функцій уяви на уроках педагогам пропонували дотримуватись таких рекомендацій:

- орієнтація на актуальний стан сформованих прогностичних функцій уяви дитини та сферу її інтересів;
- підтримка та заохочення у перенесенні сформованих на корекційно-розвиткових заняттях навичок у навчальну діяльність;
- відстеження того, щоб дитина усвідомлювала практичну значущість уяви, планування власних дій та вміла застосовувати їх у власній діяльності;
- виділення достатньої кількості часу та можливості для зворотного зв'язку;

– надання можливості дитині виконувати завдання самостійно, самостійно виправляти власні помилки, якщо такі будуть.

Напрацьовані навички з прогностичних функцій уяви закріплювалися вдома в звичному сімейному середовищі. Для цього були розроблені завдання для учнів з РСА з конкретними інструкціями батькам для виконання, методичні рекомендації для сімейного виховання в цьому напрямі. Наголосимо, що всі завдання для закріплення вдома були репродуктивного характеру, за аналогією.

Висновки. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектра аутизму має передбачати не лише вплив на ці функції, а й розвиток розумових операцій, логічного мислення, адже між ними є взаємозв'язок і взаємовплив. Наголосимо, що корекційно-розвиткова робота з розвитку прогностичних функцій уяви є складовою навчання в цілому та складовою корекційно-розвиткових занять зокрема й реалізується через конкретні корекційно-розвиткові цілі, підпорядковані загальним цілям розвитку та соціалізації цих дітей. Закріплення набутих навичок має відбуватися в сім'ї в різних видах діяльності дитини та побутових ситуаціях. Такий комплексний підхід є умовою ефективності формування прогностичних функцій уяви.

Перспективним напрямом вбачаємо розробку методичних рекомендацій з розвитку прогностичних функцій уяви учнів з РСА для вчителів та батьків дітей.

Література

- Боровець Д. Дослідження розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з РСА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Збірник наукових праць. Умань: Уманський педагогічний університет імені П. Тичини, 2024. Випуск 1(11). С. 94–101.
- Когутяк Н. М. Психологія аутичної дитини: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія, 2017. 282 с.
- Миронова С. П., Чопік О. В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник, 2-е вид., перероб. та доп. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
- Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів: «Тріада плюс», 2012. 520 с.
- Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія; Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
- Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник; Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.
- Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

- Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
- Jackson L. K., Atance, C. M. Future Thinking in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. V. 14. № 3. P. 40–45.
- Vyshedskiy A. Imagination in Autism: a chance to improve early language therapy. *Healthcare*. 2021. V. 9. Issue 1 (January). 63. URL : https://www.researchgate.net/publication/348401184_Imagination_in_Autism_A_Chance_to_Improve_Early_Language_Therapy (Дата звернення: 17.02.2024).

References

- Borovets, D. (2024). *Research on the development of imagination in younger school-age children with ASD*. In *Psychological and pedagogical problems of the modern school: Collection of scientific papers* Uman : Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Vol. 1(11), 94–101 (ukr).
- Jackson, L. K., & Atance, C. M. (2008). Future thinking in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(3), 40–45 (eng).
- Kohutiak, N. M. (2017). *Psychology of the autistic child: Monograph*. Ivano-Frankivsk : Symphonia (ukr).
- Myronova, S. P., & Chopik, O. V. (2023). *Corrective psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: Textbook (2nd ed., revised and updated)*. Kamianets-Podilskyi : Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University (ukr).
- Ostrowska, K. O. (2012). *Fundamentals of comprehensive psychological and pedagogical assistance for children with autism: Monograph*. Lviv : Triada Plus (ukr).
- Skrypnyk, T. V. (2010). *Phenomenology of autism: Monograph*. Kyiv : Feniks Publishing House (ukr).
- Tarasun, V. (2018). *Autology: Theory and practice. Textbook*. Kyiv : Vadeks (ukr).
- Vyshedskiy, A. (2021). Imagination in autism: A chance to improve early language therapy. *Healthcare*, 9(1), 63. https://www.researchgate.net/publication/348401184_Imagination_in_Autism_A_Chance_to_Improve_Early_Language_Therapy (Date of access: 17.02.2024) (eng).
- Shulzhenko, D. (2010). *Autism is not a sentence*. Lviv : Kalvariia (ukr).
- Shulzhenko, D. I., & Andrieieva, N. S. (2011). *Corrective development of an autistic child: A book for parents and teachers*. Kyiv : D. M. Keidun (ukr).

CORRECTION OF PROGNOSTIC FUNCTIONS OF IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Svitlana Myronova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for Scientific Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail: myronova@kpnu.edu.ua

Diana Borovets, postgraduate student at the Department of Special and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail: sodf22.borovets@kpnu.edu.ua

The purpose of the article is to shed light on the approaches of the developing and main content of the special program for correcting the predictive functions of primary-school-aged children's with autism spectrum disorders imagination. The methodological basis of the research is based on the use of experimental methods. Current educational correctional and developmental programs for children with intellectual disabilities and autism spectrum disorders were also used. The scientific novelty of the article lies in the development of the program content for the correction of development primary-school-aged schoolchildren's with autism spectrum disorders prognostic functions. This program aimed at close ties between prognostic functions and other mental processes, in particular, thinking. The predictive function of imagination is fundamental for ensuring planning of own acts and successful socialization of pupils with autism spectrum disorders. The results of the theoretical analysis and ascertaining experiment has proved the need to include the following directions in the program content: formation of mental operations; formation of time representations; formation of the ability to establish

the sequence of events and cause-and-effect relationships; formation of an internal action plan. The content of the program, methods, rules and conditions of working with children is described in the article. The condition for the effective formation of the primary-school-aged children's with autism spectrum disorders necessary functions and skills is a comprehensive approach. Prognostic functions correction of their imagination involves not only influencing these abilities, but also the development of logical thinking and mental operations, between which a close relationship is traced. Correctional activities should be carried out not only on individual lessons, but also developed through specific correctional and developmental goals as a component of the educational process.

Key words: *younger students; autism spectrum disorders; imagination; prognostic functions of imagination; function correction; correction program.*

Авторський внесок кожного зі співавторів: Миронова С. П. – 35 %, Боровець Д. П. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 15.02.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 96,2 % («StrikePlagiarism» ID 330611750)

© Миронова Світлана Петрівна, Боровець Діана Петрівна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-15>

УДК 378.4:376-056.26

Людмила Миколаївна Ніколенко

ORCID iD 0000-0001-8708-3117

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

м. Дніпро, Україна

l.nikolenko1@gmail.com

СУТНІСТЬ КОНЦЕПТУ «ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

У науковій статті здійснено комплексний аналіз поняття інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як важливого елементу освітньої системи, що сприяє включенню осіб з ООП у вищу освіту.

Дослідження охоплює також визначення категорії «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами». Аналізуються різні підходи до категоризації особливих освітніх потреб та розглядаються варіанти їх сукупностей у науковій літературі та нормативно-правових документах.

Розглянуто основні відмінності між традиційним та інклюзивним освітнім простором. Автор визначає інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти як цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.

Наголошується, що інклюзивний освітній простір ЗВО є важливим чинником реалізації права на освіту осіб з ООП та забезпечує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Ключові слова: *інклюзія у вищій освіті, інклюзивний освітній простір, студенти з особливими освітніми потребами, рівний доступ, соціальна модель інклюзії, вища освіта, особливі освітні потреби, освітній простір, рівність, заклад вищої освіти.*

Вступ. Актуалізація концепції інклюзії у вищій освіті підпорядкована соціальній моделі інклюзії, цілям сталого розвитку та інтеграції системи вищої освіти України в єдиний європейський простір вищої освіти.

Методологічним підґрунтям, яке уможливорює реалізацію на вищому освітньому рівні інклюзивних принципів та підходів, є глибокий науково-теоретичний аналіз та науково-практичні дослідження проблеми інклюзивної освіти.

Концептуальні засади, наукові підходи та змістове осмислення інклюзивної освітньої концепції розроблені вченими інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (В. Засенко (2017; 2024), В. Кремінь (2013), Л. Прохоренко (2024) та ін). Сьогодні науковцями Інституту (Л. Даниленко, Н. Квітка, Л. Коваль, Н. Компанець, А. Лапін, Ю. Найда, Н. Ярмола та ін.) представлено широкий спектр комплексних досліджень емпіричного характеру. Практичне втілення результатів репрезентовано підручниками, посібниками, модельними навчальними програмами, навчально-методичними комплексами, які розкривають методики і технології інклюзивного навчання дітей з ООП на рівні дошкільної та загальної середньої освіти.

Інклюзивна вища освіта покликана забезпечити рівноправність здобувачів з ООП на отримання вищої освіти та гарантувати їм конкурентоздатність на ринку праці і можливість саморозвитку. Отже, суб'єктом інклюзивної вищої освіти є здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Щодо визначення цієї категорії, то очевидно, що це особа (молода чи доросла людина) з ООП, яка здобуває вищу освіту і потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (*Про освіту*, 2017). Більш дискусійним (чи то варіативним) є визначення особливих освітніх потреб, серед яких виділяють, наприклад, такі групи:

- труднощі у навчанні, не обумовлені обмеженнями можливостей; обмеження можливостей внаслідок біологічної/органічної

причини; труднощі через несприятливі соціально-економічні, культурні та/або лінгвістичні умови (В. Засенко, Л. Прохоренко, 2024);

- особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, зокрема допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг) (*International Standart*, 2025);

- до складу студентів з особливими освітніми потребами належать категорії вразливих, незахищених та недостатньо представлених студентів (*Principles and guidelines*, 2025);

- потреби соціальні, географічні (студенти-іноземці), психологічні, пов'язані із особливою обдарованістю, порушенням здоров'я, віком, участю у бойових діях, належністю до меншин (Єчкало, Ткачук, 2017);

- особливі потреби: порушення зору, слуху, фізичного розвитку, специфічні розлади навчання, розлад спектра аутизму; інші труднощі (наприклад, психологічні розлади, порушення спілкування або хронічні соматичні захворювання), несприятливе соціальне та економічне становище (наприклад, студенти з низьким доходом або з маленькими дітьми) (*Centrum Carolina*, 2025).

Навіть попередній розгляд особливих освітніх потреб вказує на їх розмаїття. Ширше вивчення показує різносторонні описи таких потреб: з медичної точки зору (клінічний підхід), психологічної (відповідно до складових здоров'я), педагогічної (за критерієм засвоєння навчальної інформації), соціальної (труднощі у взаємодії та комунікації соціокультурного плану) та інші.

Найбільш доцільним видається дотримуватись у цьому питанні соціальної моделі визначення особливих освітніх потреб здобувачів вищої освіти, згідно з якою будемо вважати, що *здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами* – це здобувач вищої освіти, який має тимчасові або статичні труднощі з навчанням та соціальною інтеграцією і потребує створення необхідних сприятливих умов для забезпечення свого права на якісну вищу освіту, саморозвиток та професійне зростання.

Такі умови можливо повноцінно створити в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти.

Таким чином, **основним завданням статті** формулюємо розкриття сутнісних характеристик поняття «інклюзивний освітній простір» стосовно закладів вищої освіти.

Методи дослідження. Центральним методом дослідження обрано контент-аналіз. Це якісно-кількісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю висновків і суворістю процедури та відбувається у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які висловлюються чи навпаки приховуються в документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження (Іванов та ін., 2018). Контент-аналіз реалізується через впорядковане виконання дослідницьких процедур: вибір одиниць дослідження, формування груп досліджуваних джерел, визначення гіпотези, розробка та аналіз системи категорій, оцінювання валідності та інтерпретація результатів.

Слідуючи дослідницькій процедурі за цим методом, одиницями дослідження ми обрали «освітній простір» та «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти»; сформувавши наукові джерела стосовно цих феноменів у відповідні дві групи; висунули гіпотезу, що «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» має низку особливих відмінних характеристик; проаналізували наукові тексти на предмет дослідження; уклали порівняльну таблицю, яка допомогла інтерпретувати та узагальнити результати проведеної роботи.

Основні результати дослідження. Виходячи із соціофілософського тлумачення понять «середовище» та «простір» та дотримуючись позиції В. Засенка (2017), В. Кременя (2013), В. Нечипоренко (2020), М. Ярмаченка (ред., 2001), О. Топузова та А. Цимбалару (2019) та інших вітчизняних вчених, концентруємося на розгляді конструкту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти» у світлі феномену «освітній простір», який

обрано базисом основного характеризованого поняття.

До розгляду освітнього простору обираємо системно-цілісний підхід і сприймаємо його як елемент суспільної системи освіти певного рівня й інституційного значення. Освітній простір (за М. Ярмаченком, 2001) забезпечує можливість формування особистості під впливом виховання, самоосвіти, оточення та моральних і духовних цінностей, що виступають культурним надбанням певної особи. Певний окремо взятий простір навчального закладу розглядається як підпростір глобального освітнього простору (Кремень, Биков, 2013), частиною якого виступає цей навчальний заклад, а також усі об'єкти глобального освітнього простору, із якими навчальний заклад взаємопов'язаний.

Зазначене уможливорює розгляд освітнього простору, який створюється в межах окремого закладу освіти як сегмент цілісності і як підсистема в системі, що детермінує її відкритість.

Під поняттям «освітній простір» у вищій освіті мається на увазі частина соціально-педагогічного середовища, у якому реалізується взаємодія студентів з іншими студентами, викладачами та медіа, що спрямовується на професійно-соціально-педагогічне становлення студента (Basic, Lokareva, Stadnichenko, 2021).

Як бачимо, освітній простір актуалізується в якості інституційної форми соціального буття, де постають умови для функціонування і розвитку суб'єктів соціальної та професійно спрямованої взаємодії.

Для нас суттєвим є те, що освітній простір аналізується як педагогічна реальність і може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу та формування (Цимбалару, 2016; 2019).

Отже, створення інклюзивного освітнього простору потребує такого системного підходу, який інтегрує в одну констатну фізичне середовище, зміст навчання, методики викладання та комунікативні аспекти. Цей підхід сприяє формуванню умов для академічного, соціального та особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи освітню рівність і підтримуючи розвиток інклюзивної освіти.

У контексті здійснюваного дослідження виявлено, що інклюзивний освітній простір – це соціальний простір, комплексний конструкт, у центрі якого знаходяться тісні соціальні контакти та співпраця учасників освітнього процесу. Він має забезпечувати наступність, послідовність та безперервність освітнього та реабілітаційного процесів (Чайковський, 2011); такий простір має об'єднувати практичний, управлінський та моніторинговий кластери (*Communication from the Commission*, 2017), він є важливою константою соціальної політики держави, системою освітніх послуг, що заснована на принципах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання. Об'єднувальну роль в системі інклюзивних освітніх послуг на різних рівнях може відігравати такий інституційний сегмент, як інклюзивно-ресурсні центри (Засенко, В., 2017).

Визначальними щодо інклюзивності є й такі характеристики освітнього простору ЗВО, що, взаємодіючи в інклюзивному освітньому просторі, суб'єкти намагаються зробити освітню реальність більш зрозумілою, і, роблячи це, вони конструюють і реконструюють свої ідентичності (Johnsson; Blivik; Basic, 2019).

Інклюзивний освітній простір в університетах має ґрунтуватись на тристоронній структурі, яка відповідає різноманітним фізіологічним, когнітивним і культурним потребам студентів (Holeton, 2020), і сприяти стабільності життя молодій людині з ООП, адже освіта є центральним ресурсом для сприяння незалежності молоді, а також для утвердження себе на ринку праці та участі в житті суспільства в цілому (Basic, Matsuda, 2020; Foster, 2012; Björk, Danielsson, Basic, 2019).

З опорою на здійснене вивчення цілісних наукових досліджень, міжнародної документальної бази, а також окремих наукових розвідок можемо представити константу, що інклюзивний освітній простір є динамічною модифікованою формою загального освітнього простору, він інтенсивно інтегрується в глобальну освітню парадигму через соціальну інклюзію, оскільки найбільшою мірою відповідає постулатам сталого розвиненого людиноцентрованого суспільства.

На сьогодні існує певна розбіжність у сутності, функціоналі та призначенні інклюзивного освітнього простору у порівнянні з традиційним (табл. 1).

Таблиця 1

Відмінні риси традиційного та інклюзивного освітнього простору ЗВО

(Джерело: власна розробка автора)

Традиційний освітній простір	Інклюзивний освітній простір
Сутність	
Виступає частиною глобального освітнього простору і діє в межах суспільної системи освіти. Визначається як педагогічна реальність, що формується під впливом навчального середовища, соціальних взаємодій, виховання та саморозвитку. Охоплює академічний, науковий, соціокультурний та цифровий складники, що можуть розширюватися і доповнюватися	По-особливому сформований соціально-педагогічний простір, що поєднує академічне навчання та соціальну взаємодію через адаптивні механізми підтримки здобувачів із різними особливими освітніми потребами. Фокусується не лише на змісті освіти, а й на організаційних, комунікативних та технологічних умовах, що забезпечують універсальність освітнього дизайну, комфортне навчання та професійне становлення
Призначення	
Забезпечення професійного та особистісного розвитку здобувачів через освітню діяльність, наукові дослідження та соціальні комунікації. Надання можливостей для здобуття вищого освітнього рівня, професійного становлення та особистісного розвитку. Задоволення потреб держави у фахівцях вищого ґатунку та спеціалістах вищої кваліфікації у визначених галузях.	Окрім основного призначення, відповідність Концепції інклюзивного суспільства визначається у формуванні середовища, де всі студенти, зокрема із ООП, можуть повноцінно реалізовувати свої освітні права, соціалізуватися та професійно розвиватися. Створення умов для включення осіб з ООП у життя суспільства.

Функціонал	
Розвиток інтелектуального, культурного, наукового та соціального потенціалу молоді. Організація науково-дослідницької діяльності. Інтеграція в єдиний європейський простір вищої освіти. Використання інформаційних технологій для розвитку інновацій в освіті. Сприяння самореалізації особистості через різноманітні види освітньої активності.	Окрім зазначених пріоритетних функцій, інклюзивний освітній простір виконує ширшу місію: інтеграція освітніх підходів та методик викладання за принципом доступності для всіх, забезпечення гнучкості та універсальності освітнього дизайну (врахування фізіологічних, когнітивних, культурних особливостей здобувачів), мінімізація бар'єрів у суспільстві, розвиток інклюзивних комунікацій. Гарантування наступності та безперервності освіти для кожного, хто цього бажає, психолого-педагогічної підтримки учасників освітньої взаємодії. Сприяння соціальній самореалізації осіб з ООП. Розробка інклюзивних політик та сприяння інституційній інклюзії. Консолідація зусиль громадянського суспільства, державних органів та роботодавців в реалізації інклюзивного освітнього процесу в ЗВО.

Можемо констатувати, що інклюзивний освітній простір педагогічною наукою та освітньою практикою розглядається таким чином:

- цілісна система;
- окремий освітній кластер;
- соціально-педагогічне середовище;
- специфічний об'єкт педагогічного впливу;
- форма соціального буття;
- особлива педагогічна реальність;
- константа всієї соціальної політики держави.

На основі здійсненого контент-аналізу в царині системно-цілісного, компетентнісного підходів та концепції людиноцентричного суспільства сталого розвитку визначаємо *інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти* як цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Здійснений науковий пошук дозволяє констатувати такі сутнісні характеристики досліджуваного концепту.

Інклюзивний освітній простір функціонує не як певний дизайн-проект, а як єдина відкрита система наукових, педагогічних, соціальних, психологічних, корекційно-реабілітаційних,

організаційних та фінансово-господарських підходів до забезпечення рівних прав на вищу освіту та опанування необхідних професійних компетентностей.

Інклюзивний освітній простір ЗВО має бути максимально безбар'єрним, тобто адаптованим таким чином, щоб кожен студент, викладач чи інший працівник, а також особа, що тимчасово у ньому перебуває (незалежно від своєї статі, віку, фізичних можливостей, походження, соціального стану чи стану здоров'я), відчували себе комфортно і рівно у задоволенні власних потреб та реалізації прав, а також у виконанні вимог та обов'язків.

В інклюзивному освітньому просторі ЗВО підтримується ідея, за якою не окремий учасник долає труднощі комунікації та співдіяльності, а кожен вносить свою частку в одне велике зусилля з мінімізації бар'єрів для всіх, кожен відчуває себе цінним, відстежується та підтримується прогрес всіх студентів, співробітників, викладачів, менеджерів та інших працівників.

Інклюзивний освітній простір охоплює сукупність соціальних та навчальних зв'язків, умов та способів різноаспектної співпраці, засобів та ресурсів, що забезпечують право на вищу освіту всім, хто прагне та у змозі її досягти, і сприяють самореалізації кожного та максимальній залученості у суспільне життя. У такому освітньому просторі для забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів з ООП заклад вищої освіти залучає роботодавців як рівних партнерів, гарантуючи рівний

доступ до освітніх можливостей, постійно взаємодіє з державними органами та громадськістю, які забезпечують підтримку і безпосередньо впливають на інклюзивний освітній процес.

В інклюзивному освітньому просторі ЗВО остаточно окреслюється автономія здобувачів з ООП. Вони розвивають здатність діяти, самостійно здійснювати вибір і регулювати власне життя. Різноманіття (індивідуальні особливості: стать, вік, етнічність, фізичні можливості, статус ветерана, ґендер, сімейний стан, сексуальна орієнтація, стан здоров'я тощо) тут сприймається як ресурс інклюзивного розвитку і вдосконалення закладу. Інклюзивна культура, розвинена в інклюзивному

освітньому просторі ЗВО, заохочує всіх до спільного усунення суспільних бар'єрів.

Створення в ЗВО такого простору є єдиною обов'язковою умовою сталого розвитку і видається можливим лише через зацікавлену співпрацю всіх причетних: керівного, науково-педагогічного, студентського сегменту, працівників різноманітних служб, профспілкової та студентської організації, органів управління місцевої громади, стейкхолдерів, громадських організацій та інших зацікавлених у розбудові інклюзивного суспільства сторін.

Подальше дослідження проблеми буде зосереджено на взаємоузгодженості зазначених характеристик.

Література

- Засенко В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2017. (1), 7–12. URL : <https://surl.li/mxqtde> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Іванов В., Батаєва К., Коритнікова Н., Костенко Н., Семотюк О., Юзва Л. Сучасні методики контент-аналізу: навчальний посібник / за заг. ред. Костенко Наталії, Батаєвої Катерини та Іванова Валерія. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2018. 416 с.
- Кремень В., Биков В. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188/1/Art100Text-3.pdf> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Нечипоренко В. В. Системно-інституційна діяльність закладу вищої освіти щодо реалізації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 140–152. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14>
- Педагогічний словник. АПН, *Ін-т педагогіки* / За ред. М. Д. Ярмаченко ; Київ : Педагогічна думка. 2001. URL : <https://surl.li/jgwylo> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380 URL : https://urist.com.ua/pro_osvitu/st-1 (Дата звернення: 01.04.2025)
- Спеціальна педагогіка і психологія : сучасний термінологічний словник* / За ред. Прохоренко Л., Засенко, В. Київ : Генеза. 2024. URL : <https://ispukr.org.ua/?p=12942> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Ткачук В. В., Єчкало Ю. В. Класифікація учнів з особливими освітніми потребами 2017. URL : <https://surl.li/ezctvo> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Топузов О. М., Цимбалару А. Д. Стан шкільної практики організації навчальної взаємодії учнів із об'єктами освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 59–66 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-6>
- Цимбалару А. Д. (2016). Освітній простір: сутність структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, (1), 41–49. URL : <https://surl.li/pynrda> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Чайковський М. Є. (2011). Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен. *Інститут проблем виховання НАПН України*, 16–24 URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4725/1/1_2011.pdf#page=16 (Дата звернення: 01.04.2025)

- Basic G., Lokareva G. V., Stadnichenko N. V. Inclusive educational spaces and social pedagogical recognition: Interaction- and social-pedagogy-inspired analysis of space dynamics in compulsory, upper-secondary and post-secondary education. *Education Sciences*, 2021. 11(11), 754. DOI : <https://doi.org/10.3390/educsci11110754> (eng)
- Basic G., Matsuda Y. (2020). Inclusion and obstacles in the Swedish social pedagogical context: An analysis of narratives on working with unaccompanied refugee minors with wartime experiences in institutional care. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*. URL : <https://surl.it/pvgrqr> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Björk K., Danielsson E., Basic G. Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 2019. 41, 26–47. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10714413.2019.1623649> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Centrum Carolina of the Charles University. (n.d.). URL : <https://centrumcarolina.cuni.cz/CCENG-194.html> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Strengthening European identity through education and culture. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg (2017, November 17). *European Commission*. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Foster R. *Adorno: The recovery of experience*. State University of New York Press. 2012. URL : <https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=NrE6GchSAUgC&oi=fnd&pg=PR3&dq=R.+Foster,+2012> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Holeton R. Toward inclusive learning spaces: Physiological, cognitive, and cultural inclusion and the learning space rating system. *Organization and Culture*. 2020. URL : <https://er.educause.edu/articles/2020/2/toward-inclusive-learning-spaces> (Дата звернення: 01.04.2025)
- International Standard Classification of Education. URL : <https://egracons.eu/sites/default/files/Isced%202013%20fields%20of%20education%20code%20list.pdf> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Johnsson A., Blivik G., Basic G. (2019). Newly arrived parents and collaboration in Swedish school—an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis of proposed collaborative alliances and triads. *Nationell specialpedagogisk konferens: Samverkan för inkludering-som möjlighet och utmaning*, Örebro University, Sweden. URL : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1370408/FULLTEXT02.pdf> (Дата звернення: 01.04.2025)
- Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA. *Annex ii Rome ministerial communiqué* URL : https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf (Дата звернення: 01.04.2025)

References

- Basic, G., & Matsuda, Y. (2020). Inclusion and obstacles in the Swedish social pedagogical context: An analysis of narratives on working with unaccompanied refugee minors with wartime experiences in institutional care. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*. <https://surl.it/pvgrqr> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Basic, G., Lokareva, G. V., & Stadnichenko, N. V. (2021). Inclusive educational spaces and social pedagogical recognition: Interaction- and social-pedagogy-inspired analysis of space dynamics in compulsory, upper-secondary and post-secondary education. *Education Sciences*, 11(11), 754. <https://doi.org/10.3390/educsci11110754> (eng).
- Björk, K., Danielsson, E., & Basic, G. (2019). Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41, 26–47. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10714413.2019.1623649> (Date of access: 01.04.2025) (eng)
- Centrum Carolina of the Charles University. <https://centrumcarolina.cuni.cz/CCENG-194.html> (Date of access: 01.04.2025) (eng).

- Chaikovskiy, M. Ye. (2011). Inclusive educational space as a modern pedagogical phenomenon. *Institute of Educational Problems of NAPS of Ukraine*, 16–24. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4725/1/1_2011.pdf#page=16 (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Strengthening European identity through education and culture. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg (2017, November 17). *European Commission*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Foster, R. (2012). *Adorno: The recovery of experience*. State University of New York Press. <https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=NrE6GchSAUgC&oi=fnd&pg=PR3&dq=R.+Foster,+2012> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Holeton, R. (2020). Toward inclusive learning spaces: Physiological, cognitive, and cultural inclusion and the learning space rating system. *Organization and Culture*. <https://er.educause.edu/articles/2020/2/toward-inclusive-learning-spaces> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- International Standard Classification of Education. <https://eграcons.eu/sites/default/files/Isced%202013%20fields%20of%20education%20code%20list.pdf> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Ivanov, V. (2018). The possibilities of content analysis and its applications. *Modern Methods of Content Analysis*. https://www.researchgate.net/publication/326736532_Sucasni_metodiki_kontent-analizu (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Johnsson, A., Blivik, G., & Basic, G. (2019). Newly arrived parents and collaboration in Swedish school—an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis of proposed collaborative alliances and triads. *Nationell specialpedagogisk konferens: Samverkan för inkludering-som möjlighet och utmaning*, Örebro University, Sweden. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1370408/FULLTEXT02.pdf> (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Kremen, V., & Bykov, V. (2013). Categories «space» and «environment»: Features of model representation and educational application. *Theory and Practice of Social Systems Management*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188/1/Art100Text-3.pdf> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Nechyporenko, V. V. (2020). Systemic and institutional activities of a higher educational establishment to implement national priorities for staffing inclusive general educational practice. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 140–152. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14> (ukr).
- Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA. Annex II Rome ministerial communiqué https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf (Date of access: 01.04.2025) (eng).
- Prokhorenko, L., & Zasenkov, V. (Eds.). (2024). *Special Pedagogy and Psychology: Modern Terminological Dictionary*. Kyiv : Genesis <https://ispukr.org.ua/?p=12942> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Tkachuk, V. V., & Yechkalo, Y. V. Classification of students with special educational needs. https://core.ac.uk/outputs/84274633/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Topuzov, O. M., Tsymbalaru, A. D. (2019). The state of school practice organization of educational interaction of students with the objects of the educational environment. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council,. Iss. 1(1). 59–66 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-6> (ukr).
- Tsymbalaru, A. D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: Essence, structure, and mechanisms of creation]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 41–49. : <https://surl.li/pynrda> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).

- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII dated 05.09.2017*. Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, (38–39), Article 380. https://urist.com.ua/pro_osvitu/st-1 (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Yarmachenko M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogical Dictionary / APN, Institute of Pedagogy : Pedagogical Thought*. <https://surl.ln/jgwylo> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).
- Zasenko, V. (2017). Special education: Steps towards change. *Special Child: Learning and Upbringing*, (1), 7–12. <https://surl.li/mxqtde> (Date of access: 01.04.2025) (ukr).

THE ESSENCE OF THE CONCEPT «INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION»

Nikolenko L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Special Education; Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine.

The article provides a comprehensive analysis of the concept of inclusive educational space of a higher education institution as an important element of the educational system that facilitates the inclusion of persons with special educational needs in higher education.

The study also covers the definition of the category 'higher education student with special educational needs', which includes a wide range of people who face learning difficulties for various reasons: biological, socio-economic, psychological, cultural and other. The author analyses different approaches to the categorisation of special educational needs and considers the existing variations in their aggregates in the scientific literature and regulatory documents.

The main differences between the traditional and inclusive educational space, their structural components and functional features are investigated. It is determined that an inclusive educational space involves a combination of physical, organisational, pedagogical and communicative components that ensure comfortable learning, social interaction and professional development of students with special educational needs.

The methodological basis of the study was a content analysis of the scientific concepts of 'educational space' and 'inclusive educational space'. It has been found that inclusive educational space is considered by pedagogical science and educational practice as an integral system; a separate educational cluster; socio-pedagogical environment; a specific object of pedagogical influence; a form of social being; a special pedagogical reality; a constant of the entire social policy of the state.

The author defines the inclusive educational space of a higher education institution as a holistic structured institutional space that provides equal access to quality higher education and the necessary support to all students, regardless of their physical, cognitive or social characteristics, and meets the conditions for academic, social, personal self-development and professional growth of all participants in the educational process.

It is emphasised that the inclusive educational space of higher education institutions is an important factor in the realisation of the right to education of persons with SEN and ensures their competitiveness in the labour market. It is not only an educational but also a social space where students' identity is constructed and their academic, professional and social competences are formed.

Keywords: *inclusion in higher education, inclusive educational space, students with special educational needs, equal access, social model of inclusion, higher education, special educational needs, educational space, equality, higher education institution.*

Стаття надійшла до редакції / Received 01.03.2025
Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025
Унікальність тексту 94 % («StrikePlagiarism» ID 330611768)
© Ніколенко Людмила Миколаївна, 2025

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-16>
УДК 316.4.063.3-054.73(=161.2):316.3(430)]-047.37

Tetiana Zhytnik,
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2250-7251>
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine
zhitnik.zp.network@gmail.com

RESEARCH FINDINGS ON THE CHARACTERISTICS OF SOCIOCULTURAL INTEGRATION OF UKRAINIAN REFUGEES INTO THE SOCIAL ENVIRONMENT OF GERMANY (2022-2023)

The scientific article presents the results of the research project within the framework of the implementation of the Hamburg program for scientists who are in dangerous living conditions, Science Bridge for Ukraine (duration 01.12.22 – 30.09.23) (hereinafter the Project). The purpose of the article is to investigate the civic activism of refugees from Ukraine in Germany as the main factor in their and their children's successful integration into the foreign-language social environment. Research methods: quantitative and qualitative research: online survey (the questionnaire contains several blocks, a series of questions allowing to study the demographic characteristics of the respondent group, to determine the sociocultural factors of successful integration of refugee children from Ukraine).

One of the important conditions of adaptation is the conscious activity of forced migrants, which involves continuous exchange with the new social environment, the host community. Such activity is possible only under the condition of awareness of oneself as a subject of such a process, the desire to become a part of the host community, albeit temporarily.

Key words: foreign language environment, social adaptation, culture, socio-cultural integration, social environment, Ukrainian refugees

Introduction. The relevance of this research is determined by the unprecedented influx of Ukrainian refugees into Germany after the beginning of Russia's full-scale invasion. This situation makes the understanding of the specifics of their sociocultural integration extremely important for developing effective support strategies and for promoting harmonious cooperation between the host community and newcomers.

Our attention is focused on studies dedicated specifically to the category of Ukrainian refugees who, after being displaced since the end of February 2022, have found themselves in the countries of Western and Central Europe. We emphasize scientific works and practical experiences of EU countries that have faced this social challenge—namely, the large number of Ukrainian refugees, their mental health, emotional state, and life crisis. Important materials for our research were also provided by the project “Early Childhood

Development in Emergency for Refugees from Ukraine (ECDUR)” (2022–2023). The project is implemented by UNICEF and the European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD). Due to its many years of activity in Ukraine, UNICEF has built strong partnerships with key communities and is now expanding these partnerships across all regions of Ukraine. EASPD's main areas of work include: arts and culture, education, inclusive education, workforce development, funding of social services, employment, early childhood intervention, and technology. In July 2022, UNICEF and EASPD signed a partnership agreement to support early childhood development for children affected by the war in Ukraine.

The monograph by Ukrainian researchers V. Zlyvkova, S. Lukomska, N. Yevdokymova, and S. Lipinska (2023) “Children and War” also deserves attention. It presents the problems of transgenerational and collective trauma,

psychological reactions, and most importantly-practical recommendations on psychosocial support and correctional activities with children and adolescents affected by the war, as well as the experience of Ukrainian psychologists working in bomb shelters and with internally displaced persons.

The manual "Fundamentals of Rehabilitation Psychology: Overcoming the Consequences of Crisis" (authors: L. Hrydkovets, T. Weber, N. Zhuravlova, O. Zaporozhets, O. Klymyshyn, D. Kreimeyer, A. Mokrousova, N. Prorok, N. Syrotych, T. Sirenko, L. Tsarenko, N. Shaposhnyk, 2018) discusses the organization of psychological assistance for different population groups in overcoming the consequences of the crisis in Ukraine. It presents the main directions of psychosocial support for those affected by psychotrauma and emphasizes the general principles of psychological rehabilitation. The authors justify the need to use global strategies in the creation of a national rehabilitation system.

The research by O. Blynova (2016), which analyzes the specifics of the socio-psychological adaptation of forced migrants in the context of studying the phenomenon of acculturation, is also valuable. Special attention should be given to the methodological guidelines by Susanne Stein (2017) in the publication "The Child and the Liberation from the Shadow of Their Enormous Fear". The author presents her approach to organizing post-trauma support for parents and children who experienced war and forced displacement.

The methodological basis of our study is not limited to the mentioned developments, but they significantly influenced the choice of measures, methods, and content of work with refugee children from Ukraine and their parents-during the collection of quantitative data, live dialogue, personal interviews, and in the course of educational and social interaction.

Thus, the problem of our research lies in the need to study the features of the sociocultural integration of Ukrainian refugees, especially their civic activity as a key factor of successful adaptation in the German-speaking social environment of Germany, under the conditions of mass forced displacement after the beginning of the full-scale war in Ukraine. Within the context of this research, special attention is paid to understanding the role of parents

and children in intercultural dialogue, overcoming the consequences of psychotrauma, and developing effective support strategies that take into account both cultural and psychosocial characteristics of the target group.

The purpose of the article is to investigate the civic activism of refugees from Ukraine in Germany as the main factor in their and their children's successful integration into the foreign-language social environment.

Methodology and research methods. Quantitative and qualitative research (online survey) (Zhytnik, Alt, 2023). As part of the research project «Integration and formation of human values in refugee children from Ukraine in Germany through familiarization with German culture», a questionnaire was developed for the quantitative analysis of the results for children and their parents who suffered from the war in Ukraine. The questionnaire is aimed at adult Ukrainian refugees (potential parents of refugee children and people who take care of refugee children from Ukraine).

The questionnaire was developed to study the civic engagement of refugees from Ukraine in Germany as a key factor in successful integration into a foreign-language environment. The developer of the questionnaire is the author of the article, as the main grantee for research funding from the German Federal Ministry of Education and Research (within the specified project). The implementation of the online survey took place within the framework of cooperation with charitable organizations and foundations caring for refugees from Ukraine in Germany (a list of partner organizations is in the «Acknowledgements» section). The questionnaire contains several blocks, the series of questions of which allows to study the demographic characteristics of the group of respondents, to determine the socio-cultural factors of the successful integration of refugee children from Ukraine and the methods of developing their universal values (according to adults). It is important to note that the questionnaire contains a control block that will allow to determine the degree of integration of the adults themselves (parents of refugee children from Ukraine) and the degree of their readiness to be active in the integration process (Zhytnik, Alt, 2023).

Demographic block (block A – standard) – general information about the group of recipients

(age, gender, education, place of residence, family composition). The information obtained after the analysis will make it possible to clearly navigate the needs of different groups, distinguish methods of influence, expectations and planning for the successful integration of refugees from Ukraine in Germany according to standard demographic indicators.

Control block (block B – main) – information on the civic activity of refugees from Ukraine in Germany as the main factor of successful integration into the social environment and one of the main factors of successful integration of their children (areas of activity, reasons for lack of activity, possible prospects, effective methods, means and forms of influence regarding motivation for activities). It is important to note that the results of both groups of recipients do not depend on whether they stay in Germany or return home, civic activism is important both for successful integration into the socio-cultural environment and for the reconstruction of a democratic society in Ukraine based on the EU experience.

Socio-cultural (Block B – clarifying) – information from parents of refugee children from Ukraine regarding the effective integration of refugee children from Ukraine and the development of human values in refugee children from Ukraine in the process of living in a different socio-cultural environment. The questions of the block are based on qualitative indicators, analysis and in-depth interviews with refugee children from Ukraine in Germany. In this material, the results of the control block are not presented, because they have a different task.

This study is additional to the main one. The findings obtained will contribute to the optimization of adaptation programs, the consideration of the specific

needs of Ukrainians, and the minimization of potential social challenges within German society.

The online survey within the framework of the research project «Integration and formation of human values in refugee children from Ukraine in Germany through familiarization with German culture» lasted from June to August 2023. The purpose of the online survey is to investigate effective directions, methods, and forms of successful integration into a foreign-language society of refugees from Ukraine, that is, potential parents of refugee children from Ukraine, who have the greatest influence on the successful integration of their children into a foreign-language environment. To investigate the degree of their awareness of the fact that they (parents of refugee children from Ukraine) are one of the main factors in the successful integration of their children as a significant group for the child. To specify the degree of awareness and responsibility of the parents of refugee children from Ukraine of the fact that the development of universal human values in their children is possible only with the active participation of parents in this process, and not only educational, cultural and social structures. It is important to note that this influence (the influence of parents on the development of universal human values of children) is primary and key.

Research results and discussion. The total number of participants in the online survey (as an additional survey of Ukrainian refugees, including parents of refugee children from Ukraine) is 260 refugees from Ukraine who are currently in Germany.

We will remind you that the first block of questions was of a general nature. He gave general information about the group of recipients (age, gender, education, place of residence, family composition). These are the first six questions (diagrams 1–6).

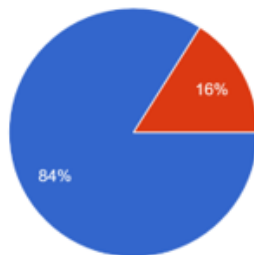


Diagram 1. Gender of recipients. (Source: author's data).

The result: 84 % are women (215 people), 16 % are men (41 people).

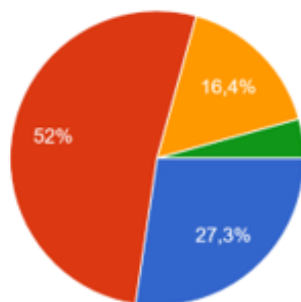


Diagram 2. Age of recipients. (Source: author's data).

Result: 52 % 36–45 years old (133 people), 27,3 % – 18–35 years old (70 people), 16,4 % – 46–55 years old (42 people), 4,3 % – more than 55 years old (11 people).

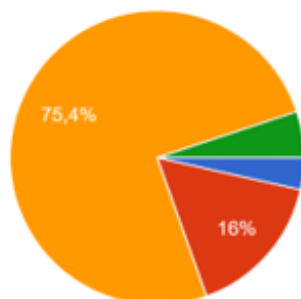


Diagram 3. Education of recipients. (Source: author's data).

The result: 75,4 % have a higher education (bachelor, master) (193 people), 16 % have a special secondary education (technical school, school, college) (41 people), 5,1 % have a higher education (13 people), 3,5 % – incomplete secondary education (9 people).

We can draw general conclusions: the results of diagrams 1 and 2 and the percentage ratios give us the opportunity to say that the active participants in the survey are refugees from Ukraine who have a higher education, a certain percentage of which is in

the age category of 36–45 years. The majority are women. But we do not consider this indicator liquid due to the fact that men did not have the same conditions for changing their place of residence as women.

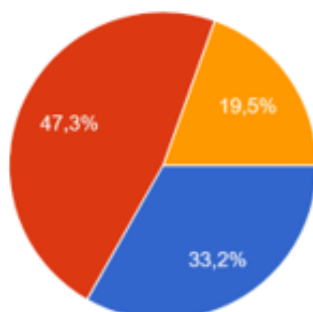


Diagram 4. Number of children of recipients. (Source: author's data).

The result: 43 % have more than one child (121 people), 33,2 % have one child (85 people), 19,5 % have no children (50 people).

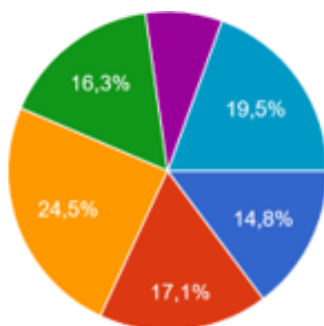


Diagram 5. What is the age of the recipients' children. (Source: author's data).

Result: 24,5 % 6–12 years old (63 people), 19,5 % – have no children (50 people), 17,1 % 4–7 years old (44 people), 16,3 % 13–18 years old (42 people), 7,8 % are over 18 years old (20 people).

We can draw general conclusions: almost 20% of recipients have the opportunity to more actively participate in various activities aimed at their successful integration into the socio-cultural space of Germany, due to the fact that they have more time for

self-employment and self-realization. This indicator is indicative and is not 100 % reliable (due to the fact that the degree of employment and activity among recipient persons among age categories was not investigated separately).

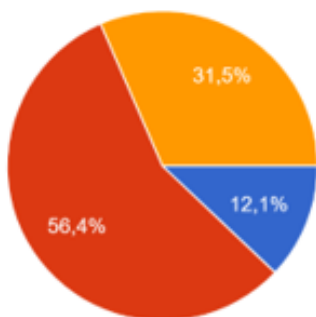


Diagram 6. In which country do the recipients see their future. (Source: author's data).

The result: 56,4 % in Germany (145 people), 12,1 % in Ukraine (31 people), 31,5 % undecided (81 people).

Summary of the first (demographic block): the majority of recipients who took part in the survey are women. Among the total number of respondents, the majority see their future in Germany, that is, they do not plan to return to Ukraine either during the war or after its end. It can be assumed that among the group of respondents (including) people aged 36–45 who plan to stay in Germany. The vast majority of the total group of recipients have higher education (including).

The last two conclusions can be drawn on the basis of the results in the percentage measurement, the so-called «grey zone», when we take the 56,4 % (those who plan to stay in Germany) as a basis and

compare them with other general percentage indicators. That is, all indicators (for all questions) that exceed 56,4 % (have a higher percentage) are a group that potentially falls under the group that has certain characteristics and characteristics (age, characteristics by education, number of children, age children), which probably falls into this percentage of those who remain.

Let's dwell in more detail on the results of the second block of the questionnaire (control). The results of the answers provide an opportunity to obtain information about the civic activity of refugees from Ukraine in Germany as the main factor of successful integration into the social environment and

one of the main factors of the successful integration of their children. To determine the spheres of their activity, the reasons for the lack of activity (in Ukraine and/or Germany), possible prospects for the use of effective methods, means and forms of influence on the activity of refugees from Ukraine, as keys to their successful integration, to determine the motivation for activities among Ukrainian refugees.

It is important to note that the results of both groups of recipients, regardless of whether they remain in Germany or return to Ukraine, are important for modeling successful integration into the socio-cultural environment of Germany, and when rebuilding a democratic society in Ukraine based on the EU experience. The results are shown in charts 7–16.

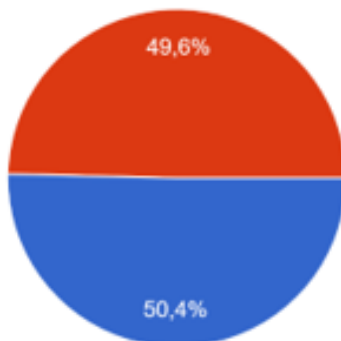


Diagram 7. Did the recipients have experience in civic activism. (Source: author's data).

Result: 49,6 % have experience of civic activism (128 people), 50,4 % have no experience of civic activism (130 people). It is important to note that during the survey, a list of civil activities related only to local self-government and interaction only with local authorities was proposed: any local initiatives, social activities, self-organization bodies of the population, consultations and discussions, rallies and appeals, etc. In order not to affect the indicators of the results, taking into account the «difficulty» of influencing the decisions of authorities at higher levels (district, regional, state), it was decided to indicate in the list only the local level of civic activity, as such, which is available to every citizen of the state.

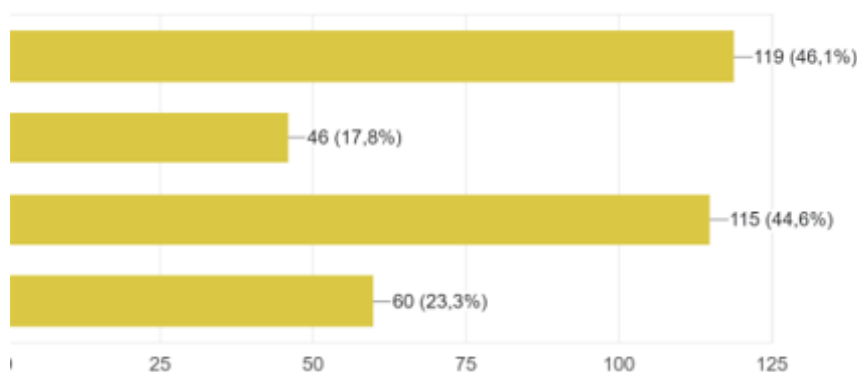


Diagram 8. Do you have experience in sustainable development (lifelong learning) over the past 5 years. (Source: author's data).

The result: 46,1 % were trained in professional development programs (119 people), 44,6 % were in programs/courses for personal growth and development (115 people), 17,8 % were in programs/courses for professional retraining and obtaining a new profession (46 people), 23,3 % did not have additional training based on personal and/or professional interests.

Certain conclusions can be drawn: almost half of the group of recipients (46,1 %) improved their professional skills during the last 5 years. It can be assumed that this percentage of recipients has decided on a professional direction and is trying to move in one professional direction and/or improve them. We also see that 17,8 % of recipients (46 people) had the opportunity to retrain or get a new profession. It can be assumed that this segment of recipients is ready, under certain conditions, not only to improve their professional skills, but also to retrain to obtain new competencies and under certain conditions.

44,6 % (115 people) of recipients completed programs/courses for their personal development. This is a group showing personal activity, looking for topics, methods, and forms that will influence their further self-perception. This, in turn, will affect their

successful implementation in society, in particular, in German society.

23,3 % had no experience of additional training based on personal / professional interests in the last 5 years (60 people). It can be assumed that this percentage of recipients has low motivation (external and/or internal) and needs additional attention from the organizations concerned with the successful integration of Ukrainians in Germany.

It is important to note that during the survey, the recipients were able to choose no more than 2 answer options. 258 answers were received to this question. Thus, each of the participants chose one option, which makes it possible to clearly distinguish the answers by categories and clearly determine the percentage of the chosen options from the proposed ones.

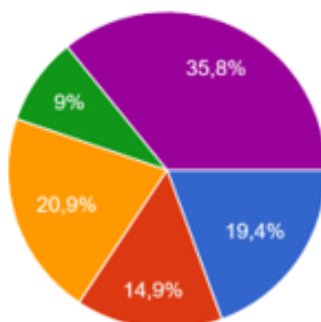


Diagram 9. Choose the reason why you did not have the opportunity to participate in various types of activity. (Source: author's data).

The result: 35,8 % (24 people) have external reasons that were not listed in the list, 19,4 % do not know about this possibility (13 people), 20,9 % believe that it is expensive (14 people), 14,9 % do not have time for it (10 people), 9 % it is not interesting/enough busy (6 people).

Based on the results of this diagram, certain conclusions can be drawn. Recipients had the opportunity to choose from 5 proposed answer options, which were formulated in such a way that three questions included the possibility of being responsible for «lack of personal and professional activity». These options are: I don't have time (I don't have time and that's why I didn't do it), it's expensive (it's expensive for me and I couldn't pay for it), I'm not interested in it/I'm busy enough (I'm not interested in it for some reason/I sufficiently loaded). That is, the recipients realize that they are responsible for the fact that their activity was not at the proper level. They speak clearly about their

position. One question out of 5 is the question of «taking partial responsibility». This is the answer option: I don't know about such possibilities (I don't know and I don't do anything to find out/I don't do enough to find out). One of the proposed options – «other external reasons» makes it possible to interpret such an answer as «transferring responsibility to external circumstances». The key words here are the words «other», «external» (I am not responsible).

You can draw certain conclusions with the results of diagrams 7, 8, 9. So, 50,4 % of the recipients had no experience of civic activism in the last five years. These are 130 people – refugees from Ukraine who

currently live in Germany. Among this group, 60 people (23,3 %) were not active in personal and professional growth. We can claim that 24 persons (35,8 %) from this category are refugees from Ukraine, who will most likely find «other external reasons». It is possible to assume that 13 people (19,4 %) who do not know about the possibilities of social activity and do not take the initiative to find out about it. Thus, by combining the percentage of these two groups, we get 37 people who can be classified in the «difficult category» out of 130 people who were discussed in chart 7 (had no activities). The other 30 people are ready to take responsibility for their actions, planning, and evaluation of achievements. With proper work on the part of the organizations, this category can be offered convenient time, inexpensive services and an interesting format. We will remind that for this question we received 67 answers, approximately, out of a possible 130 of those who had

no activity and had to give the answer «for what reason».

So, we can assume that approximately 14,4 % (37 people) of Ukrainian refugees may be a «difficult category». This is relative to the total number of respondents (258 people). Another category of respondents (30 people or 11,4 %) are those who will need additional incentives and motivations. We cannot fail to say about the category that did not choose any of the options – 63 people (24,4 %) who will need motivation for activities at the beginning of work, during activities and at the end. Because having chosen the position «I do not have any activities», they did not explain their choice, stopping in the middle. If we add up the percentages for the three groups, we get a percentage that is consistent with the result of chart 7, where 49,6 % answered that they «had no activities».

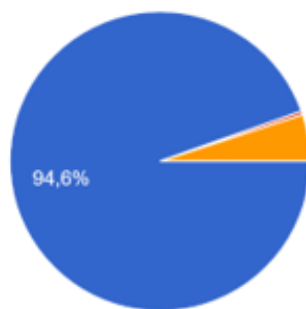


Diagram 10. Is there a desire to increase one's professional/personal development. (Source: author's data).

Result: 94,6 % (244 people) would like to increase their professional/personal development, 5 % do not know/hard to say (13 people), 0,4 % no, do not want to (1 person).

This question (to diagram 10) is intermediate. It does not contain any meaningful information, because the question is not correct. One person answered honestly. 5 people – did not want to tell the truth (rather

no than yes). The other 244 people are those among whom many answered yes, I want to increase my professional/personal development, but I don't plan to do anything for this (want doesn't mean I will).

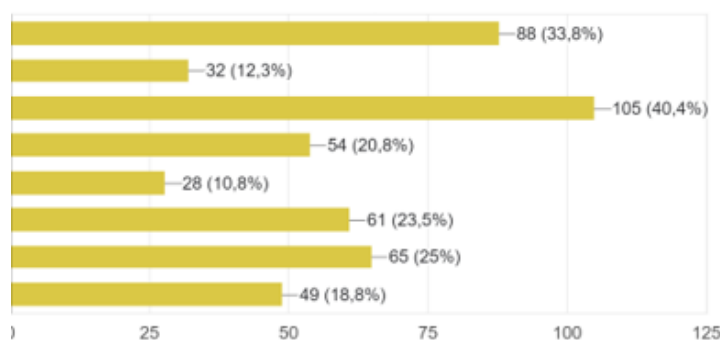


Diagram 11. In which areas of development would you like to be involved. (Source: author's data).

Result: 40,4 % (105 people) business and management, 33,8 % education (88 people), 25 % volunteering (65 people), 23,5 % art and culture (61 people), 20,8 % transport, social protection, health care (54 people), 12,3 % democracy, rights and responsibilities (31 people), 10,8 % ecology and natural resources (28 people), 18,8 % other (there were none of the proposed options that the recipients wanted) (49 people).

According to the results of the answers, we can see that each of the participants chose only one option (out of 2 possible) – 260 answers.

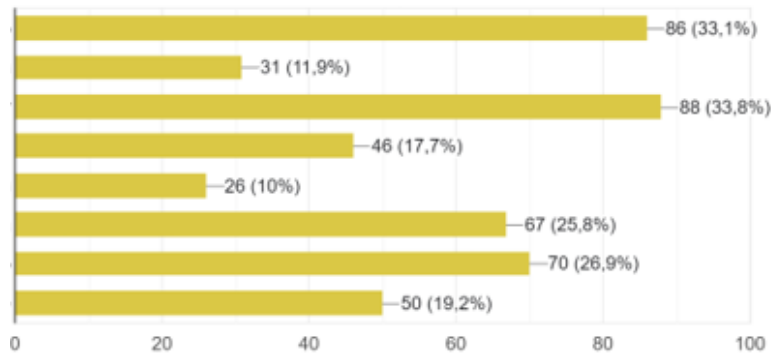


Diagram 12. Whichever topics of development directions you would like to pursue. (Source: author's data).

Result: 33,8 % (88 people) business and management, 33,1 % education (86 people), 26,9 % volunteering (70 people), 25,8 % art and culture (61 people), 27,7 % transport, social protection, health care (46 people), 12,3 % democracy, rights and responsibilities (31 people), 10,8 % ecology and natural resources (28 persons), 18,8 % other (of the proposed options, there was none that the recipients wanted) (49 persons).

According to the results of the answers, we can see that each of the participants chose only one option (out of 2 possible) – 260 answers.

Let's dwell on the difference in indicators according to diagrams 11 and 12. The difference in these diagrams is that one offers the passive activity of «participating», the other the activity of «conducting, initiating». Let's try to analyze the real readiness for an active life in society:

Business and management 40,4 % (105 people) – «passive group», 33,8 % (86 people) – «active group». We can assume that this percentage of people are potentially active: those who will come to events, but not those who are ready to be involved in the organization and implementation. Certain conditions, interest, motivation, etc. are possible. The difference is 6,6 % (19 people). This is almost 20 % relative to the total number of «business and management».

Education 33,8 % (88 people) – «passive group», 33,1 % (86 people) – «active group». These results indicate that almost all groups of recipients can be attributed to an active group that is ready to participate in social and cultural life. The difference is 0,7 % (2 people). This is 2,2 % relative to the total amount of «education».

Volunteering 25 % (65 people) – «passive group», 26,9 % (70 people) – «active group». We can also see that there have been no significant changes, except that it has increased. It can be considered that this percentage is an active segment in the socio-cultural space, ready to interact, cooperate, initiate, etc. The difference is 1,9 % (5 people). This is +7,1 % relative to the total number of «education».

Art and culture 23,5 % (61 people) – «passive group», 25,8 % (67 people) – «active group». The description of this type of activity coincides with the previous one. The changes are not significant. Almost the entire group can be an «active segment». The difference is 2,3 % (6 people). This is +8,90 % relative to the total number of «education».

Transport, social protection, health care 20,8 % (54 people) – «passive group», 17,7 % (46 people) – potentially «active group». The changes are significant. Not the entire group can be an «active segment». The difference is 3,1 % (8 people). This is – 14,8 %, respectively, of the total number of «transport, social protection, health care».

Democracy, rights and responsibilities 12,3 % (31 people) – «passive group», 11,9 % (31 people) – potentially «active segment». The results are unchanged. The whole group is an «active segment».

Ecology and natural resources 10,8 % (28 people) – «passive group», 10 % (26 people) – potentially «active segment». The results are almost unchanged. This is 7,1 %, respectively, of the total number of «ecology and natural resources».

Others (of the proposed options were not what the recipients wanted) (18,8 %, 49 people) – «passive group», 19,2 % (50 people) – potentially «active segment». Almost unchanged – 2 % (1 person).

Summary to diagram 12. Refugees from Ukraine involved in the fields of «Art and Culture», «Education» and «Business and Management» can

be considered an active segment. Potentially, these can be people who have a relevant profession or interest.

It is important to note about the group of recipients «volunteering». An active segment is important, which can be from any of the listed areas. But, most likely, there will be more of them from the field of «business and management» than from others. Since he underwent certain changes (–20%) in the survey «about the desire to be involved in a certain type of activity».

Professions related to education and enlightenment will be an active segment.

The results of the «other activities» category remain undetermined. Recipients can be an active segment in a more detailed study of «directions of activities, types of activities, etc».

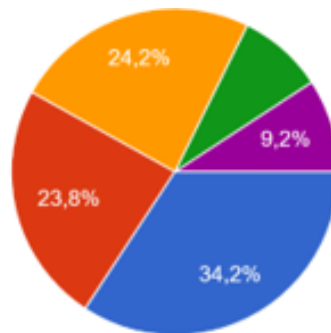


Diagram 13. What type of employment do you choose? (Source: author's data).

Result: 34,2 % (90 people) choose seminars, workshops or meetings, 23,8 % (63 people) choose business training, 24,2 % distance learning on a permanent basis (64 people), 8,4 % one-time assistance in conducting the event (22 people), 9,2 % other options (24 people).

Certain conclusions can be drawn: the group of recipients who chose individual seminars and workshops (34,2 %) corresponds to the percentage (diagram 8) who chose measures aimed at personal development (approximately 44,6 %). But 34,2 % are those who are ready to come to events and be active with 44,6 %

The group of recipients who chose business education and lifelong learning (23,8 % and 24,2 % respectively) together has 48 %. This is the percentage of those who, in chart 8, chose activities related to professional orientation (total answer options 1+2 = 63,9 %). Roughly, we can

assume that approximately 48% will come to the events, out of a possible 63,9 %. Since this percentage has internally determined and can say about it, what forms of participation will suit them. Other participants of the survey may have chosen the topic of events that they are interested in, but have no idea and planning about further actions.

«one-time assistance» options (8,4 %) are a group of recipients who, under certain circumstances and conditions, let's say, not always, are ready to be active and participate in activities. Because the key word in this point is «once».

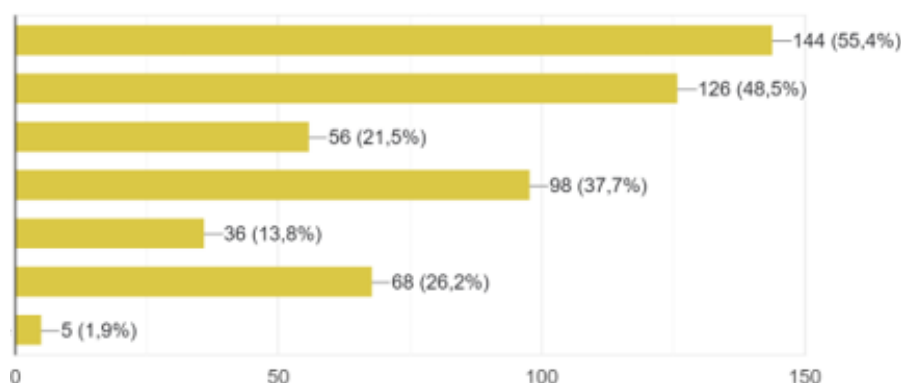


Diagram 14. Your expectations. (Source: author's data).

The result: 55,4 % (144 people) increase in the level of professional qualities (approximately coincides with the results of diagrams 8.13 – the average value between the percentages of willingness to participate and readiness to participate), 48,5 % (126 people) personal growth and opinions about career (the comment is similar to the previous description). Both of these options refer to internal professional motives. 37,7 % expansion of the circle of acquaintances and friends (98 people), 21,5 % obtaining a certificate and diploma (56 people). These are categories of recipients who are motivated by external superficial motives. 26,2 % internal emotional need (68 people), 13,8 % internal own civic position (36 people). These categories correspond to the inner motive, which is important for the «active position» of the individual.

Thus, almost half of the group of recipients may be interested in measures aimed at their professional qualities and competences (from 48,5 to 55,4 %).

Almost a third of the group of recipients will focus on external «goodies» and «self-interest» (from 21,5 to 37,7%). From 13,8% to 26,2% – the group of recipients who will choose events,

depending on the «large-scale importance of the idea / theme» of the event. Despite the fact that the topic of the event, the form of participation, etc. do not coincide with professional needs. These can be measures designed to shape public opinion, change it, have a general social goal (when hiring, in the subjective opinion of the recipient).

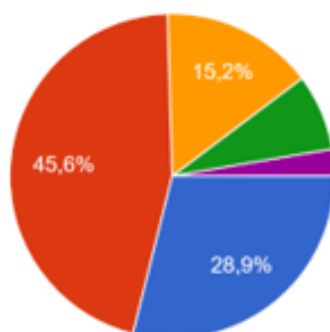


Diagram 15. What can motivate activities. (Source: author's data).

Result: 45,6 % (120 people) own motive and a good idea, 28,9 % (76 people) like-minded people and suggestions regarding activities and participation from them, 15,2 % (40 people) suggestions from heads of institutions, 7,6 % do not think that I will be able to participate on my own (20 people), 7,2 % have other options (7 people).

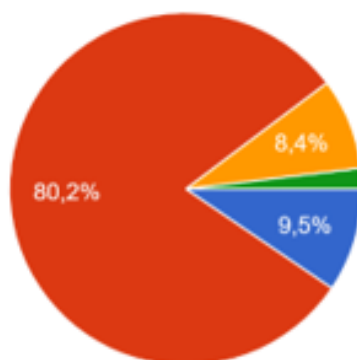


Diagram 16. Where do you currently live. (Source: author's data).

The result: 80,2 % (211 people) have been living in Germany since the beginning of the war (the reason for moving is the war); 9,5 % (25 people) lived in Germany before the war began (the reason for moving was «not the war»), 8,4 % have lived in Germany for no more than six months; 1,9 % (5 people) do not currently live in Germany, but did for a time during the war.

So, it is possible to summarize the survey results for the II block (diagrams 7 – 16).

50 % have been active in the last 5 years. Of which: 46,1 % were trained in professional development programs, 44,6 % were in programs/courses for personal growth and development, 17,8 % were in programs/courses for professional retraining and obtaining a new profession, 23,3 % had no additional study according to personal and/or professional interests.

The difference between the indicators according to diagrams 11 and 12 is that one offers the passive activity of «participating», the other the activity of «conducting, initiating». The active segment can be considered refugees from Ukraine involved in the field (Art and culture 23,5 % (61 people) – «passive group», 25,8 % (67 people) – «active group»), Business and management 40,4 % (105 people) – «passive group», 33,8 % (86 people) – «active group», Education 33,8 % (88 people) – «passive group», 33,1 % (86 people) – «active group». Potentially, these can be people who have a relevant profession or interest.

It is important to note about the group of recipients «volunteering». An active segment is important, which can be from any of the listed areas. But, most likely, there will be more of them from the field of «business and management» than from others. Since he underwent certain changes (-20%) in the survey «about the desire to be involved in a certain type of activity».

Professions related to education and enlightenment will be an active segment. The results of the «other activities» category remain undetermined. Recipients can be an active segment in a more detailed study of «directions of activities, types of activities, etc».

Summary of the second (control unit). Almost half of the group of recipients may be interested in measures aimed at their professional qualities and competences (from 48,5 to 55,4 %). Almost a third of the group of recipients will focus on external «goodies» and «self-interest» (from 21,5 to 37,7 %). From 13,8 % to 26,2 % – the group of recipients who will choose events, depending on the «large-scale importance of the idea / theme» of the event.

Conclusions. Process of social and cultural adaptation is constant and continuous and can take place for a long, long time, depending on the conditions and internal readiness for this process. In contrast to social adaptation, integration is a process that forces the subject of this process to include, join other groups, adapt and accept the conditions and rules of other social groups and learn to interact with other social groups, often at the expense of abandoning previous rules, norms, settings, etc. It can be said that integration is the result of successful adaptation of the individual.

The result of the successful adaptation of refugees from Ukraine is their adaptability to new living conditions, which is characterized by the ability of an individual to satisfy their internal and external

needs in a particular situation in a specific social environment, as well as perform the following functions: adequately perceive the surrounding reality and oneself; adequately build a system of relations and communication with others; to be able to study, organize leisure and recreation. One of the important conditions of adaptation is the conscious activity of forced migrants, which involves continuous exchange with the new social environment, the host community. Such activity is possible only under the condition of awareness of oneself as a subject of such a process, the desire to become a part of the host community, albeit temporarily. It is also necessary to take into account that the process of adaptation to a certain social environment is always two-way. Therefore, the success of adaptation depends not only on the individual and psychological characteristics of the individual, but also on the readiness of the new social environment to perceive the new person.

The results of the study show a significant potential for civic engagement among Ukrainian displaced persons in Germany: nearly 50 % of respondents have participated in educational, volunteer, or professional development initiatives. At the same time, about 23% have not been involved in any such activities, which highlights the need for targeted motivational and support measures. The main barriers to participation are external factors (35,8 %), lack of information (19,4 %), and financial difficulties (20,9 %). This allows us to distinguish at least three groups based on their integration needs: those who need basic informational support, those who require additional motivation, and those in a state of deep social passivity. The strongest interest was shown in the areas of education (33,8 % willing to engage) and volunteering (26,9 %), indicating a focus on socio-cultural and educational integration. The most preferred forms of participation include seminars, business trainings, and online learning (24–34 %). The main expectations relate to improving professional skills (55,4 %) and personal development (48,5 %), which points to the dominance of internal motivation. More than 45 % of respondents joined activities on their own initiative or through influence from their social circle, while institutional offers encouraged only 15,2 %. Therefore, effective integration programs should take into account the importance of personal motivation, the role of social

environment, and the need for adapted informational support. The vast majority of participants (80,2 %) arrived in Germany after the beginning of the full-scale invasion, which increases the relevance of comprehensive integration support that considers psychological conditions, social uncertainty, and adaptation challenges.

Perspectives for Future Research. Further research could focus on a more in-depth examination of the dynamics of sociocultural integration of Ukrainian refugees in the long term, particularly after the initial adaptation phase. An interesting direction is to study the impact of regional differences within Germany on integration processes, as well as a comparative analysis of the integration experiences of different age and social groups of refugees. Separate attention should be paid to the study of the role of the language barrier and ways to overcome it, as well as the influence of psychological factors, such as traumatic experiences, on the integration process. Future research may also concentrate on the development and evaluation of the effectiveness of specific programs and initiatives aimed at supporting the sociocultural integration of Ukrainian refugees into German society.

Compliance with Ethical Standards. The research was conducted in compliance with the fundamental ethical principles of scientific research, including voluntary participation of respondents, anonymity, and confidentiality of the data provided. Before completing the online questionnaire, all participants were informed about the purpose of the study, the data collection procedure, and their right to withdraw from participation at any stage. The collected data were stored securely and used exclusively for scientific purposes.

Funding Source. The research was carried out within the framework of the Hamburg Programme for Researchers at Risk, Science Bridge for Ukraine, funded by the German Federal Ministry of Education and Research.

Conflict of Interest. The author of the article, Tetiana Zhytnyk, is the main grantee for research funding from the German Federal Ministry of Education and Research (within the specified project). Katrin Alt participated in the research as a research fellow within the Science Bridge for Ukraine project. The authors declare no other financial or

personal conflicts of interest that could have influenced the objectivity of the presented research results.

Thank you for your cooperation. Special thanks to the representatives of partner organizations of the research project within the framework of the implementation of the Hamburg program for scientists (Science Bridge for Ukraine) – doctor, professor of the department of social work, professor of child education and educational sciences Katrin Alt from the Hamburg University of Applied Sciences (HAW), Olga Sukennyk – members Associations of

Ukrainians in Northern Germany, to the head of the Ukrainian Saturday School in Hamburg, Sukennyk Rostyslav – the union of Ukrainian organizations is ready in Germany, Maria Reznikova – co-founder of the German-Ukrainian society DACH (Lübeck). Special thanks to the coordinators of the Alliance of Ukrainian Organizations – Nataliya Pryhornitskaya and Kateryna Pavlova, the Association of German-Ukrainian Cooperation Feine Ukraine e.V. Anna Rempel, psychologist Maria Lomberg, event organizer and project manager of the Association – Taras Burns.

References

- Blynova, O. (2016). Socio-psychological adaptation of forced migrants: Approaches and challenges in studying the phenomenon of acculturation. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"*, (3, Vol. 1),: Helvetyka. 111–117 (ukr).
- Hrydkovets, L., Weber, T., Zhuravlova, N., Zaporozhets, O., Klymyshyn, O., Kreimeyer, D., Mokrousova, A., Prorok, N., Syrotich, N., Sirenko, T., Tsarenko, L., & Shaposhnyk, N. (2018). Fundamentals of rehabilitation psychology: Overcoming the consequences of crisis. Textbook (Vol. 3) (L. Hrydkovets, Ed.) (ukr).
- Stein, S. (2017). The child and the liberation from the shadow of their enormous fear: An illustrated book on post-trauma support for parents and children who have experienced war and forced displacement (Y. Marushko, Trans.; Rev. ed., first ed. 2014). www.susannestein.de (Accessed: 04.02.2025)
- Zhytnik, T., & Alt, K. (2023). Integration and development of universal human values in refugee children from Ukraine in Germany: Research findings from the Hamburg program for scholars at risk, Science Bridge for Ukraine (01.12.2022–30.09.2023). Kamianets-Podilskyi: Publisher Zvoleiko D.H. (ukr).
- Zlyvkova, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). Children and war: Monograph : Publisher Lysenko M.M. (ukr).

Література

- Блинова О. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон : Гельветика. 2016. Вип. 3, том 1. С. 111–117.
- Гридковець Л., Вебер Т., Журавльова Н., Запорожець О., Климишин О., Креймейер Д., Мокроусова А., Пророк Н., Сиротич Н., Сіренко Т., Царенко Л., Шапошник Н. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. / Заг. ред.: Л. Гридковець. 2018. Том 3. Київ, 236 с.
- Житнік Т., Альт К. (2023). Інтеграція та розвиток загальнолюдських цінностей дітей-біженців з України в Німеччині. Результати дослідницького проекту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців, які перебувають у загрозованих умовах життя, Science Bridge for Ukraine (тривалість 01.12.22-30.09.23). Кам'янець-Подільський. Видавець ПП Зволейко Д.Г. 128 с.
- Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. (2023). Діти і війна : монографія. Київ. Ніжин : ПП Лисенко М.М. 221 с.
- Штайн С. Дитина і звільнення від тіні її надзвичайно великого страху. Ілюстрована книга про допомогу після травматичного досвіду для батьків і дітей, які пережили війну і вимушений переїзд. / Переклад на українську мову: Юлія Марушко.; Доп. вид., версія 2017 (перше видання 2014). 60 с. URL : www.susannestein.de (Дата перегляду: 04.02.2025)

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ
У СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НІМЕЧЧИНИ (2022-2023 роки)**

Тетяна Сергіївна Житнік, доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна, e-mail: zhitnik.zp.network@gmail.com

У науковій статті представлені результати дослідницького Проєкту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців, які перебувають у загрозливих умовах життя, Science Bridge for Ukraine (тривалість 01.12.22 – 30.09.23) (надалі Проєкту). Мета статті – дослідити критерії успішної інтеграції в іншомовне суспільство українців-біженців у Німеччині. Методи дослідження: кількісне та якісне дослідження: онлайн-опитування (опитувальник містить декілька блоків, серія питань яких дозволяє дослідити демографічні характеристики групи респондентів, визначити соціокультурні чинники успішної інтеграції дітей-біженців з України).

Результати дослідження засвідчили наявність суттєвого потенціалу громадянської активності серед українських біженців у Німеччині. Всього було охоплено опитуванням 260 осіб. З них майже 50 % мають досвід залучення до освітніх, волонтерських або професійно-розвивальних ініціатив. Водночас близько 23 % не брали участі в жодній з таких форм діяльності, що вказує на потребу у спеціальних мотиваційних і підтримувальних заходах. Основними бар'єрами до активної участі виступають зовнішні чинники (35,8 %), брак інформації (19,4 %) та фінансові обмеження (20,9 %), що дозволяє виділити щонайменше три категорії учасників за рівнем інтеграційної потреби: ті, що потребують базової інформаційної підтримки, ті, кого необхідно додатково мотивувати, і ті, хто перебуває в стані глибокої соціальної пасивності. Найбільший інтерес опитаних українських біженців (з дітьми) виявлено до сфер освіти (33,8 % готові долучитися) та волонтерства (26,9 %), що свідчить про орієнтацію на соціально-культурну та освітню інтеграцію. Серед бажаних форм участі, зазначених респондентами, переважають семінари, бізнес-тренінги та дистанційне навчання. Основні очікування опитаних стосуються підвищення професіоналізму (55,4 %) та особистісного розвитку (48,5 %), що вказує на домінування внутрішньої мотивації. Понад 45 % респондентів ініціювали участь самостійно або під впливом оточення, тоді як інституційна пропозиція мотивувала лише 15,2 %. Таким чином, ефективні інтеграційні програми мають враховувати пріоритетність індивідуальної мотивації, соціального середовища та потребу в адаптованій інформаційній підтримці. Переважна більшість опитаних (80,2 %) прибула до Німеччини після початку повномасштабного вторгнення, що підсилює актуальність комплексної інтеграційної підтримки з урахуванням психологічного стану, соціальної невизначеності та адаптаційних викликів.

Отже, однією з важливих умов адаптації є свідомо діяльність вимушених переселенців, яка передбачає безперервний обмін із новим соціальним оточенням, громадою, що приймає біженців. Така діяльність можлива лише за умови усвідомлення себе як суб'єкта такого процесу, бажання стати частиною громади, хоча й тимчасово.

Ключові слова: іншомовне середовище, соціальна адаптація, культура, соціокультурна інтеграція, соціальне середовище, українські біженці.

Стаття надійшла до редакції / Received 14.03.2025
Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025
Унікальність тексту 96 % («StrikePlagiarism» ID 331142166)
© Житнік Тетяна Сергіївна, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-17>
УДК 316.42:[364-787.2:314.151.3-054.73](477)"364"

Ірина Вікторівна Кущенко

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0003-2215-6006>

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,
Інститут соціальних технологій,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна
imasljanikova@ukr.net

Анастасія Костянтинівна Базиленко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6681-0300>

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,
Інститут соціальних технологій,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна
univer_ukraine@ukr.net

Олена Вікторівна Булах

здобувачка освіти вищої освіти першого бакалаврського рівня
спеціальності 231 «Соціальна робота»,
Інститут соціальних технологій,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна
bylaxlena@gmail.com

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА

У науково-оглядовій статті розглянуто особливості соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні в умовах воєнного стану, зокрема на прикладі територіальної громади села Могилів Дніпровського району. З початком повномасштабної агресії Росії у 2022 році кількість ВПО значно зросла, що спричинило нові виклики для системи соціального захисту. Проаналізовано сучасний стан законодавчої бази, наукові підходи до соціальної підтримки, а також емпіричні дані, отримані шляхом опитування 984 осіб зі статусом ВПО. Встановлено, що основними проблемами є житлові умови, працевлаштування, доступ до соціальних послуг та психологічна підтримка. Виявлено високий рівень бажання еміграції серед ВПО, зумовлений економічними труднощами та недостатнім державним забезпеченням. Зроблено висновки щодо необхідності вдосконалення соціальної політики на рівні територіальних громад з урахуванням інклюзивного підходу та забезпечення рівного доступу до послуг.

Ключові слова: воєнний стан, внутрішньо переміщені особи, соціальні послуги, соціальна підтримка, інклюзія.

Вступ. З початком збройної агресії Російської Федерації у 2014 році, а особливо після її ескалації у 2022 році, в Україні значно зросла кількість внутрішньо переміщених осіб, що спричинило низку комплексних соціальних викликів для держави та місцевих громад. За даними міжнародних організацій, мільйони українських громадян були змушені лишити свої домівки, шукаючи в межах країни безпечні умови для проживання (*Ukraine Internal*, 2023; *Міжнародна організація з міграції*, 2022; *Crisis in Ukraine*, 2025). Це загострило питання забезпечення їх прав, доступу до соціальних послуг та повноцінної інтеграції у громади, що приймають біженців.

Незважаючи на наявність правового регулювання у сфері захисту ВПО (наприклад, постанова КМУ від 20 березня 2023 року Про внесення змін до деяких постанов щодо забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб; Закон України Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. та ін.), практика свідчить про нерівномірність реалізації соціальної підтримки на місцях, особливо в умовах обмежених ресурсів та інституційної спроможності (Зверева, Гусак, 2021). Зокрема це проблеми працевлаштування, житлового забезпечення, доступу до освіти та медицини, психологічної підтримки, які залишаються недостатньо врегульованими, що ускладнює адаптацію переміщених осіб та створює ризики їх соціальної ізоляції (Гусак, Трухан, 2020).

Аналіз наукових джерел свідчить про значну увагу вчених до проблеми соціальної підтримки ВПО. У працях Т. Семігіної (2020; 2021; 2022), І. Звереві (2021), Г. Лактіонової (2021), В. Панка (2021), Н. Гусак (2020; 2021; 2022), С. Трухан (2020; 2021; 2022) та інших порушуються питання державної політики щодо ВПО, міжнародного досвіду інтеграції, особистісних ресурсів переміщених осіб, моделей соціального супроводу та ресоціалізації. Потребує подальшого вивчення практика реалізації соціальної підтримки саме на рівні територіальних громад, що приймають біженців, як ключового простору адаптації ВПО, де вирішуються

конкретні побутові, правові та соціальні питання (Зверева, Гусак, 2022).

Таким чином, наукова проблема, на яку спрямоване це дослідження, полягає у визначенні особливостей соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб у громадах, що приймають біженців України в умовах воєнного стану, та формування інклюзивного підходу до їх інтеграції. У цьому контексті дослідження має на меті не лише виявити ключові труднощі, з якими стикаються ВПО, але й обґрунтувати напрями вдосконалення соціальної політики на місцевому рівні, що відповідає сучасним викликам та міжнародним стандартам прав людини (*Report on the Human*, 2023; *Council of Europe*, 2021; *Глобальний звіт*, 2023).

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних моделей соціальної підтримки, які забезпечують рівні можливості для всіх членів суспільства, сприяють згуртуванню громад та підтримують демократичні перетворення в Україні (Семігіна, 2020; *Crisis in Ukraine*, 2025).

Мета: дослідити особливості соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану та окреслити її значення у процесі формування інклюзивного суспільства в Україні.

Методи та методологія дослідження. Теоретичні: аналіз наукової літератури та нормативно-правової бази для визначення основних положень, які складають основу науково-теоретичного дослідження, узагальнення результатів огляду.

Емпіричне дослідження було проведено в територіальній громаді села Могилів Дніпровського району Дніпропетровської області з вересня по грудень 2024 року. Вибірка (n=984) формувалася за цільовим принципом і охоплювала осіб від 18 років, які мають статус внутрішньо переміщених, перебувають на обліку в органах соціального захисту та є одержувачами (або потенційними одержувачами) соціальних послуг. Під час її формування нами ураховувалися базові соціально-демографічні характеристики респондентів.

Основним інструментом збору даних стало анкетне опитування, проведене у визначений період. Анкета була розроблена з

урахуванням цілей дослідження й охоплювала тематичні блоки, присвячені соціально-демографічним характеристикам, оцінці якості наданих послуг, а також виявленню актуальних потреб та очікувань ВПО. Поєднання закритих і напіввідкритих запитань дозволило отримати як кількісні, так і якісні дані.

Доповненням до анкетування стали якісні методи дослідження – діагностична бесіда та спостереження. Бесіди проводилися з окремими представниками цільової групи з метою глибшого розуміння їхнього досвіду взаємодії із системою соціального захисту, психологічного стану та труднощів інтеграції. Спостереження здійснювалося в установі, що надає соціальні послуги, й було спрямоване на аналіз умов та особливостей організації.

Аналіз отриманих даних передбачав елементи статистичного узагальнення, інтерпретацію ключових тенденцій та змістовий аналіз якісного матеріалу.

Сутність і зміст соціальної підтримки ВПО в науковій літературі. Воєнний стан в Україні має історичне підґрунтя: ще у 1918 році були перші спроби запровадження надзвичайного режиму. У сучасному вигляді його визначено Законом України «Про правовий режим воєнного стану» (2000), зі змінами 2015 та 2022 років. 24 лютого 2022 року після початку повномасштабного вторгнення РФ було запроваджено воєнний стан на всій території України. Одним з найбільших соціальних викликів, зумовлених воєнним станом, стало переміщення мільйонів громадян усередині країни. Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), ВПО – це особи, які були змушені залишити місце свого проживання внаслідок збройного конфлікту, насильства чи окупації, не перетинаючи державного кордону.

У 2022 році кількість зареєстрованих ВПО в Україні перевищила 4,9 мільйона осіб (*Crisis in Ukraine*, 2022). Такий масштаб явища потребує ефективних механізмів соціальної підтримки, яка є необхідною умовою забезпечення базових прав людини та запобігання соціальній ізоляції.

Поняття «соціальна підтримка» у науковій літературі трактується як система заходів,

спрямованих на допомогу особам у складних життєвих обставинах з метою збереження або відновлення їх соціального функціонування (Семигіна, 2020). Вона охоплює різні форми допомоги: матеріальну, психологічну, правову, інформаційну – та реалізується як через державні інституції, так і через громадські організації, волонтерські ініціативи.

У контексті внутрішнього переміщення соціальна підтримка має специфіку. По-перше, вона повинна враховувати психологічні травми, втрату житла, працевлаштування, соціальних зв'язків. По-друге, система підтримки має бути мобільною, адже ВПО часто змінюють місце проживання. По-третє, вона повинна бути інклюзивною, забезпечуючи рівний доступ до послуг незалежно від віку, статі, інвалідності чи соціального статусу (*UNHCR. Ukraine Situation*, 2023).

Дослідники Т. Семигіна, Н. Гусак, С. Трухан, (2021) підкреслюють, що ефективна соціальна підтримка ВПО охоплює не лише фінансову допомогу, а й активне залучення до громадського життя, можливість отримати якісну освіту, медичне обслуговування, професійну адаптацію. Значна частина переселенців, як зазначає І. Трубавіна (2020), перебуває в умовах соціальної вразливості та потребує цілеспрямованих заходів підтримки на всіх рівнях – державному, регіональному, місцевому.

Особливої уваги потребують вразливі категорії: діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю, самотні матері. Для них соціальна підтримка є не лише правом, а питанням виживання. Згідно з даними Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України (*ВПО в Україні*, 2022), якісна система підтримки ВПО може слугувати чинником соціальної стабільності, згуртування громад і навіть економічного зростання.

Незважаючи на задекларовані державні механізми, на практиці реалізація соціальної підтримки ВПО є нерівномірною та залежить від інституційної спроможності громад. Проблеми працевлаштування, житлового забезпечення, доступу до медицини, освіти та психологічної допомоги залишаються відкритими (Петренко, 2020; Сидоренко, 2022). Значною перешкодою є

недосконалість законодавчої бази, а процеси оформлення документів, отримання пенсій та адресної допомоги є складними й непрозорими (Іваненко, Смирнова, 2019). Суми державної підтримки часто не покривають базових потреб, що змушує переселенців покладатися на неурядові організації та волонтерські мережі. Також наявні проблеми з професійною переорієнтацією, адже більшість переселенців не мають можливості пройти перекваліфікацію через відсутність ресурсів і часу (Сидоренко, 2021).

Отже, соціальна підтримка ВПО в умовах війни в Україні є складною багатовимірною проблемою, яка потребує комплексного підходу, врахування міжнародного досвіду та активної участі громад. Її мета – не лише забезпечення базових потреб, а й інтеграція ВПО у громади, що приймають біженців, зміцнення соціальної єдності та реалізація принципів соціальної справедливості.

Аналіз та обговорення результатів емпіричного вивчення особливостей соціальної підтримки ВПО в територіальній громаді с. Могилів. За офіційними даними на 2022 рік, з-поміж областей України найбільшу кількість офіційно зареєстрованих ВПО прийняли Дніпропетровська (390 307), Харківська (342 639) та Київська (330 620) області.

Територіальна громада с. Могилів Дніпровського району Дніпропетровської області на початок літа 2022 року нараховувала 7658 осіб, з них ВПО – 2134 особи, що склало 27,8 %. На 2022 рік чисельність офіційно зареєстрованих ВПО у селі Могилів складала 61 % жінок і 39 % чоловіків, осіб з інвалідністю – 3,5 %, осіб похилого віку – 31,4 %, дітей – 21,4 %. Порівнюючи ситуацію у 2022 та 2024 роках, спостерігаємо суттєві зміни ситуації з ВПО щодо кількості чоловіків та жінок, а також людей старших за 60 років, чисельність яких значно зменшилась (грудень 2024 року). Ці зміни можна пояснити, по-перше, міграцією ВПО в середині країни або виїздом за кордон і, по-друге, збільшенням смертності дорослого населення за останні 2 роки війни під дією як внутрішніх причин (хронічні захворювання), так і зовнішніми, такими як пролонгована дія стресу під час війни, яка спровокувала погіршення здоров'я та збільшила смертність населення.

З метою дослідження специфіки соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану та в контексті формування інклюзивного суспільства було здійснено комплексне емпіричне дослідження: опитано 984 респонденти, які на момент дослідження були офіційно зареєстрованими ВПО. Дані щодо місця прибуття опитаних ВПО представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Дані щодо місць прибуття ВПО

Звідки прибули	Загальна кількість	Від кількості ВПО в області	
		Маломобільні	Діти
Дніпропетровська область	12 осіб – 1,2%	-	-
Донецька область	442 особи – 45%	97 осіб – 22%	122 особи – 28%
Запорізька область	115 осіб – 11,6%	27 осіб – 23,4%	39 осіб – 33,9%
Луганська область	309 осіб – 31,4%	71 особа -	51 особа – 16,5%
Харківська область	106 осіб – 10,7%	6 осіб – 5,6%	28 осіб – 26,4%
Разом:	984 особи	201 особа – 20,4	240 осіб – 20,7%

Було з'ясувано наміри ВПО щодо переїзду, в основному за кордон. Результати мають такий вигляд: бажаючих виїхати – 71 %, бажаючих залишитися – 29 %. Можна побачити, що ситуація, яка складається в Україні і конкретно у зазначеній громаді сприяє тому, що 71 % ВПО

мають чітке бажання виїхати. В особистих бесідах респонденти повідомили, що не бачать покращення ситуації в Україні, не мають достатньої підтримки від держави, найбільшою проблемою бачать фінансові труднощі та відсутність власного житла.

Ситуація щодо працевлаштованості ВПО залишається складною. Наше дослідження показало, що з тих, хто не працює, 442 особи, а це 44,9 % від загальної чисельності населення ВПО в територіальній громаді с. Могилів. Якщо проаналізувати ситуацію і спробувати відповісти на запитання чому ВПО мають складнощі із працевлаштуванням і недостатністю фінансового забезпечення у 2024 році, то маємо такі припущення. По-перше, це економічні фактори: скорочення кількості робочих місць. Через військові дії економічна криза та руйнування інфраструктури багато підприємств припинили свою діяльність. Разом з цим маємо конкуренцію за робочі місця: ВПО часто змагаються за вакансії з місцевим населенням, що ускладнює пошук роботи. Також мають місце географічні та інфраструктурні обмеження: дефіцит вакансій у регіонах, що приймають біженців. Крім того, залишаються юридичні та адміністративні бар'єри – це відсутність документів. Частина ВПО втратила трудові книжки, дипломи, свідоцтва або інші документи, необхідні для працевлаштування. Також проблеми з перереєстрацією: ВПО можуть стикатися з труднощами в оформленні необхідних довідок чи реєстрації. Дуже важливим фактором є невідповідність кваліфікації ринку праці: регіональні ринки праці можуть не потребувати спеціальностей, у яких мають досвід ВПО. Це зумовлює потребу в перенавчанні: багато ВПО потребують нових знань і навичок, але не завжди мають ресурси для цього.

Ми перерахували основні труднощі, з якими стикаються ВПО у зазначеній громаді, проте виявили непоодинокі випадки наявності психологічних та соціальних проблем: травми, стрес і адаптація до нового середовища впливають на мотивацію та здатність до працевлаштування, дискримінація та упередження: у деяких випадках ВПО можуть стикатися з недовірою з боку роботодавців або негативним ставленням у громадах. Є проблеми, пов'язані із сімейними обставинами: люди, які переїхали самі, часто не мають підтримки з догляду за дітьми чи літніми родичами, необхідність поєднання роботи з обов'язками в сім'ї. Особливо це стосується одиноких батьків або людей із залежними членами сім'ї.

За час перебування ВПО у територіальній громаді с. Могилів було здійснено такі соціальні послуги: (1) відновлення документів – 6 осіб (0,6%), (2) оформлення та видача довідок – 1456 (у 2022 році з 2134 ВПО) та 984 (з 984 ВПО у 2024 році). (3) Представництво соціального супроводу родинам, у яких діти під опікою та які опинилися в складних життєвих обставинах – 3 родини. (4) Супроводження в лікарню для складання декларації із сімейним лікарем – 90 % ВПО. (5) Надання психологічної допомоги – 272 особам (27,6 %). Хочемо зауважити, що соціальні працівники та психологи під час надання цієї послуги частіше за все використовували техніку «активного слухання», адже активне слухання – це щось більше, ніж просто увага до того, про що говориться. Слухати уважно – означає зосередитися на тому, хто говорить, на тому, як говорить, усвідомлювати та добре розуміти, про що говорить. Важливо ще й вміти дослухатися до потреб постраждалих.

Отже, аналізуючи дані, одержані методами анкетування та бесіди, відмічаємо такі особливості соціальної підтримки ВПО в територіальній громаді с. Могилів:

- чисельність ТГ відносно початку міграції ВПО у 2022 році зменшилась на 1150 осіб: з них дітей – на 218 осіб, маломобільних та старших від 60 років – на 544 особи.

- серед проживаючих ВПО на утриманні громади знаходяться 95 % (939 осіб);

- на самозабезпеченні – 45 осіб (4,5 %);
працевдатних – 542 особи (54,7 %),
непрацевдатних – 442 особи (45,3 %);

- бажуючих залишитися – 29 %, готових виїхати – 71 %;

- найбільшим попитом серед населення користується отримання матеріальної допомоги, меншим є попит на соціальне обслуговування. Найбільше опитані потребують гуманітарної допомоги та безкоштовного житла.

Досвід однієї з територіальних громад України продемонстрував як існуючі виклики, так і потенціал для розвитку ефективних механізмів інтеграції ВПО. Зокрема, на нашу думку, для покращення якості надання соціальних послуг у територіальній громаді села Могилів Дніпровського району Дніпропетровської області

важливо впроваджувати системний підхід до оцінювання потреб населення та планування послуг. Крім цього, доцільно розширити доступ до базових соціальних послуг, підвищити професійну компетентність соціальних працівників, активно залучати громаду до процесу прийняття рішень, розвивати партнерство з неурядовими організаціями, а також створювати ефективну систему моніторингу та контролю якості послуг. Особливу увагу територіальній громаді варто приділити усуненню бар'єрів доступу до послуг та сприяння соціально-економічній адаптації ВПО, що сприятиме інтеграції вразливих груп до життя громади.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану є складним та багатограним процесом, який вимагає системного підходу та міжсекторальної взаємодії. Результати дослідження свідчать, що, попри реалізацію державної політики, значна частина ВПО продовжує стикатися з труднощами у забезпеченні базових потреб – житла, праці, доступу до освіти, медичних та соціальних послуг. Особливо вразливими залишаються люди похилого віку, особи з інвалідністю, діти та одинокі батьки. Основними бар'єрами на шляху інтеграції

осіб працездатного віку залишаються фінансова нестабільність, безробіття, невідповідність професійних навичок потребам ринку праці в громаді, що приймає біженців, а також психологічні наслідки переміщення.

Соціальні служби демонструють окремі позитивні результати, проте їхні можливості не завжди відповідають реальному обсягу потреб ВПО. Отже, система підтримки ВПО потребує переосмислення з урахуванням принципів інклюзії, сталого розвитку та міжвідомчої координації, адже необхідно враховувати не лише матеріальні аспекти, а й потреби у психологічній адаптації, зміцненні соціальних зв'язків та забезпеченні довгострокової інтеграції.

Одержані висновки можуть слугувати основою для вдосконалення місцевої соціальної політики та сприяти формуванню інклюзивного та стійкого суспільства.

Перспективи подальших досліджень. Враховуючи виклики, ми вбачаємо такі теоретико-прикладні перспективи, як розширення відомих програм професійної підтримки ВПО, активізація співпраці з громадським сектором і міжнародними партнерами, а також розробка та впровадження психосоціальних програм, що сприяють збереженню людської гідності переміщених осіб.

Література

- ВПО в Україні: соціально-економічний вимір. Київ : Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, 2022. 104 с.
- Глобальний звіт щодо переміщення осіб в Україні за 2023 рік Управління Верховного комісара ООН у справах біженців. URL : <https://www.unhcr.org/ua> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Гусак Н. Є., Трухан С. В. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: теорія і практика. Київ : Професіонал, 2020. 176 с.
- Зверева І. Д., Гусак Н. Є. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб: досвід та виклики / За ред. І. Д. Зверевої. Київ : НаУКМА, 2021. 164 с.
- Іваненко П., Смирнова О. Економічна адаптація внутрішньо переміщених осіб в Україні. Київ : Національний інститут стратегічних досліджень (НІСД), 2019. 64 с.
- Міжнародна організація з міграції. Звіт щодо внутрішньо переміщених осіб в Україні: результати дослідження, 2022 рік URL : <https://www.iom.org.ua> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Панко В. І., Лактіонова Г. М. Соціальний супровід ВПО в контексті європейських підходів. Одеса : Південноукраїнський педагогічний університет, 2021. 132 с.
- Петренко В. Соціально-економічні виклики для ВПО: проблеми та перспективи. Львів : Вид-во «Академія», 2020. 120 с.
- Про внесення змін до деяких постанов щодо забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 березня 2023 р. № 253 URL : <https://www.kmu.gov.ua> (Дата звернення: 12.05.2024).

- Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Про правовий режим воєнного стану. Закон України № 389-VIII від 12.05.2015. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Про продовження строку дії воєнного стану в Україні. Закон України № 3564-IX від 06.02.2024. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3564-20> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Семигіна Т. В. Політика інтеграції внутрішньо переміщених осіб: соціальний аспект. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 148 с.
- Семигіна Т. В., Гусак Н. Є., Трухан С. О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в Україні: виклики та перспективи. Київ : Наука і освіта, 2021. 120 с.
- Семигіна Т. В., Гусак Н. Є., Трухан С. О. Соціальні послуги для внутрішньо переміщених осіб: аналітичний огляд. Київ : НАДУ, 2022. 120 с.
- Сидоренко М. Працевлаштування переселенців в умовах економічної нестабільності. Харків : Вид-во «Основа», 2021. 145 с.
- Сидоренко М. Фінансова підтримка внутрішньо переміщених осіб: реалії та потреби. Одеса : Вид-во «Фенікс», 2022. 210 с.
- Трубавіна І. М. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: проблеми адаптації та інтеграції. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. 145 с.
- Council of Europe. Human rights and internally displaced persons: A European framework. Strasbourg: CoE Publishing, 2021. 120 с.
- Crisis in Ukraine. IOM. URL : <https://www.iom.int/crisis-ukraine> (Дата звернення: 12.05.2025).
- Ukraine Internal Displacement Report – Round 10. URL : <https://displacement.iom.int> (Дата звернення: 12.05.2024).
- Ukraine Situation Update. UNHCR. 2023. URL : <https://www.unhcr.org/media/ukraine-situation-funding-update-2023> (Дата звернення: 12.05.2024).

References

- Council of Europe (2021). *Human rights and internally displaced persons: A European framework*, Strasbourg, France : CoE Publishing (eng).
- Crisis in Ukraine*. (2025). <https://www.iom.int/crisis-ukraine> (Date of access: May 12, 2024) (eng).
- Global report on displacement in Ukraine*. (2023). United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/ua> (Date of access: May 12, 2024) (eng).
- Husak, N. Ye., & Trukhan, S. V. (2020). *Social work with internally displaced persons: Theory and practice* Kyiv : Professional (ukr).
- Internally displaced persons in Ukraine: Socio-economic dimension (2022)*. Institute for Demography and Social Studies named after M. V. Ptukha of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv (ukr).
- International Organization for Migration. (2022). *Report on internally displaced persons in Ukraine: Research results*. <https://www.iom.org.ua> (Date of access: May 12, 2024) (eng).
- Ivanenko, P., & Smyrnova, O. (2019). *Economic adaptation of internally displaced persons in Ukraine*. Kyiv : National Institute for Strategic Studies (ukr).
- On amendments to certain resolutions on ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons (Resolution No. 253)*. (2023, March 20). Cabinet of Ministers of Ukraine. <https://www.kmu.gov.ua> (Date of access: May 12, 2024) (ukr).
- On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons (Law No. 1706-VII)* (2014, October 20). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (Date of access: May 12, 2024) (ukr).
- On extending the term of martial law in Ukraine (Law No. 3564-IX)*. (2024, February 6). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3564-20> (Date of access: May 12, 2024) (ukr).
- On the legal regime of martial law (Law No. 389-VIII)*. (2015, May 12). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19> (Date of access: May 12, 2024) (ukr).

- Panko, V. I., & Laktionova, H. M. (2021). *Social support for IDPs in the context of European approaches*. Odesa : South Ukrainian Pedagogical University (ukr).
- Petrenko, V. (2020). *Socio-economic challenges for IDPs: Problems and prospects* Lviv : Akademiya Publishing (ukr).
- Semyhina, T. V., Husak, N. Ye., & Trukhan, S. O. (2022). *Social services for internally displaced persons: Analytical review* (120 p.). Kyiv : National Academy of Public Administration (ukr).
- Semyhina, T. V., Husak, N. Ye., & Trukhan, S. O. (2021). *Social support for internally displaced persons in Ukraine: Challenges and prospects*. Kyiv : Science and Education (ukr).
- Semyhina, T. V. (2020). *Integration policy for internally displaced persons: Social aspect*. Kyiv : Academy of Labour, Social Relations and Tourism (ukr).
- Sydorenko, M. (2021). *Employment of IDPs in conditions of economic instability* Kharkiv : Osnova Publishing (ukr).
- Sydorenko, M. (2022). *Financial support for internally displaced persons: Realities and needs*. Odesa : Phoenix Publishing (ukr).
- Trubavina, I. M. (2020). *Social work with internally displaced persons: Adaptation and integration problems* (145 p.). Kharkiv : V. N. Karazin Kharkiv National University (ukr).
- Ukraine internal displacement report – Round 10*. (2025). <https://displacement.iom.int> (Date of access: May 12, 2024) (eng).
- Ukraine situation update*. (2023). United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/media/ukraine-situation-funding-update-2023> (Date of access: May 12, 2024) (eng).
- Zvierieva, I. D., & Husak, N. Ye. (Eds.). (2021). *Social support for internally displaced persons: Experience and challenges* (164 p.). Kyiv : National University of Kyiv-Mohyla Academy (ukr).

SOCIAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER MARTIAL LAW: THE CONTEXT OF BUILDING AN INCLUSIVE SOCIETY

Iryna Kushchenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Social Work and Pedagogy, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, Ukraine, e-mail: imasljanikova@ukr.net

Anastasia Bazylenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology, Social Work and Pedagogy, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, Ukraine, e-mail: univer_ukraine@ukr.net

Olena Bulakh, student of higher education of the First Bachelor's Level in Specialty 231 «Social Work», Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, Ukraine, e-mail: bylaxlena@gmail.com

The article examines the features of social support for internally displaced persons in Ukraine under martial law, in particular, using the example of the territorial community of the village of Mohiliv, Dnipro district. With the beginning of the full-scale aggression of the Russian Federation in 2022, the number of internally displaced persons has increased significantly, which has caused new challenges for the social protection system. The current state of the legislative framework, scientific approaches to social support, as well as empirical data obtained by surveying 984 people with the status of internally displaced persons are analyzed.

The conducted study has shown that providing social support to internally displaced persons (IDPs) under martial law is a complex and multifaceted process that requires a systemic approach and cross-sectoral cooperation. The results indicate that despite the implementation of state policies, a significant number of IDPs continue to face difficulties in meeting their basic needs, such as housing, employment, access to education, healthcare, and social services. Particularly vulnerable groups include the elderly, people with disabilities, children, and single parents.

For working-age IDPs, the main barriers to integration remain financial instability, unemployment, a mismatch between their professional skills and the demands of the local labour market, as well as the

psychological impact of displacement. Social services have demonstrated some positive outcomes; however, their capacities do not always meet the actual scale of IDPs' needs.

Therefore, the support system for IDPs requires rethinking based on the principles of inclusion, sustainable development, and interagency coordination. It is essential to address not only material needs but also the need for psychological adaptation, strengthening social ties, and ensuring long-term integration.

Keywords: martial law, internally displaced persons, social services, social support, inclusion.

Авторський внесок кожного співавтора: Кущенко І. В. – 40 %, Базиленко А. К. – 30 %, Булах О. В. – 30 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.02.2025

Прийнята до друку / Accepted 15.04.2025

Унікальність тексту 96 % («StrikePlagiarism» ID 331826924)

© Кущенко Ірина Вікторівна, Базиленко Анастасія Костянтинівна, Булах Олена Вікторівна, 2025

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-19>

УДК 364-787.2:314.151.3-054.73]:005.53

Тетяна Петрівна Спіріна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0287-7343>

Scopus-Author ID: 57950126200

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

t.spirina@kubg.edu.ua

Анастасія Михайлівна Котелевець

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-0177-0440>

докторка філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота,

викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

a.kotelevets@kubg.edu.ua

Аліна Володимирівна Дуля

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9067-4820>

Scopus-Author ID: 57208213486

докторка філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота,

старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

a.dulia@kubg.edu.ua

ОГЛЯД ДОСВІДУ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕУРЯДОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЩОДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

У науково-оглядовій статті досліджено роль проєктної діяльності неурядових організацій у сфері соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб в Україні. Акцентовано увагу на

зростаючому значенні громадських ініціатив у забезпеченні комплексної підтримки ВПО. Авторами розкрито досвід проєктної діяльності наступних неурядових організацій: Громадська організація «ВПО України», Благодійна організація «Схід SOS», Благодійний фонд «HelpGroup», Благодійний фонд «Волонтерська спілка ПОРУЧ», Благодійна організація «Рокада». Визначено, що основними напрямками їхньої діяльності є сприяння соціальній адаптації ВПО, надання правової, психологічної та гуманітарної допомоги, а також підтримка у питаннях працевлаштування. Встановлено, що ефективність проєктної діяльності значною мірою визначається чітким формулюванням цілей, врахуванням реальних потреб ВПО, ефективним використанням ресурсів та налагодженням партнерських відносин.

Ключові слова: проєктна діяльність, гуманітарні програми, неурядові організації, соціальна підтримка, прийняття рішень.

Вступ. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну у 2022 році призвело до значного внутрішнього переміщення населення, порівняно із 2014 роком. Станом на 2 січня 2025 року, за даними Міністерства соціальної політики України, кількість зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) досягла 4 622 761 осіб (Аналітика, 2025). Збільшення кількості ВПО, які мають потребу в соціальній підтримці створює значне навантаження на державні інституції та посилює роль громадського сектору у наданні соціальної підтримки ВПО. Разом з тим підтримка ВПО набула особливої актуальності для молоді як на індивідуальному рівні, так і в межах діяльності неурядових організацій (Котелевець, 2024, с. 127). Внутрішньо переміщені особи часто наражаються на небезпеку життя та здоров'я, стають жертвами порушення прав людини, стикаються з труднощами щодо задоволення основних потреб та доступу до соціальної, психологічної, правової, медичної підтримки та гуманітарної допомоги. Тому важливо своєчасно реагувати на проблеми і потреби ВПО та захищати їхні права та інтереси, зокрема через проєктну діяльність неурядових організацій (Дуля, Лютий, 2023).

Громадський сектор України, реагуючи на виклики воєнного стану, розгорнув масштабну проєктну діяльність із підтримки ВПО. Громадські організації відіграють ключову роль у забезпеченні комплексної соціальної підтримки ВПО, зокрема щодо питань житла, охорони здоров'я, освіти та працевлаштування. Важливими напрямками їхньої роботи є також психологічний супровід, правова допомога та сприяння соціальній адаптації ВПО, а також адвокація системних рішень на рівні держави (Дуля та Лях, 2024).

Питання соціальної підтримки ВПО є досить поширеним у сучасних дослідженнях. Н. Гусак, Т. Семигіна, О. Трухан (2015) вивчають проблеми ВПО та ключові інтервенції у соціальній роботі з цією групою отримувачів послуг; О. Павлюченко та В. Черба (2023) досліджують виклики та перспективи в соціальній роботі з ВПО; І. Пелюхня, В. Суліцький (2024) розкривають особливості соціально-педагогічної роботи із сім'ями ВПО із дітьми; А. Бойко, Т. Лях, А. Харітонов (2024) досліджують питання співпраці державних і громадських організацій у наданні соціальної допомоги ВПО, які втратили роботу під час війни в Україні; І. Запущляк та А. Полянська (2021), Я. Мартинюк та Т. Спіріна (2024), вивчають проєктну діяльність як інструмент розв'язання проблем територіальних громад та їхнього розвитку; А. Дуля та В. Лях (2024), В. Лютий (2023), висвітлюють питання проєктної діяльності щодо соціальної підтримки та представництва інтересів ВПО в діяльності недержавних організацій. Проте недостатньо дослідженими залишаються питання ефективності проєктної діяльності неурядових організацій у сфері соціальної підтримки та захисту ВПО.

Мета дослідження: проаналізувати досвід проєктної діяльності неурядових організацій щодо соціальної підтримки ВПО.

Методи дослідження: контент-аналіз офіційних сайтів неурядових організацій та нормативно-правових документів, якими регламентується їхня діяльність; систематизація, узагальнення особливостей проєктної діяльності неурядових організацій щодо соціальної підтримки ВПО.

Проблематика соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб неурядовими організаціями. Неурядові організації відіграють важливу роль у наданні соціальної підтримки ВПО з метою вирішення проблем, пов'язаних із житлом, працевлаштуванням, адаптацією до нових умов життя, вільним доступом до медичної, правової та психологічної підтримки. Для більш якісного забезпечення потреб ВПО неурядові організації співпрацюють з міжнародними партнерами, місцевими органами влади та державними організаціями. Т. Лях, А. Бойко та А. Харітонов (2024) стверджують, що міжнародні та національні громадські організації беруть активну участь у захисті прав ВПО та розробці й реалізації проєктів соціальної підтримки даної групи отримувачів послуг.

Н. Гусак, Т. Семигіна та О. Трухан (2015), вивчаючи особливості соціальної роботи з ВПО, визначили, що діяльність державних та недержавних організацій при наданні соціальної підтримки повинна спрямовуватися на подолання у ВПО залежності від гуманітарної допомоги, відновлення трудового потенціалу ВПО, відновлення соціально-культурних та суспільних зв'язків, ефективного самоменеджменту, тобто активізації та надання повноважень (імпаурменту).

Однією з найбільш вразливих груп, із числа ВПО є діти. Вони відчують підвищену тривожність через війну і адаптацію до нових умов та потребують соціально-педагогічної підтримки. В. Суліцький та І. Пелюхня (2024) у своїх наукових працях зазначають, що соціально-педагогічна підтримка дітей із сімей ВПО в процесі адаптації до нового середовища повинна передбачати забезпечення умов для оптимального розвитку дитини, стимулювання розвитку дітей із сімей ВПО через підтримку дитини, усунення перешкод для розвитку дитини. Окрім цього, потрібно здійснювати соціально-педагогічну роботу з батьками щодо підтримки своїх дітей у період війни через використання консультативних практик, підсилення інформаційно-просвітницької роботи (Лях та ін., 2022). Саме неурядові організації мають можливість надати широкий спектр послуг сім'ям ВПО з дітьми через проєктну діяльність.

Досліджуючи питання проєктної діяльності як інструменту розвитку територіальних громад, А. Полянська та І. Запхляк (2021) визначили, що проєктна діяльність характеризується цілеспрямованістю, конкретизацією та послідовністю завдань, які ставляться перед проєктом. У свою чергу Т. Спіріна та Я. Мартинюк (2024) зазначають, що для дієвості проєктної діяльності необхідно проводити якісне оцінювання громадами власних потреб, формування чіткого бачення та перспектив відновлення та розвитку громад. Також учені наголошують на необхідності вираховування сучасних викликів, особливостей, тенденцій та вимог (соціально-економічні, геополітичні, соціокультурні) при розробці та реалізації соціальних проєктів щодо відновлення деокупованих громад.

Порівняльний аналіз проєктної діяльності неурядових організацій щодо соціальної підтримки ВПО. Відбір неурядових організацій для аналізу здійснювався за сукупністю ключових критеріїв, які дозволяють оцінити їхній внесок у систему підтримки внутрішньо переміщених осіб в Україні. По-перше, нами була врахована стратегічна системність діяльності – перевага надавалася організаціям, що реалізують структуровані, довготривалі ініціативи з чітко визначеними цілями та етапами. По-друге, розглядалися організації, які забезпечують комплексне охоплення основних напрямів підтримки ВПО: гуманітарної, психологічної, правової, освітньої та сприяння інтеграції. Третім важливим критерієм була інноваційність практик, тобто наявність нестандартних підходів, таких як хаби, мобільні команди, інтерактивні формати соціалізації тощо. Додатково оцінювалася відкрита звітність та прозорість діяльності, яка забезпечує довіру та можливість аналітичного дослідження. Також ми враховували вплив організацій на місцевий та загальнонаціональний рівень, зокрема участь у формуванні політик, законодавчих змін або реформ, що сприяють захисту прав ВПО. Таким чином, було обрано п'ять організацій, що мають успішні приклади реалізації проєктної діяльності щодо соціальної підтримки ВПО (табл. 1).

Таблиця 1

Проектна діяльність неурядових організацій щодо соціальної підтримки ВПО

Назва неурядової організації	Напрямки проектної діяльності неурядової організації
Громадська організація «ВПО України»	Надання гуманітарної, юридичної, медичної та інформаційної допомоги
	Сприяння в працевлаштуванні, підвищенні кваліфікації/перекваліфікації
	Вирішення житлових проблем та покращення житлово-побутових умов
	Проведення психологічних та соціально-педагогічних тренінгів для ВПО
	Створення хабів для ВПО
	Проведення культурних та освітніх заходів
Благодійна організація «Схід SOS»	Освіта для молоді з тимчасово окупованих територій
	Комплексна гуманітарна допомога постраждалим від конфлікту українцям та громадянам третіх країн в Україні, Польщі, Румунії та Молдові
	Захист та психосоціальні послуги для представників маломобільних груп населення та осіб з інвалідністю, постраждалих внаслідок війни
	Захист та необхідна психосоціальна підтримка постраждалого від війни населення прифронтових регіонів України
	Консорціум реагування в Україні: надання міжсекторальної гуманітарної допомоги постраждалому від конфлікту населенню в Україні
	Підтримка постраждалих унаслідок війни вразливих груп населення та жителів віддалених територій України
	Розширення можливостей громадянського суспільства України: зміцнення потенціалу в умовах війни
	Інтегроване гуманітарне реагування для постраждалих від конфлікту громад в Україні
Благодійний фонд «HelpGroup»	Оплата лікування, забезпечення медикаментами, сприяння в лікуванні ВПО за кордоном
	Реабілітація у Центрі відновлення «Кортекс»
	Допомога дитячим будинкам-інтернатам
	Психологічна підтримка ВПО та мешканцям прифронтових територій
	Гуманітарна допомога (надання продуктів, одягу, засобів гігієни)
	Волонтерські ініціативи
	Грантова діяльність та міжнародне партнерство
Благодійний фонд «Волонтерська спілка ПОРУЧ»	Допомога ВПО та їхня інтеграція
	Підтримка дітей ВПО в межах Дитячого інтеграційного центру ПОРУЧ-SPACE
	Гуманітарні місії
	Залучення ВПО до волонтерської та благодійної діяльності
Благодійна організація «Рокада»	Надання соціальної, психологічної, юридичної підтримки
	Благодійна допомога ВПО
	Підтримка прихистків для ВПО
	Підтримка постраждалих від насильства
	Інтеграція ВПО
	Моніторинг умов проживання ВПО у громадах
	Захист прав ВПО

Джерело: складено авторами

1) *Громадська організація «ВПО України»* була створена з метою надання підтримки ВПО адаптуватися у нових громадах та відновити власні сили, реалізуючи власний потенціал. Організація об'єднує та створює власні громадські ініціативи, спрямовані на допомогу ВПО. Засновниками «ВПО України» стали активісти, що особисто знають, що означає бути ВПО та починати життя з нуля в новому місті. У межах проєктної діяльності організація сприяє соціальній адаптації ВПО, здійснює правовий захист, ініціює законодавчі зміни через Міжфракційне об'єднання «ВПО України» у Верховній Раді, створює хаби для ВПО. У хабах ВПО можуть отримати гуманітарну, психологічну та юридичну допомогу, а також взяти участь у культурних та освітніх заходах (екскурсіях, творчих майстернях, групових заняттях). Крім того, організація проводить благодійні заходи за участі відомих діячів культури, мистецтва, політики та бізнесу, що сприяє збору коштів для допомоги ВПО і військовим. Громадська організація «ВПО України» систематично передає військовим автотранспорт, дрони, тепловізори, бронезилети, генератори та інші необхідні засоби (Про Нас, 2025).

2) *Благодійний фонд «Схід SOS»* – недержавна організація, що з 2014 року надає всебічну підтримку ВПО та особам, які постраждали від збройного конфлікту. Після повномасштабного вторгнення Росії в Україну у 2022 році фонд значно розширив свою проєктну діяльність, охоплюючи гуманітарну допомогу, евакуацію, розміщення переселенців, ремонт шелтерів та юридичний і психологічний супровід. Основними напрямками фонду є: діяльність кол-центру, гуманітарна допомога, евакуація, відбудова, правовий захист, психосоціальна допомога, освіта, документування воєнних злочинів, моніторинг якості надання послуг, фестиваль думок, мережа «затишно space».

Організація активно документує воєнні злочини, займається правозахисною та адвокаційною діяльністю, сприяючи реформуванню законодавства для захисту ВПО. Важливим напрямом роботи є створення мобільних бригад і безпечних просторів психосоціальної підтримки, що функціонують у

різних регіонах України. Крім того, фонд реалізує навчальні програми та ініціативи, спрямовані на зміцнення демократичних інститутів та забезпечення прав людини. Завдяки системному підходу та широкій мережі партнерств «Схід SOS» відіграє ключову роль у гуманітарному реагуванні та соціальній адаптації ВПО в Україні (БФ «Схід SOS», 2025).

3) *Всеукраїнський благодійний фонд «HelpGroup»* є недержавною організацією, що займається підтримкою соціально вразливих груп населення в Україні, зокрема ВПО та мешканців прифронтових територій. Проєктна діяльність фонду спрямована на комплексне покращення умов життя тих, хто опинився у складних життєвих обставинах, сприяючи їхній соціальній адаптації та інтеграції. Фонд реалізує програми фінансової, гуманітарної та соціальної допомоги, об'єднуючи зусилля бізнесу, громадянського суспільства та держави. Основними напрямками проєктної діяльності фонду є оплата лікування та забезпечення медикаментами, підтримка реабілітаційних центрів, допомога дитячим будинкам-інтернатам, надання гуманітарної допомоги, а також психологічний супровід для ВПО. У межах цієї діяльності організація проводить групові та індивідуальні заняття для ВПО, дітей з інвалідністю та інших незахищених категорій населення. Важливим напрямом є тренінги для дорослих ВПО, які сприяють соціальній адаптації та емоційному відновленню. Завдяки команді досвідчених психологів, сенсорних інтегровлогів, нейропсихологів, соціальних працівників і логопедів-дефектологів фонд забезпечує комплексну психосоціальну підтримку (Всеукраїнський фонд допомоги і розвитку HELPGROUP, б. д.).

4) *Благодійний фонд «Волонтерська спілка ПОРУЧ»* – це спільнота людей, де кожен відчуває підтримку та має можливість реалізувати свої ідеї. Благодійний фонд допомагає ВПО адаптуватися до нового життя в Україні, зокрема в Києві. Проєктна діяльність фонду реалізовується в таких напрямках: допомога ВПО та їхня інтеграція (адаптація та інтеграція ВПО; надання консультацій з питань освіти, працевлаштування; надання соціальної та психологічної підтримки; проєкт «Голоси ВПО», який допомагає ВПО через

лекції, екскурсії, творчі та спортивні заходи інтегруватись в громади, що приймають біженців); дитячий інтеграційний центр ПОРУЧ-SPACE (безкоштовні гуртки й курси з творчості та професійної орієнтації для дітей ВПО; розвиток здібностей в ІТ, журналістиці, медіамистецтвах, вокалі, екскурсії); ПОРУЧ-ФЕСТ та дитячі табори; фестиваль «ТАЛАНТИ ПОРУЧ» – це платформа для соціалізації та адаптації дітей ВПО; психологічна підтримка та допомога в соціалізації; SAFE-ПРОСТІР – це проєкт спрямований на створення безпечних просторів для арттерапії в бомбосховищах); гуманітарні місії (надання продовольчої та непродовольчої допомоги родинам ВПО); культура волонтерства та благодійності (залучення ВПО та місцевих жителів громад, що приймають біженців, до спільних заходів, воркшопів і благодійних проєктів) (Про Фонд, б. д.).

5) *Благодійна організація «Рокада»* надає підтримку ВПО, шукачам притулку та постраждалому від війни населенню в 17 регіонах України. Благодійна організація створює прихистки, облаштовує простори і екстрено реагує на кризові ситуації ВПО. З метою соціальної підтримки ВПО Благодійна організація здійснює проєктну діяльність за такими напрямками: соціальна підтримка (консультування з питань доступу до соціальних, медичних, освітніх, адміністративних та інших послуг, допомога з отриманням благодійної допомоги, здійснення соціального супроводу та перевезення); психологічна підтримка (надання індивідуальних та групових консультацій для дорослих та дітей з питань адаптації у новому середовищі, подолання тривожного стану, розгубленості, страхів, панічних атак та станів); юридична підтримка (надання консультацій з питань відновлення чи отримання документів, оформлення пенсії, компенсація за зруйноване житло, складання заяв щодо мінно-вибухових травм); благодійна допомога (надання допомоги у вигляді речей першої необхідності ВПО); підтримка прихистків (створення комфортних умов проживання в місцях комплексного проживання ВПО, організація ефективної роботи місць комплексного проживання); підтримка постраждалих від насильства, серед яких ВПО

(підтримка прихистків для постраждалих від насильства, надання конфіденційної психологічної та соціальної підтримки, проведення просвітницької роботи); інтеграція ВПО (координація роботи Рад ВПО, створення умов для залучення ВПО у життя громад, реалізація спільних освітніх та культурних проєктів); моніторинг умов проживання ВПО у громадах; захист прав ВПО (аналіз законодавства України щодо можливостей ВПО, проведення адвокаційних кампаній на регіональному та державному рівнях із залученням ВПО) (Громадянам, б. д.).

Отже, аналіз діяльності обраних неурядових організацій підтверджує вагому роль громадського сектору у системі соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. Незважаючи на відмінності у масштабах, ресурсах і напрямках роботи, усі розглянуті організації демонструють високий рівень адаптивності до змін, орієнтацію на потреби цільових груп і комплексний підхід до вирішення соціальних проблем. Спільними ознаками їхньої проєктної діяльності є надання гуманітарної, психологічної, правової підтримки, а також створення інструментів для соціальної інтеграції ВПО у громади, що приймають біженців.

Водночас кожна з організацій має власну специфіку. Громадська організація «ВПО України» виокремлюється активною адвокаційною діяльністю та роботою на рівні законодавчих ініціатив. Благодійний фонд «Схід SOS» – провідною роллю у документуванні воєнних злочинів і мобільними бригадами кризової допомоги. Всеукраїнський благодійний фонд «HelpGroup» зосереджує зусилля на роботі із вразливими категоріями ВПО, особливо дітьми з інвалідністю. Благодійний фонд «Волонтерська спілка ПОРУЧ» акцентує на культурній інтеграції, а Благодійна організація «Рокада» має розгалужену регіональну мережу та здійснює системну роботу із захисту прав ВПО.

Висновки. Проєктна діяльність неурядових організацій виступає ключовим чинником у забезпеченні багатовимірної соціальної підтримки осіб, що зазнали внутрішнього переміщення, особливо в умовах повномасштабної війни в Україні. На прикладі

діяльності низки провідних організацій (ГО «ВПО України», БО «Схід SOS», БФ «HelpGroup», БФ «Волонтерська спілка ПОРУЧ», БО «Рокада») простежено комплексність підходу до гуманітарної, правової, медичної та психологічної допомоги, що інтегрує як безпосередню підтримку, так і стратегічне реагування на виклики постконфліктного відновлення.

У межах дослідження узагальнено досвід проєктної діяльності неурядових організацій у сфері підтримки внутрішньо переміщених осіб, зосереджено увагу на чинниках, які визначають ефективність реалізованих ініціатив. Виокремлено приклади дієвого партнерства між громадським сектором, державними установами та міжнародними донорами, що можуть бути адаптовані до різних регіональних контекстів і масштабовані в інших громадах.

При цьому особливої уваги заслуговує розвиток інклюзивних форм управління програмами, які передбачають безпосередню участь представників цільової групи в ухваленні рішень – від етапу планування до оцінювання результатів. Така залученість сприяє глибшому розумінню потреб, підвищує ефективність підтримки й формує довіру до надавачів послуг. У цьому контексті принцип «нічого для нас без нас» є важливим орієнтиром у побудові сталої інтеграційної політики.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на глибше вивчення впливу конкретних проєктів на соціальну мобільність та стійкість отримувачів допомоги, а також на розроблення методичних рекомендацій для підвищення результативності гуманітарних ініціатив у постконфліктному середовищі.

Література

- Аналітика : кількість зареєстрованих облікованих ВПО. Інформаційно-обчислювальний центр Міністерства соціальної політики України. 2025. URL : www.ioc.gov.ua/dashboardVpo/ (Дата звернення: 09.02.2025).
- БФ «Схід SOS». БФ «Схід SOS». URL : <https://east-sos.org/> (Дата звернення: 23.01.2025).
- Всеукраїнський фонд допомоги і розвитку HELPGROUP. Всеукраїнський фонд допомоги і розвитку HELPGROUP. URL: <https://helpgroup.com.ua/> (Дата звернення: 10.02.2025).
- Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С. 15–22. DOI : <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3>
- Котелевець А. М. Розвиток соціальної активності студентів у волонтерській діяльності : дис. ... д-ра філософії зі спеціальності 231 – соціальна робота. / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка Київ, 2024. 362 с.
- Лях В., Дуля А. Проєктна діяльність міжнародної благодійної організації «Фонд Східна Європа» із соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11, No. 3. 360–372. DOI : <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.3.5>
- Лях Т., Бойко А., Харітонов А. Соціальна робота з постраждалими від воєнних дій: успішні практики співпраці державних і громадських організацій. *Соціальна робота: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 110-річчю Полт. нац. пед. ун-та імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 9–10 травня 2024 р. / за заг. ред. Н. О. Сайко, В. І. Березан. Полтава. С. 48–51.
- Лях Т., Лехолетова М., Петрович В., Спіріна Т. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 2. 24–30. DOI : <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3>
- Полянська А., Запхляк І. Проєктна діяльність як інструмент розвитку територіальних громад. *Університетські наукові записки*. 2021. 1 (79). 160–170. DOI : <https://doi.org/10.37491/UNZ.79.15>
- Про Нас – ГО ВПО України. *ГО ВПО України*. URL : <https://vpo-ukraine.com/pro-nas/> (Дата звернення: 06.02.2025).
- Семигіна Т. В., Гусак Н. Є., Трухан С. О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. *Український соціум*. 2015. № 2. 65–72.

- Спіріна Т. П., Мартинюк Я. В. Проєктування як інструмент вирішення проблем територіальних громад, постраждалих від воєнних дій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. 148 (3). 105–109. DOI : <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-15>
- Сулицький В. В., Пелюхня, І. М. Соціально-педагогічна робота з дітьми внутрішньо переміщених сімей. *Scientific trends in the development of science and education : in the X international scientific and practical conference, Thessaloniki, Greece. 4–6 november 2024. Thessaloniki, Greece*. P. 172–177.
- Черба В. М., Павлюченко А. О. *Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: виклики та перспективи*. Сучасний стан та пріоритети модернізації фінансово-економічної системи: теорії та пропозиції. 2023. DOI : <https://doi.org/10.36059/978-966-397-324-1-15>

References

- About Us – Public organization IDPs of Ukraine. Public organization IDPs of Ukraine <https://vpo-ukraine.com/pro-nas/> (Date of access: 06.02.2025) (ukr).
- All-Ukrainian Aid and Development Fund HELPGROUP <https://helpgroup.com.ua/> (Date of access: 10.02.2025) (ukr).
- Analytics: number of registered registered IDPs. (2025). Information and computing center of the Ministry of Social Policy of Ukraine www.ioc.gov.ua/dashboardVpo/ (Date of access: 09.02.2025) (ukr).
- Charitable fund «East SOS» <https://east-sos.org/> (Date of access: 23.01.2025) (ukr).
- Cherba, V. M., & Pavliuchenko, A. O. (2023). Social work with internally displaced persons: challenges and prospects. The current state and priorities of the modernization of the financial and economic system: theories and proposals (ukr).
- Dulia, A. & Liutyi, V. (2023). Experience of representation of the interests of inter-nally displaced persons by non-governmental organizations. *Humanitas*, 3, 15–22 <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3> (ukr).
- Kotelevets, A. M. (2024). *Development of social activity of students in volunteering*. Thesis for obtaining the degree of the Candidate of Sciences. Kyiv (ukr).
- Liakh, T., Boiko, A. & Kharitonov, A. (2024). Social work with war victims: successful practices of cooperation between state and public organizations. *Social work: realities and prospects*. (May 9–10, 2024, Poltava). 48–51 (ukr).
- Liakh, T., Lekholetova, M., Petrovych, V., & Spirina, T. (2022). Socio-pedagogical work with parents to support their children during the war. *Vvichlyvist. Humanitas*, 2, 24–30 <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3> (ukr).
- Liakh, V. & Dulia, A. (2024). Project activities of the International charitable organization «East Europe Foundation» for social support of internally displaced persons. *Social Work and Education*, 11(3), 360–372 <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.3.5> (ukr).
- Polianska, A. & Zapukhliak, I. (2021). Project activity as a tool for the development of territorial communities. *University scientific notes*, 1 (79), 160–170 <https://doi.org/10.37491/UNZ.79.15> (ukr).
- Semihina, T. V., Husak, N. Ye., & Trukhan, S. O. (2015). Social support of internally displaced persons. *Ukrainian Society*, 2, 65–72 (ukr).
- Spirina, T. P., & Martyniuk, Ya. V. (2024). The project as a tool for solving the problems of territorial communities affected by military actions. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi*, 148 (3), 105–109 <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-15> (ukr).
- Sulitskyi, V. V., & Peliuhnia, I. M. (2024). Social and pedagogical work with children of internally displaced families. *Scientific trends in the development of science and education*. (4–6 november 2024, Thessaloniki, Greece). 172–177 (ukr).

SOCIAL SUPPORT OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS THROUGH PROJECT ACTIVITIES OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

Tetiana Spirina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Social Pedagogy and Social Work Department, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, e-mail: t.spirina@kubg.edu.ua

Anastasiia Kotelevets, Doctor of Philosophy, specialty 231 Social Work, Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, e-mail: a.kotelevets@kubg.edu.ua

Alina Dulia, Doctor of Philosophy, specialty 231 Social Work, Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, e-mail: a.dulia@kubg.edu.ua

The article examines the role of project-based activities of non-governmental organizations (NGOs) in providing social support to internally displaced persons (IDPs) in Ukraine. The key areas of social assistance, including housing, medical, legal, psychological, and educational support for IDPs, are analyzed. The specific features of the project-based approach in NGO activities are identified, and the effectiveness of implemented projects is assessed.

Given the increasing role of civil society initiatives in ensuring comprehensive support for IDPs, particular attention is paid to the analysis of three NGOs: the NGO «IDPs of Ukraine», the Charity Organization «East SOS» and the Charity Fund «HelpGroup». The specificity of their projects aimed at social adaptation, legal and psychological assistance, employment, social integration, and humanitarian support is examined.

The NGO «IDPs of Ukraine» establishes support hubs for IDPs, providing humanitarian, legal, psychological, and educational assistance while also promoting legislative initiatives to expand social guarantees for displaced persons. The Charity Organization «East SOS» delivers humanitarian aid, conducts evacuation efforts, and documents war crimes, combining social support with advocacy activities. The Charity Fund «HelpGroup» focuses on medical and psychological support for IDPs, funding treatment and medication, as well as implementing rehabilitation programs and volunteer initiatives.

It has been established that the effectiveness of project-based activities largely depends on clearly defined objectives, consideration of actual IDP needs, efficient resource utilization, and the establishment of partnerships.

Thus, the research findings outline prospects for further improvement of NGOs' project-based activities in supporting IDPs, which may serve as a foundation for the development of more effective social programs and integration strategies for displaced persons in host communities.

Keywords: project-based activities, non-governmental organizations, social support, internally displaced persons, humanitarian assistance, social integration.

Авторський внесок кожного із співавторів: Котелевець А. М. – 35 %, Дуля А. В. – 35 %, Спіріна Т. П. – 30 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 92 % («StrikePlagiarism» ID 330611741)

© Спіріна Тетяна Петрівна, Котелевець Анастасія Михайлівна,

Дуля Аліна Володимирівна, 2025

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)**

*Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.*

*Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

*Коректор (українська мова) – О. В. Макаренко
Коректор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Комп'ютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.*

*Підписано до друку 29.05.25 р.
Формат 60х84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 22,32. Наклад 70 пр.*

*Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua*

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів

Для записів