

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 108



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

УДК 37.013(006)
НЗ4

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) (педагогічні науки, соціальна робота)

Періодичність – 6 разів на рік

Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Рік заснування – 2004

У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України (Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8))

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)

Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 7 від 23 грудня 2025 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради);
Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комуніальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ

НЗ4 МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 108. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 94 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2025

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2025

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 108



UDC 37.013(006)
H34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) (pedagogical sciences, social work)
6 times a year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
Year of establishment: 2004

In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8))

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411
(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 7 December 23, 2025)

Editorial board:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernyduh R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:

Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy” of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of National University “Odessa Maritime Academy”; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section “Art”), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. Series 5.

H34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 108. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2025. – 94 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2025

© Editorial Board and Editorial Council, 2025

Анголенко В. В., Печериця Н. М., Тарасенко Н. В., Томорко В. В., Чернецька Ю. І.

ПРЕВЕНЦІЯ КІБЕРБУЛІНГУ Й КІБЕРСТАЛКІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається проблема превенції кібербулінгу. Акцентовано увагу на тому, що актуальність дослідження зумовлена зростанням використання підлітками соціальних мереж, месенджерів і онлайн-платформ, що поряд із розширенням можливостей для комунікації й самореалізації створює нові ризики виникнення цифрових форм насильства.

У роботі розкрито сутність понять «кібербулінг» і «кіберсталкінг», здійснено їх порівняльний аналіз за характером проявів, тривалістю, публічністю та рівнем психологічного впливу. Проаналізовано міжнародний і національний досвід правового регулювання у сфері протидії цифровому насильству.

У межах дослідження превенція кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі інтерпретована як цілісна система науково обґрунтованих форм, методів і заходів, спрямованих на попередження цифрових форм насильства та переслідування, зниження його негативного впливу на підлітків та формування в них безпечної поведінки в цифровому середовищі, у тому числі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Наголошено на тому, що особливою актуальністю питання превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу набуває в контексті роботи з підлітками, які перебувають на етапі формування особистості та соціальних навичок і, відповідно, становлять особливо вразливу групу щодо впливу цифрового насильства.

Особливу увагу приділено ролі інформаційно-комунікаційних технологій, як інструменту превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі.

Розглянуто доцільність реалізації ігрових заходів з використанням цифрових ігор, освітніх заходів із впровадженням у їхній зміст онлайн-курсів, просвітницьких кампаній з застосуванням платформ відеоконференцзв'язку, а також інформаційних заходів із використанням онлайн-відеоплатформ і чат-ботів у процесі превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу й обґрунтовано їх відповідність віковим особливостям, потребам і запитам підлітків.

Ключові слова: кібербулінг, кіберсталкінг, підлітки, превенція, інформаційно-комунікаційні засоби, цифрова безпека, цифрове насильство, психологічна безпека.

XXI століття характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, що суттєво трансформували соціальні процеси та комунікативні практики. У сучасних умовах інформаційний обмін, міжособистісне спілкування, освітня діяльність і значна частина соціальних взаємодій перемістилися в віртуальний простір. Соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи стали невід'ємною складовою повсякденного життя, відкриваючи широкі можливості для соціалізації, особистісного розвитку, самовираження та підтримання соціальних зв'язків.

Цифрове середовище істотно розширило можливості соціальної взаємодії, забезпечивши нові канали комунікації, доступ до різноманітних інформаційних ресурсів і простір для формування індивідуального цифрового простору. Онлайн-платформи сприяють ініціюванню творчих і соціальних проєктів, розвитку мереж взаємопідтримки, обміну думками, пошуку однодумців і формуванню ідентичності в межах широких віртуальних спільнот. Водночас інтенсифікація цифрової взаємодії зумовила появу нових соціальних ризиків, зокрема поширення форм цифрового насильства, серед яких особливо небезпечними є кібербулінг і кіберсталкінг.

У сукупності кібербулінг і кіберсталкінг становлять серйозну загрозу для психоемоційного стану, самооцінки, міжособистісних взаємин і загальної безпеки підлітків, що зумовлено віковими особливостями психоемоційного розвитку, незавершеністю формування механізмів саморегуляції, підвищеною чутливістю до соціальної оцінки та значною роллю цифрового середовища у процесі становлення особистісної ідентичності, і, відповідно, актуалізує об'єктивну потребу в розробленні та впровадженні науково обґрунтованих форм і методів превентивного впливу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою дослідження є вивчення питання превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Для реалізації поставленої мети необхідним є уточнення ключових термінологічних аспектів дослідження, що передбачає визначення змісту понять «кібербулінг» і «кіберсталкінг», порівняння наукових підходів до їх трактування та виокремлення спільних і відмінних ознак цих форм цифрового насильства.

За визначенням, наведеним у дослідженні, проведеному фахівцями ЮНІСЕФ спільно з міжнародними експертами з питань протидії кібербулінгу та захисту прав дітей, а також представниками провідних цифрових платформ, кібербулінг є формою насильства із застосуванням цифрових технологій, що відзначається систематичністю та зумовлює комплексний негативний вплив на особистість, який проявляється в вигляді

ментальних порушень (відчуття пригніченості, смутку, емоційної напруги), емоційних реакцій (почуття сорому, зниження інтересу до звичних видів діяльності) та психосоматичних симптомів (порушення сну, головний біль, біль у животі) [7].

Наведене визначення є методологічно прийнятним для даного дослідження, оскільки дозволяє розглядати кібербулінг як складне соціально-психологічне явище з багаторівневими наслідками для особистості в умовах цифрового середовища.

Подібним за характером наслідків до кібербулінгу є інший феномен, що розглядається в межах даного дослідження – кіберсталкінг. За твердженням І. Караєва та В. Фурашева, кіберсталкінг не кваліфікується як окремий вид правопорушення чи злочину, однак передбачає наявність потерпілої сторони та суб'єкта впливу, дії якого створюють для потерпілої особи ситуацію психологічного тиску, що супроводжується відчуттям страху, тривоги та емоційної напруженості [2].

Отже, порівняльний аналіз феноменів кібербулінгу та кіберсталкінгу дає змогу виокремити їхні спільні риси, зокрема належність до форм цифрового насильства, спрямованість на завдання шкоди потерпілій особі, а також використання сучасних цифрових технологій як інструменту систематичного впливу та відстеження жертви.

Варто зазначити, що зростання суспільної небезпеки цифрового насильства та переслідування зумовило поступове формування нормативно-правової бази, спрямованої на регулювання цих явищ як на національному, так і на міжнародному рівні.

Першим законодавчим актом, що безпосередньо криміналізував переслідування в цифровому середовищі, став закон штату Каліфорнія, де наприкінці ХХ століття кіберсталкінг було визнано окремим злочином, що передбачає заборонні приписи та покарання, включно з позбавленням волі. Протягом трьох років аналогічні норми були прийняті всіма штатами США, що заклало основу для глобальної тенденції криміналізації цифрових форм переслідування [15].

На міжнародному рівні основу правового регулювання становить Конвенція Ради Європи про кіберзлочинність [5], яка вперше запровадила міжнародні стандарти криміналізації неправомірних дій у кіберпросторі. Хоча документ не містить окремих понять «кібербулінг» і «кіберсталкінг», він визначає відповідальність за незаконний доступ до інформації, втручання в приватне життя та переслідування через інформаційно-комунікаційні технології, що створює правову основу для національних законодавств держав-учасниць.

У сфері захисту дітей особливе значення має Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства, так звана Ланцаротська конвенція [6], яка охоплює онлайн-переслідування неповнолітніх, у тому числі маніпуляції, примус та психологічний тиск у цифровому середовищі. Окремо варто виділити сексуалізований кібербулінг, який прямує під сферу дії Конвенції, зокрема, підкреслюючи недопущення образ сексуального характеру, висміювання тіла або сексуальності дитини, примус до надсилання інтимних матеріалів, шаптаж інтимним контентом.

В Україні регулювання кібербулінгу сформувалося відносно недавно й переважно зосереджене в освітньому секторі. У 2019 році Верховна Рада України ухвалила Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)» [13], яким запроваджено адміністративну відповідальність за вчинення булінгу, зокрема з використанням електронних засобів комунікації.

Важливим кроком у правовому закріпленні недопустимості булінгу стало прийняття Закону України «Про освіту» [14], в якому визначається безпечне освітнє середовище, потреба його створення в закладі освіти та зазначається, що поширення неправдивих відомостей, пропаганди та/або агітації, в тому числі з використанням кіберпростору, є неприпустимим.

Таким чином, у чинному українському законодавстві наразі відсутнє чітко окреслене поняття «кіберсталкінг» або «кібербулінг», проте передбачено певні механізми відповідальності за вчинення переслідувань, зокрема в цифровому просторі, а також визначено неприпустимими будь-які форми переслідування осіб або груп, що можуть бути ідентифіковані за ознаками політичної, расової, національної, етнічної, культурної, релігійної, статевої чи інших форм дискримінації, передбачених міжнародним правом [4]. Це свідчить про наявність у національному правовому полі окремих механізмів реагування на прояви цифрового переслідування за відсутності їх чіткої термінологічної та концептуальної визначеності, що актуалізує потребу в науковому осмисленні й уточненні превентивних підходів у сфері цифрового насильства.

На нашу думку, превенція кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі інтерпретована як цілісна система науково обґрунтованих форм, методів і заходів, спрямованих на попередження цифрових форм насильства та переслідування, зниження його негативного впливу на підлітків та формування в них безпечної поведінки в цифровому середовищі, у тому числі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливість превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу полягає в забезпеченні безпечної взаємодії в цифровому середовищі та мінімізації негативних наслідків цифрового насильства для психоемоційного стану, соціальної взаємодії та загальної безпеки користувачів.

Особливої актуальності питання превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу набуває у контексті роботи з підлітками, які перебувають на етапі формування особистості та соціальних навичок і, відповідно, становлять особливо вразливу групу щодо впливу цифрового насильства.

Уважаємо, що основними завданнями превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу серед підлітків є формування культури безпечної та відповідальної онлайн-поведінки, розвиток навичок критичного сприйняття цифрового контенту та підвищення рівня цифрової обізнаності в сфері захисту персональних даних і приватності.

Реалізація зазначених завдань передбачає добір форм і методів роботи, які враховують вікові особливості підлітків, специфіку їхньої цифрової соціалізації та забезпечують активну участь у профілактичному процесі.

У цьому контексті доцільним є використання форм і методів, що ґрунтуються на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій як інструментального компонента реалізації превентивних заходів. До них належать ігротeki, що передбачають проходження цифрових ігор, освітні заходи з впровадженням у їхній зміст онлайн-курсів, просвітницькі кампанії з використанням платформ відеоконференцз'язку (Zoom, Google Meet і інших), а також інформаційні заходи з використанням онлайн-відеоплатформ і чат-ботів.

Враховуючи різноманіття зазначених форм і методів, доцільним є їх детальніший аналіз із позиції відповідності віковим особливостям підлітків і потенціалу формування безпечної та відповідальної онлайн-поведінки.

Насамперед уваги заслуговують ігротeki, що передбачають використання цифрових ігор. Цифрові ігри, що можуть використовуватися під час ігортек, вже представлені в широкому ігровому просторі. Серед ресурсів відкритого доступу, орієнтованих на формування базових уявлень про кібербезпеку та захист персональних даних, варто виокремити гру Spoofy [10], а також онлайн-гра Wordwall «Що я знаю про кібербулінг?» [11], яка спрямована на актуалізацію та закріплення знань щодо проявів кібербулінгу та способів безпечного реагування на нього. Використання цифрових ігор під час ігортек разом із створенням авторських ігрових матеріалів сприяє задоволенню інтересів підлітків, їхніх пізнавальних можливостей і потреб у активних, практично орієнтованих формах превентивної діяльності.

Окремої уваги заслуговують освітні заходи з інтеграцією онлайн-курсів як форма превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі. Такі заходи можуть передбачати опанування як цілого курсу, так і окремих його модулів. Інтеграція онлайн-курсів забезпечує структуровану подачу навчального матеріалу, послідовність його викладу та можливість опрацювання в зручному темпі, що відповідає специфіці когнітивного розвитку підлітків. Серед онлайн-курсів, які доцільно використовувати в межах освітніх заходів, варто виокремити курс «Кібергігієна для школярів – це просто» [12], «Кіберпростір і кібербезпека» [1] а також «Кібергігієна для молоді» [3], які спрямовані на формування в підлітків уявлень про ризики цифрового середовища, способи захисту персональних даних та алгоритми реагування на прояви цифрового насильства.

Наступною превентивною формою роботи з підлітками є інформаційно-просвітницькі кампанії з використанням платформ відеоконференцз'язку (Zoom, Google Meet і ін.). Такі кампанії можуть реалізовуватися в форматі онлайн-семінарів, інтерактивних воркшопів, тематичних майстер-класів і вебінарів. У межах зазначених заходів доцільним є використання сучасних цифрових інструментів, зокрема інтерактивних онлайн-дошок (Padlet), цифрових візуальних середовищ (Canva) та інших сервісів для спільної роботи й візуалізації інформації. Застосування таких форм, методів, заходів і інструментів сприяє формуванню обізнаності підлітків щодо ризиків онлайн-взаємодії, відповідального ставлення до власної поведінки в мережі, а також відповідає їхнім віковим потребам у діалозі, груповій взаємодії та самовираженні, що загалом підвищує ефективність превентивного впливу.

Не менш перспективною формою превенції кібербулінгу й кіберсталкінгу в підлітковому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є інформаційні заходи із застосуванням онлайн-відеоплатформ і навчальних чат-ботів.

Однією з найбільш доступних і поширених відеоплатформ є YouTube, на якій нині представлено значну кількість тематичних матеріалів, придатних для використання в превентивній роботі з підлітками. Зокрема, доцільним є залучення освітніх відеоресурсів «Про кібербулінг для підлітків» (Дія.Освіта), а також відеоматеріалів «Кібербулінг. Як я перестала бути жертвою», «Як я став кіберсупергероєм», «Містер Нокс», розміщених у межах всеукраїнських інформаційних ініціатив з протидії кібербулінгу [9]. Зазначені матеріали орієнтовані на підвищення обізнаності підлітків щодо форм і наслідків цифрового насильства, шляхів безпечного реагування та звернення по допомогу.

Аналогічний превентивний потенціал мають інформаційні заходи з використанням чат-ботів, які забезпечують оперативний доступ до перевіреної інформації та алгоритмів дій у ситуаціях цифрового переслідування. Одним із найбільш відомих в Україні є чат-бот «Кіберпес», розроблений і впроваджений Міністерством цифрової трансформації України [8]. Даний сервіс у доступній формі інформує користувачів про способи самостійного реагування на прояви кібербулінгу, зокрема щодо видалення образливого контенту з соціальних мереж, а також надає інформацію про можливості отримання правової та психологічної допомоги.

Загалом інформаційні заходи, організовані з використанням онлайн-відеоплатформ і чат-ботів, відповідають запитам підлітків на інтерактивність, наочність і динамічність подачі інформації та сприяють підвищенню ефективності превентивного впливу, формуванню усвідомленого ставлення до цифрової безпеки й розвитку навичок відповідальної поведінки в онлайн-середовищі.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що кібербулінг і кіберсталкінг становлять серйозні загрози психоемоційному розвитку, соціальній взаємодії та цифровій безпеці підлітків. Виявлено, що відсутність чітких національних термінологічних визначень цих явищ поряд із наявністю обмежених механізмів реагування на цифрові форми переслідування підкреслює нагальну потребу в впровадженні науково обґрунтованих превентивних форм і методів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Саме такі форми та методи, що враховують вікові особливості підлітків, їхню цифрову соціалізацію та потребу в активному навчанні, здатні ефективно формувати безпечну та відповідальну поведінку у цифровому середовищі та забезпечувати комплексний захист від негативного впливу кібербулінгу та кіберсталкінгу.

Водночас варто зауважити, що проведене дослідження не претендує на вичерпне охоплення всіх можливих форм і методів превенції кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Подальші наукові та практичні дослідження можуть зосереджуватися на апробації запропонованих форм і методів у різних підліткових спільнотах, оцінюванні їх ефективності, а також на розробленні нових інтерактивних і інноваційних інструментів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують дієву профілактику цифрового насильства.

Анголенко В., Печериця Н., Тарасенко Н., Томорко В. і Чернецька Ю. зробили рівнозначний внесок у всі ключові етапи дослідження, включно з аналізом літератури та формулюванням актуальності теми, розробленням концепту, збором, обробкою та інтерпретацією даних, а також підготовкою первинного рукопису, спільним редагуванням тексту та оформленням списку літератури.

Використана література:

1. Волонтерська платформа з кібербезпеки. Cyber Volunteer Kyiv. URL : <https://cyber.volunteer.kyiv.ua/#/>
2. Карев І. Ю., Фурашев В. М. Кіберсталкінг: відображення у національному законодавстві. *Інформація і право*. 2021. № 1(36). С. 29–34.
3. Кібергігієна для молоді : онлайн-курс. Дія.Освіта. URL : <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyber-hygiene-for-youth>
4. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05.04.2001 № 2341–III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>
5. Конвенція про кіберзлочинність від 23.11.2001 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_575#Text
6. Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства. Рада Європи; Конвенція, Міжнародний документ від 25.10.2007. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927#Text
7. Лівінгстон С., Серд А. Кібербулінг – що це та як це зупинити? *UNICEF Ukraine*. 2025. URL : <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying>
8. Мінцифра запускає чат-бот «Кіберпес» для боротьби з кібербулінгом. Міністерство цифрової трансформації України. URL : <https://thedigital.gov.ua/news/education/mintsifra-zapuskae-chat-bot-kiberpes-dlya-borotbi-z-kiberbulingom>
9. Національна платформа протидії кібербулінгу. DOCUDAYS. URL : <https://cyber.bullyingstop.org.ua/>
10. Онлайн-гра з медіаграмотності. Spoofy. URL : <https://spoofy.ee/uk/game>
11. Онлайн-гра «Що я знаю про кібербулінг?» (Maze Chase). Wordwall. URL : <https://wordwall.net/resource/82795578>
12. Платформа з кібербезпеки для школярів. Cyberteens. URL : <https://www.cyberteens.education/>
13. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 № 2657–VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>
14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Van Der Aa S. New trends in the criminalization of stalking in the EU member states. *European Journal on Criminal Policy and Research*. 2018. Vol. 24. № 3. P. 315-333. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10610-017-9359-9>

References:

1. Bulhakovska platforma z kiberbezpeky. Cyber Volunteer Kyiv. (n.d.). Veb-sait [Volunteer cybersecurity platform]. URL : <https://cyber.volunteer.kyiv.ua/#/> [in Ukrainian].
2. Kariiev I. Yu., & Furashov V. M. (2021). Kiberstalkinh: vidobrazhennia u natsionalnomu zakonodavstvi [Cyberstalking: reflection in national legislation]. *Informatsiia i pravo*. № 1(36). S. 29–34.
3. Kiberhiihiiena dlia molodi. (n.d.). Onlain-kurs [Cyber hygiene for youth: online course]. Diia.Osvita. URL : <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyber-hygiene-for-youth> [in Ukrainian].
4. Kryminalnyi kodeks Ukrainy. (2001). Zakon Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341–III [Criminal Code of Ukraine: Law of Ukraine]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> [in Ukrainian].
5. Konventsiia pro kiberzlochynnist. (2001). Mizhnarodnyi dokument vid 23.11.2001 [Convention on Cybercrime]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_575#Text [in Ukrainian].
6. Konventsiia Rady Yevropy pro zakhyst ditei vid seksualnoi ekspluatatsii ta seksualnogo nasyilstva. (2007). Mizhnarodnyi dokument [Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927#Text [in Ukrainian].
7. Livingston S., & Serd A. (2025). Kiberbulinh – sheho tse ta yak tse zupynyty? [Cyberbullying: what it is and how to stop it]. *UNICEF Ukraine*. URL : <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying> [in Ukrainian].
8. Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. (n.d.). Mintsyfra zapuskaie chat-bot «Kiberpes» dlia borotby z kiberbulinhom [The Ministry of Digital Transformation launches the “Cyberdog” chatbot to combat cyberbullying]. URL : <https://thedigital.gov.ua/news/education/mintsifra-zapuskae-chat-bot-kiberpes-dlya-borotbi-z-kiberbulingom> [in Ukrainian].

9. Natsionalna platforma protydii kiberbulinhu. (n.d.). Veb-sait [National platform for counteracting cyberbullying]. *DOCUDAYS*. URL : <https://cyber.bullyingstop.org.ua/> [in Ukrainian].
10. Onlain-hra «Shcho ya znaiu pro kiberbulinh?» (Maze Chase). (n.d.). Veb-sait [Online game "What do I know about cyberbullying?"]. *Wordwall*. URL : <https://wordwall.net/resource/82795578> [in Ukrainian].
11. Onlain-hra z mediahramotnosti. Spooify. (n.d.). Veb-sait [Online media literacy game]. URL : <https://spooify.ee/uk/game> [in Ukrainian].
12. Platforma z kiberbezpeky dlia shkolariv. Cyberteens. (n.d.). Veb-sait [Cybersecurity platform for schoolchildren]. URL : <https://www.cyberteens.education/> [in Ukrainian].
13. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchych aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu). (2018). Zakon Ukrainy vid 18.12.2018 № 2657–VIII [On amendments to certain legislative acts of Ukraine on counteracting bullying]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> [in Ukrainian].
14. Proosvitu. (2017). Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145–VIII [Law of Ukraine on Education]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
15. Van der Aa, S. (2018). New trends in the criminalization of stalking in the EU member states. *European Journal on Criminal Policy and Research*. № 24(3). P. 315-333. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10610-017-9359-9>

V. Angolenko, N. Pecherytsia, N. Tarasenko, V. Tomorko, Yu. Chernetska. Prevention of cyberbullying and cyberstalking in the adolescent environment by means of information and communication technologies

The article addresses the problem of cyberbullying prevention. The relevance of the study is обусловлена the growing use of social networks, messengers, and online platforms by adolescents, which, along with expanding opportunities for communication and self-expression, creates new risks of digital forms of violence.

The paper reveals the essence of the concepts of cyberbullying and cyberstalking and provides their comparative analysis according to the nature of manifestations, duration, publicity, and the level of psychological impact. International and national experiences of legal regulation in the field of counteracting digital violence are analyzed.

Within the framework of the study, the prevention of cyberbullying and cyberstalking in the adolescent environment is interpreted as a holistic system of scientifically based forms, methods and measures aimed at preventing digital forms of violence and harassment, reducing its negative impact on adolescents and forming safe behavior in them in the digital environment, including using information and communication technologies.

It is emphasized that the issue of cyberbullying and cyberstalking prevention is of particular relevance in the context of working with adolescents who are at the stage of personality and social skills formation and therefore constitute a particularly vulnerable group to the effects of digital violence.

Special attention is paid to the role of information and communication technologies as tools for preventing cyberbullying and cyberstalking in the adolescent environment.

The expediency of implementing game-based activities using digital games, educational initiatives incorporating online courses, awareness-raising campaigns employing video conferencing platforms, as well as informational activities using online video platforms and chatbots in the process of preventing cyberbullying and cyberstalking is examined and their compliance with adolescents' age-specific characteristics, needs, and demands is substantiated.

Key words: *cyberbullying, cyberstalking, adolescents, prevention, information and communication technologies, digital security, digital violence, psychological safety.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ І КОНСТРУЮВАННЯ В СВІТЛІ ОНОВЛЕННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Українська система вищої освіти перебуває на етапі глобальної трансформації, пов'язаної з оновленням стандартів вищої освіти. Впровадження стандартів наступного покоління вимагає системного аналізу діючих, оцінки інтегрованих освітніх практик, переорієнтації змісту професійної підготовки у міждисциплінарному контексті та врахування сучасних глобальних освітніх трендів. Політика ЄС у сфері освіти визначає інтегроване навчання стратегічним пріоритетом, спрямованим на формування компетентностей, необхідних для діяльності в цифровому та екоцентричному середовищі.

Системний аналіз стандартів основних природничих спеціальностей показав, що формування професійної компетентності неможливе без інтеграції ключових складників підготовки: компетентності предметної області; дослідницькі та експериментальні; цифрові; додаткові (математичні, проєктні, педагогічні); наскрізність здобуття освіти. Аналіз ступеневої підготовки продемонстрував дисбаланс між розвитком предметних і дослідницьких компетентностей та фрагментарним включенням цифрових, проєктних та педагогічних складників.

На бакалаврському рівні формуються базові предметні та дослідницькі компетентності, проте експериментальні та цифрові складники реалізуються фрагментарно. Магістерський рівень поглиблює дослідницькі компетентності та автономію здобувачів, проте потребує уніфікації цифрових, експериментальних, проєктних та педагогічних складників. Освітньо-науковий рівень забезпечує наукову зрілість і академічну автономію, проте цифрові та проєктні компетентності залишаються другорядними, а педагогічний складник потребує нормативної інтеграції.

Оновлення стандартів природничих спеціальностей та конструювання професійної підготовки має забезпечувати наскрізні лінії формування професійної компетентності фахівця природничих спеціальностей та підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти як ключового елементу кадрового потенціалу закладу вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, викладачі природничих дисциплін, стандарти вищої освіти, міждисциплінарна інтеграція, міждисциплінарна інтеграція, ступенева освіта, професійна компетентність, експериментальні компетентності.

Українська система вищої освіти переживає етап глобальної трансформації пов'язаний з оновленням стандартів вищої освіти, завершити який планується в 2026 році. Запровадження стандартів вищої освіти наступного покоління потребує визначення переваг і недоліків змісту та структури попередніх стандартів, визначення можливостей реалізації складних, інтегрованих практик здобуття освіти, переорієнтація змісту професійної підготовки в міждисциплінарному, пріоритетному для науки, напрямі, врахування глобальних трендів у архітектурі та змісті.

Сучасна політика ЄС в галузі освіти [1, 6, 7] визначає саме інтегроване (STEM) навчання та міждисциплінарну інтеграцію природничих наук як стратегічний пріоритет розвитку наукової освіти, що спрямований на формування ключових компетентностей у широкому полі знання, як основ інноваційної діяльності робочої сили в контексті цифрової трансформації та зеленого (екоцентричного) переходу. Аналіз світових наукових досліджень [2–5] свідчить про результативність інтегрованого навчання для реалізації завдань наукової освіти, підвищення якості професійної та інноваційної діяльності фахівців, ефективності професійної підготовки та конструювання індивідуальної освітньої траєкторії здобуття наступної вищої освіти.

Тому важливим завданням системи вищої освіти України є визначення можливостей реалізації інтегрованого навчання, уніфікованості конструктів професійної підготовки фахівців природничих спеціальностей, як фундаторів STEM-напряму в наукових дослідженнях, а також вивчення можливостей побудови ефективних моделей професійної підготовки для розширення поля професійної діяльності в умовах ускладнення процедур акредитації освітніх програм, присвоєння професійних кваліфікацій тощо.

Пріоритетом держави сьогодні визнана підтримка наукової діяльності закладів вищої освіти [11], як основна оновлення вищої освіти, що не отримала необхідної документальної підтримки, а відповідно набула значного рівня декларативності. Проте результати наукової атестації [14] засвідчили переважання грантоотримання та результативної проєктної діяльності над фундаментальними науковими дослідженнями, що також, робить природничі науки неперіоритетним науковим напрямком. Розподіл професійних кваліфікацій викладачів закладів вищої освіти на педагогічних і науково-педагогічних, також залишився номінальним [13], без документального супроводу та чіткого розмежування професійної діяльності. Обмеження в присвоєнні професійних кваліфікацій [10], в умовах значної відсутності професійних стандартів професій, призведе, в найближчій перспективі, до кадрової кризи викладачів закладів вищої освіти.

Такі зміни сукупно створюють потребу в кадровому резерві закладу вищої освіти, як педагогічному, так і науковому, оскільки соціально-економічні умови реалізації професійної діяльності не створюють значного попиту на викладацькі професії, реалізовувати науковий пошук в умовах тотальної фінансової незабезпеченості наукових досліджень стає все важче, особливо з таких ресурсних наук як природничі, а бажаючих здобувати вищу освіту за природничими спеціальностями стає щороку менше. Як результат, на початок

2024-2025 н.р. за даними Державної служби статистики України [9] закладами вищої освіти було прийнято на навчання за природничими спеціальностями (разом із біологією) 3251 осіб, а випущено 6796 здобувачів, що вдвічі менше. Тому розробка нової структури стандартів вищої освіти України та конструювання на їх з огляду на можливості формування освітніх програм, які забезпечують широкий доступ до професій і можливість перенесення знань суміжних/ інших спеціальностей/ галузей, створює потенціал започаткування ефективних міждисциплінарних освітніх програм, як чинника інноваційного розвитку країни.

Аналіз змісту та структури затверджених стандартів вищої освіти деяких природничих спеціальностей (101 Екологія, 102 Хімія, 104 Фізика та астрономія, 091 Біологія та біохімія) [12] усіх рівнів вищої освіти першого покоління засвідчує, що кожна природнича наука є складовою системи природничого знання, а її зміст потребує залучення результатів і теоретичних положень суміжних природничих наук, тому формування професійної компетентності фахівця певної природничої спеціальності неможливе без інтеграції компетентностей із суміжних природничих дисциплін, які забезпечують цілісне бачення досліджуваних явищ. Міждисциплінарна природа природничої освіти формує потребу в набутті компетентностей, що виходять за межі конкретних спеціальностей та галузей знань.

Проведений системний аналіз стандартів вищої освіти природничих спеціальностей дозволив виявити основні складники професійної підготовки:

1. Компетентності предметної області – знання та вміння, як здобувачі мають засвоїти в межах спеціальності, що здобувають та суміжних природничих наук, необхідних для формування професійної компетентності.

2. Дослідницькі компетентності (в тому числі академічна доброчесність) – повнота та етапність дослідницької підготовки, включно з практичною підготовкою.

3. Експериментальні компетентності – включення експерименту як обов'язкового складника професійної підготовки.

4. Цифрові компетентності – використання цифрових інструментів і інформаційних ресурсів у навчальній і майбутній професійній діяльності.

5. Додаткові (математичні, проєктні, педагогічні) компетентності – здатності представлення яких є фрагментарним, епізодичним та несистемним.

6. Наступність здобуття освіти – наскрізність і розвиток професійної компетентності фахівців природничих спеціальностей, прогаліни у професійній підготовці.

Результати аналізу конструкту професійної підготовки фахівців природничих спеціальностей за стандартами вищої освіти засвідчив логічну наступність формування, від фундаментальних знань і ключових методів предметної області до високого рівня академічної автономії, проте виявив структурний дисбаланс між зосередженням професійної підготовки на розвитку предметних і дослідницьких компетентностей та фрагментарним, епізодичним включенням цифрових, проєктних і педагогічних складників професійної підготовки до стандартів різних спеціальностей та рівнів, що позбавляє ступеневу систему природничої освіти наступності.

На першому (бакалаврському) рівні професійна підготовка здобувачів зосереджена на формуванні базових фахових (спеціальних) компетентностей предметної області та суміжних природничих наук, математичних і дослідницьких компетентностей; наявні елементи екоцентричної міждисциплінарної інтеграції; однак експериментальна та цифрова складові реалізуються фрагментарно. Таким чином, перший (бакалаврський) рівень зосереджений на формуванні базової предметної (фахової) підготовки та набутті первинного досвіду професійної діяльності, проте потребує реалізації системного підходу щодо використання експерименту, як провідного метода реалізації природничих освітніх програм і засобу подолання освітніх втрат, сформованих довготривалим дистанційним навчанням, і цифрової трансформації освітнього середовища для забезпечення відкритого доступу до навчальних матеріалів та активного здобуття освіти.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти акцентує увагу на посиленні дослідницького складника та розвитку компетентностей предметної області, із зосередженням на автономії діяльності здобувачів, проте експериментальні, цифрові, проєктні та педагогічні компетентності формуються окремими стандартами епізодично. Виключення з окремих стандартів цифрових, проєктних або експериментальних компетентностей є складно пояснювальним, проте нормативно нерегламентованим, тоді як виключення педагогічних компетентностей позбавляє освітні програми прямої відповідності Національній Рамці Кваліфікації (НРК) за сьомим рівнем та другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, що відповідає ступеню магістр, які засвідчують необхідність досягнення в межах дескриптора «Комунікація» результату «зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються» [15].

Отже, другий (магістерський) рівень вищої освіти забезпечує поглиблення фахової підготовки в предметній області та поглиблене формування дослідницької компетентності здобувачів, проте потребує уніфікації набуття експериментальних, цифрових, проєктних компетентностей, які забезпечують розвиток інноваційних і комунікаційних навичок випускників-магістрів та включення до змісту, відповідно до НРК, методичного складника, як обов'язкового елемента професійної підготовки здобувачів вищої освіти ступеня магістр до реалізації викладацької діяльності.

У межах третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти набувається наукова зрілість і академічна автономія, що виражаються в обов'язковому вдосконаленні та розширенні компетентностей предметної області, дослідницьких і науково-педагогічних компетентностей, проте цифрові та проєктні компетентності залишаються другорядними, у порівнянні з дослідницькими, що значно обмежує професійну підготовку науково-педагогічного працівника. Включення педагогічного складника до підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня є нормативно обґрунтованим і вмотивованим, однак структурно не інтегрованим до НРК, оскільки опис восьмого рівня НРК та третього циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, що корелює зі ступенем доктора філософії, не передбачає дескрипторів, пов'язаних із безпосередньою реалізацією освітньої діяльності. Натомість акцент у підготовці здобувачів зосереджується на науково-дослідницькій та інноваційній діяльності в галузі природничих наук, що узгоджується з вимогами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо визначення спроможності науково-педагогічного працівника забезпечувати освітні компоненти на підставі результатів його наукової діяльності. Зокрема, відповідність викладача освітній компоненті підтверджується виконанням вимог до здобуття наукового ступеня або вченого звання за спорідненою спеціальністю, участю у науковому керівництві або супроводі дисертаційних досліджень, а також наявністю щонайменше п'яти наукових публікацій, зміст яких відображає дослідницьку проблематику, релевантну змісту відповідної освітньої компоненти [8].

Отже, результати аналізу свідчать про значні можливості стандартів вищої освіти природних спеціальностей щодо інтегрування змісту природничих дисциплін у ході здобуття освіти, реалізацію наскрізної дослідницької змістової лінії, що є підґрунтям формування фахівців наукоємних і високотехнологічних спеціальностей, здатних не тільки до професійної, а й інноваційної діяльності. Проте конкретизує потребу в імплементації до змісту стандартів вищої освіти природничих спеціальностей і відповідне відображення у освітніх програмах, наскрізних ліній формування експериментальних компетентностей, як засобів реалізації провідного методу творення та вивчення природничих наук; цифрових компетентностей, як вимоги часу та технологічних рішень сучасного світу; проєктних компетентностей, як основних способів залучення фінансування для реалізації наукових досліджень.

Особливої уваги потребує визначення моделі формування викладача закладу вищої освіти в умовах оновленої парадигми вищої освіти та нормативне врегулювання діяльності закладів вищої освіти щодо такої діяльності на другому та третьому рівнях вищої освіти та врахування її в наступному поколінні стандартів вищої освіти природничих спеціальностей.

Саме ця група здобувачів забезпечує формування кадрового потенціалу закладів вищої освіти. За даними Державної служби статистики України [9], на початок 2024–2025 навчального року за природничими спеціальностями в Україні освіту здобували 10 480 осіб на першому (бакалаврському) та 3 045 осіб на другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Водночас подальша освітня траєкторія здобувачів на третьому (освітньо-науковому) рівні у 2023-2024 рр. зазнала впливу зовнішніх чинників, зокрема зростання частки вступників чоловічої статі, що зумовлює доцільність використання для аналізу показників випуску аспірантури. У 2024 році кількість випускників аспірантури за природничими спеціальностями становила 279 осіб, а зафіксований рівень ефективності діяльності аспірантури (64,1%) дозволяє оцінити потенційний щорічний приріст наукових і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти природничого профілю на рівні близько 179 осіб. Узгодженість цієї оцінки підтверджується даними Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо присудження у 2024 році ступеня доктора філософії за природничими спеціальностями 250 особам, з урахуванням того, що частина з них могла завершити підготовку раніше або поза межами третього освітньо-наукового рівня, що в сукупності свідчить про потенціал щорічного оновлення кадрового складу наукових і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України на рівні 2,09%.

Кількісні показники свідчать про те, що за збереження такої динаміки повне оновлення кадрового складу науково-педагогічних і наукових працівників може відбутися орієнтовно протягом 50 років, адже у 2024 році [9] загальна чисельність науково-педагогічних працівників становила 103 960 осіб, наукових – 786 осіб, що в сукупності дорівнює 104 746 працівникам. Водночас упродовж зазначеного року науковий ступінь доктора філософії здобули 2 180 осіб із 3 400 випускників третього рівня вищої освіти.

Таким чином, формування викладацьких компетентностей на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти орієнтоване передусім на підготовку науково-педагогічних працівників, для яких наукова діяльність виступає визначальним компонентом професійної реалізації. Проте підготовка педагогічних працівників викладацького спрямування закономірно зосереджується на другому (магістерському) рівні вищої освіти, оскільки передбачає розвиток здатностей до навчальної, методичної та організаційної діяльності без обов'язкової інтеграції науково-дослідного складника.

У цьому контексті формування професійної компетентності викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти на другому (магістерському) рівні постає ключовим механізмом динамічного оновлення кадрового потенціалу. Такий підхід забезпечує розширення кадрової бази, створює умови для конкурентного відбору найбільш перспективних фахівців закладами вищої освіти та сприяє поетапній професіоналізації майбутніх науково-педагогічних працівників, які, здобувши первинний досвід викладацької діяльності, у подальшому свідомо продовжують навчання в аспірантурі з метою здобуття ступеня доктора філософії.

Проведений аналіз дозволяє визначити готовність ступеневої освіти формувати фахівця здатного до між-дисциплінарної інтеграції та переносу знань, проте визначає необхідність запровадження моделі професійної підготовки майбутнього викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти шляхом уточнення змісту та результатів професійної підготовки на кожному рівні вищої освіти та формування наскрізних змістових ліній здобуття освіти з огляду на предметну область, глобальні освітні тренди та можливості широкої інтеграції й розширення професійного поля діяльності.

Використана література:

1. Basic skills and STEM action plan to support education and training. *European Commission*. 2025. URL : <https://tinyurl.com/ddjp-3shd>
2. Li Y. Advancing STEM education as a dynamic and distinct academic field. *International Journal of STEM Education*. 2025. № 12(61). DOI : <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00584-w>.
3. Nugraha M. G., Kidman G., Tan H. Interdisciplinary STEM education foundational concepts: Implementation for knowledge creation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024. Т. 20. № 10. em2523. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/15471>.
4. Phuong N. L., Hien L. T. T., Linh N. Q., Thao T. T. P., Pham H.-H. T., Giang N. T., Thuy V. T. Implementation of STEM education: A bibliometrics analysis from case study research in Scopus database. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2023. Т. 19. № 6. em2278. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/13216>.
5. Portillo-Blanco A., Deprez H., De Cock M., Guisasaola J., Zuza K. A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*. 2024. Т. 14. № 9. em1028. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14091028>.
6. STEM and STEAM education, and disciplinary integration: A guide to informed policy action. *European Commission, Joint Research Centre*. 2025. URL : <https://tinyurl.com/y397nh6e>
7. STEM education strategic plan (COM(2025) 89 final). *European Commission*. 2025. URL : <https://tinyurl.com/bdddknep>
8. Бутенко А., Дениска Г., Єременко О., Книш О., Сімшаг І., Требенко О. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми : методичний посібник. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2024. 127 с. URL : <https://tinyurl.com/3tb375ke>
9. Вища та фахова передвища освіта в Україні. *Державна служба статистики України*. URL : <https://ukrstat.gov.ua/>
10. Деякі питання присвоєння професійних кваліфікацій закладами вищої освіти в разі відсутності професійного стандарту : постанова Кабінету Міністрів України від 25.10.2024 № 1223. *Офіційний вісник України*. 2024. № 99. Ст. 6330.
11. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти». *Офіційний вісник України*. 2025. № 36. Ст. 2368. Код акта 131493/2025.
12. Затвержені стандарти вищої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. URL : <https://tinyurl.com/f665epsz>
13. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»» від 16.10.2024 № 1466. *Міністерство освіти і науки України*. URL : <https://tinyurl.com/hp8mnb6w>
14. Про затвердження висновків про результати державної атестації наукових установ та закладів вищої освіти в частині провадження такими закладами наукової (науково-технічної) діяльності за науковими напрямками «Інженерно-технологічний» та «Природничо-математичний» : наказ МОН України від 15.10.2025 № 1360. *Міністерство освіти і науки України*. URL : <https://tinyurl.com/wk56m7c5> (дата звернення: 16.12.2025).
15. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. *Офіційний вісник України*. 2011. № 101. С. 15. Ст. 3700. Код акта 59774/2011.

References:

1. Basic skills and STEM action plan to support education and training. (2005). *European Commission*. URL: <https://tinyurl.com/ddjp-3shd>
2. Li Y. (2025). Advancing STEM education as a dynamic and distinct academic field. *International Journal of STEM Education*. 12(61). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00584-w>
3. Nugraha M. G., Kidman G., Tan H. (2024). Interdisciplinary STEM education foundational concepts: Implementation for knowledge creation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Т. 20, № 10. em2523. DOI : <https://doi.org/10.29333/ejmste/15471>
4. Phuong N. L., Hien L. T. T., Linh N. Q., Thao T. T. P., Pham H.-H. T., Giang N. T., Thuy V. T. (2023). Implementation of STEM education: A bibliometrics analysis from case study research in Scopus database. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Т. 19. № 6. em2278. DOI : <https://doi.org/10.29333/ejmste/13216>
5. Portillo-Blanco A., Deprez H., De Cock M., Guisasaola J., Zuza K. (2024). A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*. Т. 14. № 9. em1028. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14091028>
6. STEM and STEAM education, and disciplinary integration: A guide to informed policy action. (2025). *European Commission, Joint Research Centre*. URL: <https://tinyurl.com/y397nh6e>
7. STEM education strategic plan (COM(2025) 89 final). (2025). *European Commission*. URL : <https://tinyurl.com/bdddknep>
8. Butenko A., Denyskina H., Yeremenko O., Knysh O., Simshah I., Trebenko O. (2024). Roziasnennia shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy [Clarification on the application of the Criteria for assessing the quality of an educational program] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : *Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity*. 127 s. URL : <https://tinyurl.com/3tb375ke> [in Ukrainian].
9. Vyshcha ta fakhova peredvyshcha osvita v Ukraini [Higher and professional pre-higher education in Ukraine]. *Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy*. URL: <https://ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian].
10. Deiaci pytannia prysvoiennia profesiinykh kvalifikatsii zakladamy vyshchoi osvity v razi vidsutnosti profesiinoho standartu: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25.10.2024 № 1223 [Certain issues of granting professional qualifications estab-

- lished by higher education in the absence of a professional standard: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 25.10.2024 No. 1223]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 2024. № 99. St. 6330. [in Ukrainian].
11. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo pidtrymky naukovoï roboty v zakladakh vyshchoï osvity» [Law of Ukraine “On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding Support for Scientific Work in Higher Education Institutions”]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 2025. № 36. St. 2368. Kod akta 131493/2025. [in Ukrainian].
 12. Zatverdzeniï standarty vyshchoï osvity [Approved higher education standards]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL : <https://tinyurl.com/f665epsz> [in Ukrainian].
 13. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykladach zakladu vyshchoï osvity»» vid 16.10.2024 № 1466 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On approval of the professional standard “Teacher of a higher education institution” dated 10/16/2024 No. 1466]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL : <https://tinyurl.com/hp8mnb6w> (data zvernennia: 16.12.2025). [in Ukrainian].
 14. Pro zatverdzhennia vysnovkiv pro rezultaty derzhavnoi atestatsii naukovykh ustanov ta zakladiv vyshchoï osvity v chastyni provadzhennia takymy zakladamy naukovoï (naukovo-tekhnichnoi) diialnosti za naukovymy napriamamy “Inzhenerno-tekhnologichnyi” ta “Pryrodnycho-matematychnyi” : nakaz MON Ukrainy vid 15.10.2025 № 1360 [On approval of conclusions on the results of state certification of scientific institutions and higher education institutions in terms of the conduct of scientific (scientific and technical) activities by such institutions in the scientific areas “Engineering and Technology” and “Natural Sciences and Mathematics”]: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 15.10.2025 No. 1360]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://tinyurl.com/wk56m7c5> (data zvernennia: 16.12.2025). [in Ukrainian].
 15. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341 [On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23.11.2011 No. 1341]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 2011. № 101. S. 15. St. 3700. Kod akta 59774/2011. [in Ukrainian].

O. Anichkina. Professional Training of Teachers of Natural Sciences: Systematic Analysis and Design in the Context of Updating Higher Education Standards

The Ukrainian higher education system is undergoing significant transformation related to the renewal of higher education standards and the alignment with international quality assurance requirements. The implementation of next-generation standards requires systematic analysis of existing practices, integration of educational components, interdisciplinary reorientation of professional training, and alignment with global educational trends. EU education policy defines integrated learning as a strategic priority for developing competencies needed in digital and eco-centered environments.

An analysis of standards for natural science specialties shows that professional competence formation requires the integration of subject-specific, research, experimental, digital, project-based, mathematical, and pedagogical competencies, as well as continuity across educational levels. Degree-based training reveals an imbalance between subject and research competencies and the fragmented inclusion of digital, project, and pedagogical components.

At the bachelor’s level, basic subject and research competencies are formed, while experimental and digital components remain insufficiently integrated. The master’s level enhances research autonomy but requires unification of digital, experimental, project, and pedagogical elements. The doctoral level ensures scientific maturity; however, digital and project competencies remain secondary, and pedagogical training requires clearer regulatory integration.

Updating standards for natural science specialties should ensure continuous formation of professional competence, methodological consistency of training outcomes, and systematic preparation of future higher education teachers as a key element of institutional human resource capacity, academic sustainability, and long-term development of the national higher education system.

Key words: *professional training, teachers of natural sciences, higher education standards, interdisciplinary integration, degree-level education, professional competence, experimental competences, digital competences.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

УДК 378.147:004.9

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.108.03>

Бардадим О. В.

ТИПОЛОГІЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Стаття присвячена систематизації сучасних підходів до типологій освітніх ресурсів у контексті розвитку персоналу та соціально-педагогічної практики. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією цифрових освітніх екосистем, де відкриті освітні ресурси, платформи аналітики навчання та інституційні інформаційні системи стали фундаментальними компонентами освітнього процесу. Проте наукова література залишається концептуально фрагментованою, позбавленою інтегрованої структури, що охоплює технологічні, педагогічні та організаційні аспекти. Методологія дослідження ґрунтується на систематичному нарративному огляді рецензованих статей, матеріалів конференцій та політичних документів за 2018–2025 роки. Застосовано методи порівняльного аналізу, тематичного синтезу та концептуальної інтеграції для виявлення конвергентних вимірів класифікації освітніх ресурсів. У статті проаналізовано ключові напрями розвитку типологій: класифікації відкритих освітніх ресурсів на основі мотивації користувачів та бізнес-моделей; тривимірні структури відкритих освітніх практик; таксономії цифрового контенту для освітніх бібліотек; системи класифікації на основі машинного навчання; стандарти якості та доступності міжнародних організацій. Обґрунтовано необхідність комплексного підходу, що інтегрує технологічні, педагогічні, організаційні та соціально-інклюзивні виміри. Результати дослідження формують концептуальну основу для розробки багатовимірних типологій, здатних ефективно підтримувати розвиток професійних компетентностей педагогічного персоналу та оптимізувати організаційне прийняття рішень в освітніх установах.

Ключові слова: типологія освітніх ресурсів, відкриті освітні ресурси, цифровий освітній контент, класифікація навчальних матеріалів, розвиток персоналу, соціально-педагогічна практика, освітні інформаційні системи, педагогічні технології.

Динамічна трансформація цифрових освітніх екосистем актуалізує потребу у розробці комплексних багатовимірних типологій, спроможних ефективно забезпечувати професійний розвиток персоналу та соціально-педагогічну діяльність. У сучасних освітніх системах цифрові інструменти, відкриті освітні ресурси (ВОР), платформи аналітики навчання та інституційні інформаційні системи функціонують не тільки як допоміжні дидактичні засоби, а становлять фундаментальні компоненти, що детермінують якість викладання, формування професійних компетентностей та прийняття управлінських рішень [1; 2; 3]. Попри значний доробок у цій царині, наукова література характеризується концептуальною фрагментованістю та відсутністю інтегрованої теоретичної рамки, яка б синтезувала технологічні, педагогічні та організаційні перспективи [4; 5]. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження типологій ВОР репрезентують одну з найвагоміших спроб систематизації класифікаційних підходів. Зокрема, у роботі [6] запропоновано класифікацію користувачів ВОР за мотиваційними характеристиками. Автором [7] розроблено інтегровану типологію бізнес-моделей ВОР. У дослідженні [8] здійснено аналіз масових відкритих онлайн-курсів як спеціалізованої категорії ВОР. Тривимірну типологію відкритих освітніх практик обґрунтовано у праці [9]. У роботі [10] ідентифіковано понад дев'яносто категорій цифрових освітніх ресурсів, релевантних для цифрових бібліотек. Методологічні підходи до автоматизованої класифікації цифрових ресурсів представлено у дослідженнях [11; 12; 13]. Таксономію освітніх вебресурсів сформульовано у праці [14], а критерії якості цифрового контенту обґрунтовано у роботі [1]. Міжнародний нормативний контекст використання цифрових ресурсів детально висвітлено у документах [15; 16; 17; 18].

Мета дослідження. Систематизувати сучасні підходи до типологізації освітніх ресурсів та обґрунтувати їхню релевантність для професійного розвитку персоналу і соціально-педагогічної практики шляхом інтеграції новітніх міжнародних та вітчизняних наукових досліджень.

Методологія. Застосовано метод систематичного нарративного огляду, що охоплює рецензовані наукові статті, матеріали конференцій та стратегічні документи. Методологічний апарат дослідження ґрунтується на концептуальних підходах [19; 12; 13].

Систематизація цифрових освітніх ресурсів є ключовим завданням сучасної педагогічної науки, що підтримується висновками авторів [10; 14]. Міжнародні дослідження авторів [8; 13; 1] демонструють важливість інтеграції технологічних, педагогічних та організаційних підходів. Класифікація цифрового освітнього контенту передбачає створення структур, що забезпечують доступність та якість навчальних матеріалів, що підкреслюють автори [14; 2].

1.1. Технологічно-форматні критерії класифікації. Першочерговим критерієм типологізації цифрового освітнього контенту виступає формат кодування та представлення інформації, що визначає способи взаємодії користувача з навчальним матеріалом. Сучасні дослідження виокремлюють шість основних категорій форматів цифрового освітнього контенту (див. рис. 1).

Текстовий контент представляє собою будь-який письмовий матеріал, який передає інформацію, розповідає історію або передає освітні ідеї у форматах PDF, DOCX, TXT та HTML. Дослідження [10] демонструють, що текстові ресурси складають понад 40% усіх відкритих освітніх матеріалів у цифрових бібліотеках.



Рис. 1. Технологічно-форматні критерії класифікації цифрового освітнього контенту

До текстового контенту належать **документи** – офіційні письмові матеріали, такі як звіти, інструкції та офіційні папери; **статті** – письмові матеріали, що містять інформацію, аналіз або думки на певну освітню тему; **блоги** – неофіційні або напівофіційні письмові записи педагогічного характеру, які регулярно оновлюються; **електронні книги** – цифрові версії підручників та навчальних посібників, які можна читати на електронних пристроях; а також електронні листи, пости в соціальних мережах та миттєві повідомлення освітнього призначення. Прикладами таких ресурсів є електронні підручники OpenStax, наукові публікації на arXiv, документи Google Docs та матеріали ResearchGate, що забезпечують глибоке опрацювання теоретичних концепцій.

1.2. Візуальний контент являє собою тип контенту, який представляє інформацію, ідеї або емоції за допомогою графіки у форматах JPEG, PNG, GIF, TIFF, SVG. До візуального контенту **належать** зображення: фотографії, інфографіка (візуальне представлення інформації або даних), ілюстрації, мему (жартівливі зображення, які швидко поширюються в Інтернеті для пояснення складних концепцій), піктограми (невеликі графічні символи, які використовуються для представлення дій, об'єктів або понять) та інші візуальні елементи, що використовуються для доповнення навчального тексту або як самостійні освітні одиниці. Графіка включає **логотипи** освітніх закладів, банери, плакати, діаграми та графіки (візуальне представлення даних і статистики), **схеми** (візуальні пояснення процесів, структур або концепцій). Презентації представляють собою набори слайдів: основні доповіді (візуальні презентації, що супроводжують публічні виступи) та вебінари (онлайн-семінари з візуальними слайдами та іноді відео). Візуалізація даних сприяє когнітивному опрацюванню складних концепцій, що підтверджується дослідженнями нейродидактики. Платформа як Canvas надає інструменти для створення освітнього візуального контенту.

1.3. Аудіоконтент є типом контенту, який передає освітню інформацію за допомогою звуку у форматах MP3, WAV, AAC, FLAC. До аудіоконтенту належать музика (композиції, що включають мелодії, ритми та гармонії для освітніх цілей), подкасти (епізодичні серії цифрових аудіофайлів освітнього характеру, які користувачі можуть завантажувати та слухати), аудіокниги (записи підручників та навчальних матеріалів, прочитаних вголос) та радіопередачі (живий або попередньо записаний аудіоконтент освітнього призначення, що передається в ефір). Розвиток аудіального контенту відповідає потребам мультисенсорного навчання та забезпечує доступність для осіб із вадами зору. Платформи Spotify, та SoundCloud надають доступ до освітнього аудіоконтенту.

1.4. Відеоконтент представляє будь-яку форму мультимедійного контенту, що подається у відеоформатах MP4, AVI, MOV, MKV, WebM. Він широко використовується в освіті для передачі інформації візуально та аудіально. До відеоконтенту належать GIF-файли (короткі циклічні анімації, які часто використовуються для демонстрації навчальних процесів), відео на YouTube (контент від відеоблогів, навчальних посібників, лекцій), фільми та документальні серіали (професійна продукція для освітніх цілей), прями трансляції (відеотрансляції в реальному часі навчальних занять), анімація (мультфільми, анімаційні фільми та анімаційна графіка для пояснення складних концепцій) та відеореклама освітніх програм. У контексті освіти відеоконтент включає записані лекції, навчальні посібники, анімацію, симуляції або інтерактивні відеоуроки. DNA

Learning Center використовує відеоформати для візуалізації молекулярних процесів, демонструючи ефективність мультимедійного підходу. Платформи YouTube, TED-Ed та Coursera надають доступ до якісного освітнього відеоконтенту.

1.5. Програмний контент являє собою програми, які виконують певні освітні завдання або функції на комп'ютері або пристрої у форматах EXE, APK, DMG та веб-додатки. До програмного контенту належать додатки (програми, призначені для виконання певних навчальних завдань, наприклад, текстові процесори, електронні таблиці та медіаплеєри), ігри (інтерактивне програмне забезпечення, призначене для освітніх та розважальних цілей) та утиліти (програмні засоби, які виконують завдання системного рівня). Програмне забезпечення як освітній ресурс включає інтерактивні симулятори та навчальні додатки. Платформа PhET Simulations Колорадського університету пропонує понад 160 інтерактивних симуляцій з природничих наук, що підтверджують ефективність програмних засобів у формуванні практичних компетентностей. Інші приклади включають Labster (віртуальні лабораторії), GeoGebra (математичне програмне забезпечення) та Scratch (програмування для освітніх цілей).

1.6. Цифрові дані представляють тип контенту, в якому структурована інформація може бути аналізована, оброблена або маніпульована у форматах CSV, JSON, XML, SQL. До цифрових даних належать набори даних (datasets – набори даних, організовані у певному форматі, наприклад, у вигляді таблиць або масивів), електронні таблиці (табличні дані, організовані в рядки та стовпці, часто використовуються для розрахунків та аналізу) та бази даних (структуровані колекції даних, які зберігаються та управляються в електронному вигляді). Формати даних набувають критичного значення в контексті розвитку аналітичних компетентностей та дата-грамотності. Платформи Kaggle, Eurostat та data.gov.ua надають доступ до освітніх датасетів. Системи управління навчанням становлять другий технологічний критерій класифікації, що визначає платформи для організації та доставки освітнього контенту. Автор[3] виокремлює п'ять типів освітніх платформ. Традиційні системи управління навчанням (LMS) являють собою інституційні платформи для організації навчального процесу, включаючи Moodle. MOOC-платформи представляють масові відкриті онлайн-курси для глобальної аудиторії, такі як Coursera, edX, та українська платформа Prometheus. Хмарні репозиторії являють собою хмарні сервіси для зберігання та спільної роботи, включаючи Google Classroom та Microsoft Teams. Спеціалізовані платформи представляють галузеві освітні екосистеми, такі як Codecademy (інформаційні технології), Duolingo (вивчення мов)/Кожна категорія характеризується специфічною архітектурою, функціональними можливостями та призначенням у освітньому процесі.

Додаткові технологічні критерії включають платформу доступу та тривалість контенту. За платформою контент класифікується на веб-платформний (доступний на веб-сайтах), мобільний (оптимізований для мобільних пристроїв), десктопний (призначений для настільних додатків) та крос-платформний (доступний на різних платформах). За тривалістю або обсягом розрізняють короткий контент (короткої тривалості, наприклад, мікронавчання до 5 хвилин), середній контент (середньої тривалості, наприклад, стандартні навчальні відео 15-30 хвилин) та довгий контент (великої тривалості, наприклад, повні курси або електронні книги понад 1 годину).

2. Педагогічно-дидактичні критерії класифікації. Педагогічна типологія освітніх ресурсів ґрунтується на функціональному призначенні, дидактичних цілях та методичних особливостях застосування контенту. Призначення ресурсу визначає основну функцію контенту в освітньому процесі та характеризує спрямованість матеріалу (див. рис. 2).

Освітні ресурси забезпечують систематичне навчання та формування компетентностей через підручники, лекції та наукові роботи; приклади включають Khan Academy та Coursera. Інформаційні ресурси надають довідкову інформацію та енциклопедичні дані для підтримки навчального процесу; приклади включають Wikipedia, Wolfram Alpha та Encyclopaedia Britannica. Розважально-навчальні ресурси (edutainment) поєднують навчання та мотивацію через ігрові механіки; платформи Duolingo, Kahoot! демонструють цей підхід. Мотиваційні ресурси стимулюють пізнавальну активність через надихаючий контент; TED Talks, Crash Course та Kurzgesagt виконують цю функцію. Тренувальні ресурси формують автоматизовані навички через повторювані вправи; Quizlet забезпечують таку функціональність. Оцінювальні ресурси діагностують рівень компетентності через тестування та формувальне оцінювання; Google Forms надає такі можливості. Тип контенту в освітньому контексті класифікує ресурси за навчальним жанром та формою подання матеріалу. Лекції включають записані лекції, прямі трансляції та вебінари для систематизованого викладення теорії; платформи YouTube EDU, Academic Earth надають такий контент. Підручники представляють цифрові підручники та електронні книги як структуровані навчальні посібники; Wikibooks є прикладами. Статті включають наукові роботи, академічні статті та освітні блоги для поглибленого вивчення; JSTOR, arXiv та Medium забезпечують доступ до такого контенту. Інтерактивний контент включає вікторини, симуляції та інтерактивні підручники для активної взаємодії; Adobe Captivate є інструментами створення. Мультимедія включає відео, подкасти та анімацію для мультисенсорного навчання; TED-Ed та Khan Academy демонструють цей підхід. Завдання включають домашні завдання, проекти та оцінювання для застосування знань; Google Classroom та Canvas забезпечують таку функціональність. Практичні кейси представляють аналіз реальних ситуацій для розвитку аналітичних здібностей; Harvard Business School Cases є провідним джерелом. Методичні посібники надають інструкції для педагогів щодо організації навчального

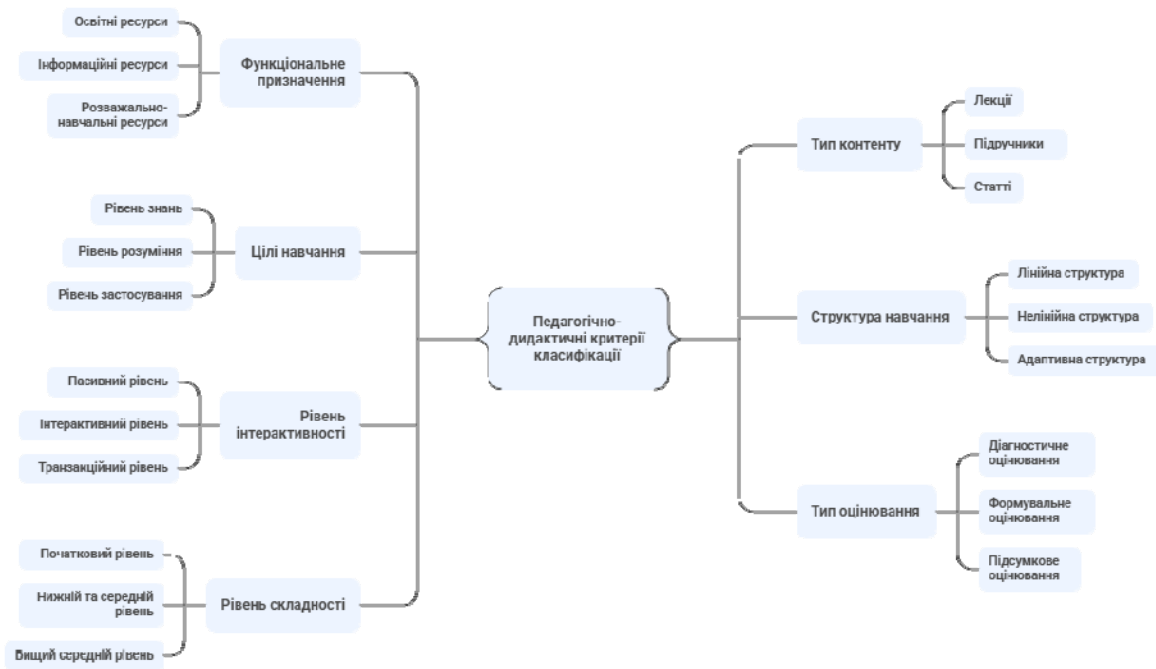


Рис. 2. Педагогічно-дидактичні критерії класифікації освітніх ресурсів

процесу; Edutoria забезпечує такі ресурси. Довідкові ресурси забезпечують швидкий доступ до фактичної інформації; Stack Overflow, PubMed та arXiv виконують цю функцію. Цілі навчання структуруються відповідно до переглянутої таксономії Блума та визначають когнітивні, афективні та метакогнітивні результати навчання. Рівень знань передбачає запам'ятовування фактичної інформації та концепцій; тести множинного вибору, флешкарти та платформи Quizlet підтримує цей рівень. Рівень розуміння включає пояснення ідей та інтерпретацію інформації через переказ, пояснення та резюмування; Padlet забезпечує таку діяльність. Рівень застосування передбачає використання знань у нових ситуаціях через розв'язання задач та створення прототипів; Tinkercad підтримує практичне застосування. Рівень аналізу включає декомпозицію складних структур через порівняння, класифікацію та критику; Lucidchart надає інструменти аналізу. Рівень синтезу/створення передбачає генерування нових рішень через проектування, програмування та написання; Scratch, GitHub та Medium підтримують творчу діяльність. Рівень оцінювання включає критичну оцінку інформації через рецензування, експертизу та обґрунтування; Peergrade забезпечує взаємне оцінювання. Афективні цілі спрямовані на формування ставлень, цінностей та переконань через рефлексію, дискусії та етичний аналіз; Socratic підтримує афективний розвиток. Метакогнітивні цілі включають саморегуляцію навчання через планування, моніторинг та корекцію власної діяльності; Notion надає підтримку метакогніції. Khan Academy структурує контент за рівнями когнітивної складності, забезпечуючи послідовне досягнення навчальних цілей від базового розуміння до створення нових знань. Структура навчання визначає організацію освітньої траєкторії та послідовність опанування матеріалу. Лінійна структура передбачає послідовне крок-за-кроком опрацювання матеріалу з чітко визначеною послідовністю; традиційні відеолекції та електронні книги використовують цей підхід. Нелінійна або модульна структура дозволяє гнучку навігацію між темами з можливістю вибору послідовності вивчення; Khan Academy та Coursera надає модульну структуру. Адаптивна структура автоматично пристосовується до рівня учня через алгоритми штучного інтелекту. Персоналізована структура створює індивідуальні траєкторії навчання на основі профілю учня; LinkedIn Learning та забезпечує персоналізацію. Розгалужена структура надає вибір шляхів навчання залежно від рішень учня; Wikipedia демонструє мережеву організацію.

Рівень інтерактивності відображає ступінь активної участі користувача та характер взаємодії з контентом. Пасивний рівень передбачає одностороннє споживання інформації без можливості впливу на контент; текстові документи, зображення, традиційні відео та підручники є пасивним контентом. Інтерактивний рівень включає реакцію контенту на дії користувача через кліки, вибір опцій та введення даних; вікторини, симуляції та інтерактивні вправи забезпечують інтерактивність. Транзакційний рівень передбачає двосторонню комунікацію між системою та користувачем з персоналізованим зворотним зв'язком; інтелектуальні навчальні системи забезпечують транзакційну взаємодію. Колаборативний рівень включає спільну діяльність учнів через дискусійні форуми та групові проекти; Google Docs підтримують колаборацію. Рефлексивний рівень передбачає метакогнітивну активність через журнали рефлексії та портфоліо; OneNote забезпечує рефлексивність. Адаптивно-інтерактивний рівень поєднує інтерактивність з динамічною персоналізацією

через штучний інтелект; Duolingo Max інтегрує адаптивний інтелект для персоналізованого навчання. Geogebra надає інтерактивні математичні графіки, демонструючи ефективність інтерактивного підходу. Тип оцінювання визначає функцію перевірки навчальних досягнень та момент застосування в навчальному процесі. Діагностичне оцінювання спрямоване на виявлення початкового рівня знань та визначення зони найближчого розвитку; попередні тести та опитування використовують для діагностики; NWEA MAP Growth забезпечує діагностичне тестування. Формувальне оцінювання здійснює поточний моніторинг прогресу та надання зворотного зв'язку для коригування навчання; тести, домашні завдання та експрес-опитування є формами формувального оцінювання; Kahoot! надає інструменти формувального оцінювання. Підсумкове оцінювання проводить фінальну атестацію в кінці розділу або курсу для визначення досягнення цілей; іспити, проекти та фінальні тести є формами підсумкового оцінювання; Moodle Quiz забезпечує підсумкове тестування. Іспативне оцінювання порівнює поточні результати учня з його власними попередніми результатами для відстеження індивідуального прогресу; Learning Analytics Dashboards візуалізують іспативний прогрес. Peer та self-assessment включають взаємо- та самооцінювання для розвитку критичного мислення та рефлексії; Прогностичне оцінювання передбачає майбутні результати навчання на основі аналізу даних; AI Assessment використовують алгоритми прогнозування.

Рівень складності характеризує вимоги до попередньої підготовки користувачів та інтелектуальну складність матеріалу. Початковий рівень призначений для учнів із мінімальними знаннями або без попередніх знань у галузі; курси «Introduction to...» та «Basics of...» орієнтовані на початківців. Нижній та середній рівень підходить для учнів з базовими знаннями та деяким досвідом; курси «Intermediate...» та «Practical...» відповідають цьому рівню. Вищий середній рівень вимагає систематичних знань та вміння застосовувати концепції у різних контекстах; курси «Advanced...» та «Professional...» призначені для цього рівня. Просунутий рівень передбачає експертні компетентності та глибоке розуміння галузі; курси «Mastery Courses» та «Specializations» орієнтовані на просунутих учнів. Дослідницький рівень включає наукову діяльність, оригінальні дослідження та створення нового знання; курси «Research Methods» та «Capstone Projects» відповідають дослідницькому рівню. Coursera пропонує курси від «Git for Beginners» до «Advanced Machine Learning», демонструючи диференціацію за складністю.

3. Організаційно-контекстуальні критерії класифікації. Організаційні критерії визначають інституційний контекст використання освітніх ресурсів та їх місце в освітній системі: 1) за рівнем освіти; 2) за освітньою галуззю (див. рис. 3 і рис. 4).

4. Соціально-інклюзивні критерії класифікації. Інклюзивність цифрових освітніх ресурсів становить критичний фактор забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Рівень доступності для осіб з особливими освітніми потребами включає дев'ять вимірів технічної та педагогічної адаптації (див. рис. 5).

Висновок. У дослідженні обґрунтовано інтегративний підхід до типологізації цифрових освітніх ресурсів, що поєднує технологічні, педагогічно-дидактичний та організаційно-контекстуальні критерії. Запропоновано багатовимірну модель класифікації, яка враховує динаміку цифрових екосистем, стандарти якості та вимоги професійного розвитку персоналу. Новизна полягає у поєднанні характеристик різних рівнів складності в єдиній системі типологічних параметрів, що забезпечує підвищену аналітичність та релевантність опису цифрових ресурсів. Результати дослідження можуть бути використані для проектування, відбору й оцінювання цифрових освітніх ресурсів у закладах освіти, а також для оптимізації управлінських рішень у цифровому середовищі. Запропонована типологічна модель сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, стандартизації ресурсів та забезпеченню



Рис. 3. Організаційно-контекстуальні критерії класифікації освітніх ресурсів

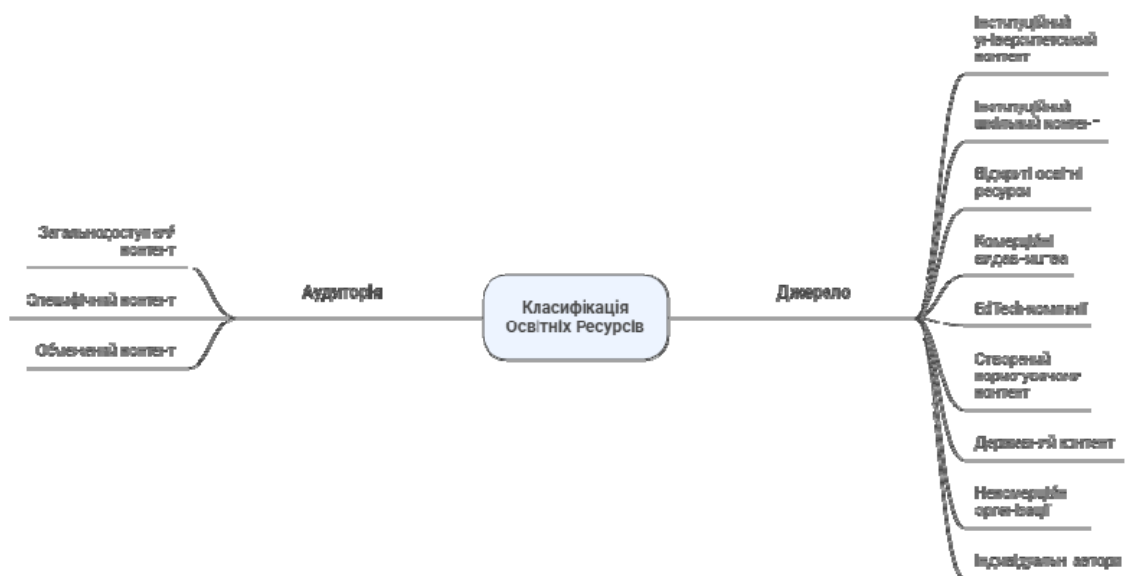


Рис. 4. Категорії за Аудиторією та джерелом

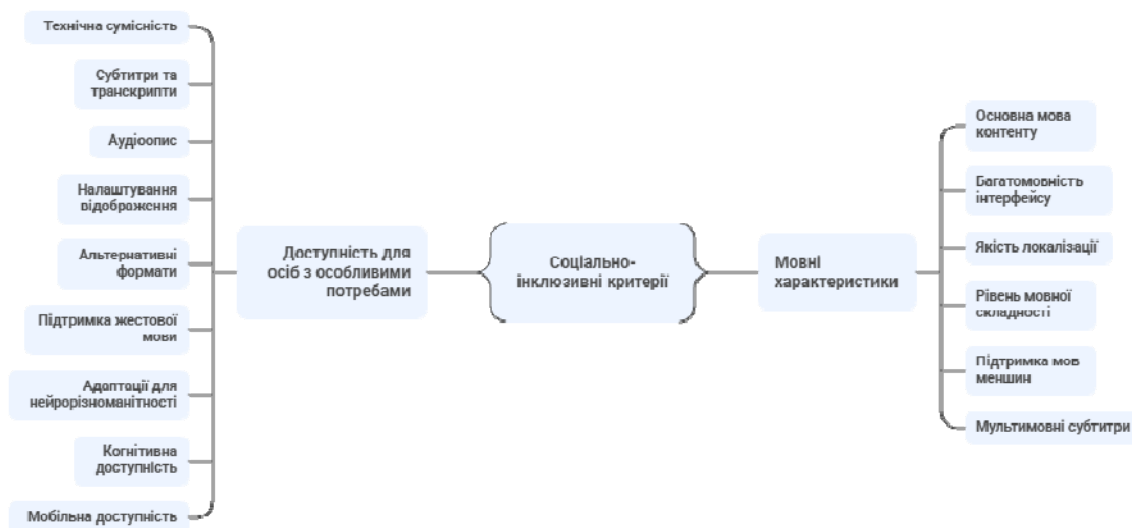


Рис. 5. Категорії за Аудиторією та джерелом

їхньої сумісності в інституційній інфраструктурі. Вона також може бути застосована для розроблення професійних програм підвищення кваліфікації педагогічного персоналу.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричну перевірку запропонованої багатовимірної моделі, розроблення інструментарію для автоматизованої класифікації цифрових ресурсів та вивчення впливу типологічних характеристик на результати навчання. Перспективним є також поглиблення аналізу взаємодії між цифровими платформами, аналітичними сервісами та системами підтримки прийняття управлінських рішень, а також дослідження механізмів інтеграції типологізацій у національні та міжнародні стандарти цифрової освіти.

Використана література:

1. Admiraal W. Teachers' motivations and practices in using Open Educational Resources (OER). 2022.
2. Farrow R. ENCORE+ integrated typology of OER business models. 2023.
3. Stracke C. M., Downes S., Conole G., Burgos D., Vázquez L. Typologies of OER and MOOCs: A systematic review. Open Praxis. 2019. № 11(1). P. 1–15.
4. Bali M., Cronin C., Jhangiani R. A three-dimensional typology of open educational practices. 2020.
5. Sharda R., Romano N., Lucca J., Weiser M., Scheets G., Chung J., Sleezer C. A typology of learning environments. Journal of Computer Assisted Learning. 2004. № 20(2). P. 101–120.
6. Mosharraf M. Typology of Open Educational Resources for digital libraries. Open Learning. 2024. № 39(1). P. 45–62.
7. European Commission. European Digital Education Content Framework. Brussels: European Commission. 2021. URL : <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/content-framework>

8. Десятов Т. М., Бардадим О. В. Якість освіти – ознака розвитку держави. Вісник Черкаського національного університету. 2024. № (3). С. 21–27.
9. Бардадим О. В. Історія використання освітніх технічних засобів навчання. Матеріали конференції. 2020. С. 428–429.
10. Бардадим О. В. Цифрові засоби навчання. Міжнародна конференція. 2020. С. 15–19.
11. Бардадим О. В. Класифікація освітніх вебресурсів. Наукові записки Черкаського університету. 2022. № (207). С. 89–99. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-89-99>
12. Bardadym O. V. Implementation of the 'open data' concept in higher education institutions. Гуманітарний Корпус. 2024. С. 71–73.
13. Бардадим О. В. Цифрові компетентності вчителів природничого напрямку. Збірник тез конференції. 2021. С. 74–78.
14. Bardadym O. V. Digital tools for academic writing. Родзинка–2025. Р. 12–26. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15872712>
15. Бардадим О. В. Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. Вісник ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Педагогічні науки. 2021. № 1. С. 101–107.
16. Bardadym O. V., Гаркавий С. Criteria for analyzing the quality of educational content. Конференція. 2025. Р. 33–42. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15872859>
17. Бардадим О. В. Формування компетенцій роботи з літературними джерелами. Наука та інноватика. 2020. С. 86–88. <http://eprints.cdu.edu.ua/4531/>
18. Wiley D., Hilton J., Ellington S., Hall T. A preliminary examination of the cost savings and learning impacts of using open textbooks in middle and high school science classes. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2012. № 13(3). Р. 262–276. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1153>
19. Casanova R., De La Iglesia M. Open educational resources for teacher professional development: A systematic review. Education Sciences. 2021. № 11(10). Р. 645. DOI : <https://doi.org/10.3390/educsci11100645>
20. Yuan L., MacNeill S., Kraan W. Open educational resources—opportunities and challenges for higher education. JISC CETIS. 2008. Р. 1–40. URL : https://www.researchgate.net/publication/30502820_Open_Educational_Resources_-_Opportunities_and_Challenges_for_Higher_Education

References:

1. Admiraal, W. (2022). Teachers' motivations and practices in using Open Educational Resources (OER)
2. Farrow, R. (2023). ENCORE+ integrated typology of OER business models
3. Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Vázquez, L. (2019). Typologies of OER and MOOCs: A systematic review. Open Praxis. № 11(1). Р. 1–15.
4. Bali, M., Cronin, C., & Jhangiani, R. (2020). A three-dimensional typology of open educational practices
5. Sharda, R., Romano, N., Lucca, J., Weiser, M., Scheets, G., Chung, J., & Sleezer, C. (2004). A typology of learning environments. Journal of Computer Assisted Learning. № 20(2). Р. 101–120.
6. Mosharraf, M. (2024). Typology of Open Educational Resources for digital libraries. Open Learning. № 39(1). Р. 45–62.
7. European Commission. (2021). European Digital Education Content Framework. Brussels: European Commission. URL : <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/content-framework>
8. Desiatov, T. M., & Bardadym, O. V. (2024). Yakist osvity – oznaka rozvytku derzhavy [Quality of education as a sign of state development]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu*. № (3). S. 21–27 [in Ukrainian].
9. Bardadym, O. V. (2020). Istoriiya vykorystannia osvitynikh tekhnichnykh zasobiv navchannia [History of the use of educational technical teaching aids]. *Materialy konferentsii*. S. 428–429 [in Ukrainian].
10. Bardadym, O. V. (2020). Tsyfrovi zasoby navchannia [Digital learning tools]. *Mizhnarodna konferentsiia*. S. 15–19 [in Ukrainian].
11. Bardadym, O. V. (2022). Klasyfikatsiia osvitynikh vebresursiv [Classification of educational web resources]. *Naukovi zapysky Cherkaskoho universytetu*. № 207. S. 89–99. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-89-99> [in Ukrainian].
12. Bardadym, O. V. (2024). Implementation of the 'open data' concept in higher education institutions. *Humanitarnyi Korpus*. Р. 71–73 [in Ukrainian].
13. Bardadym, O. V. (2021). Tsyfrovi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychoho napriamu [Digital competencies of science teachers]. *Zbirnyk tez konferentsii*. S. 74–78 [in Ukrainian].
14. Bardadym, O. V. (2025). Digital tools for academic writing. *Rodzynka-2025*. Р. 12–26. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15872712>
15. Bardadym, O. V. (2021). Rol tsyfrovoy transformatsii osvity u pidhotovtsi vchyteliv pryrodnychoho napriamu [The role of digital transformation of education in training science teachers]. *Visnyk ChNU im. B. Khmelnytskoho. Pedagogichni nauky*. № (1). S. 101–107 [in Ukrainian].
16. Bardadym, O. V., & Harkavyi, S. (2025). Criteria for analyzing the quality of educational content. *Konferentsiia*. Р. 33–42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15872859>
17. Bardadym, O. V. (2020). Formuvannia kompetentsii roboty z literaturnyimi dzherelamy [Formation of competencies for working with literary sources]. *Nauka ta innovatyka*. S. 86–88. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/4531/> [in Ukrainian].
18. Wiley, D., Hilton, J., Ellington, S., & Hall, T. (2012). A preliminary examination of the cost savings and learning impacts of using open textbooks in middle and high school science classes. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. № 13(3). Р. 262–276. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1153>
19. Casanova, R., & De La Iglesia, M. (2021). Open educational resources for teacher professional development: A systematic review. Education Sciences. № 11(10). Р. 645. DOI : <https://doi.org/10.3390/educsci11100645>
20. Yuan, L., MacNeill, S., & Kraan, W. (2008). Open educational resources—opportunities and challenges for higher education. JISC CETIS. Р. 1–40. URL : https://www.researchgate.net/publication/30502820_Open_Educational_Resources_-_Opportunities_and_Challenges_for_Higher_Education

O. Bardadym. Typology of digital educational resources

The article is devoted to systematizing contemporary approaches to educational resource typologies in the context of personnel development and socio-pedagogical practice. The research relevance is determined by the transformation of digital

educational ecosystems, where open educational resources, learning analytics platforms, and institutional information systems have become fundamental components of the educational process. However, scientific literature remains conceptually fragmented, lacking an integrated framework that encompasses technological, pedagogical, and organizational aspects.

The research methodology is based on a systematic narrative review of peer-reviewed articles, conference proceedings, and policy documents from 2018–2025. Comparative analysis, thematic synthesis, and conceptual integration methods were applied to identify convergent dimensions of educational resource classification.

The article analyzes key directions in typology development: classifications of open educational resources based on user motivation and business models; three-dimensional frameworks of open educational practices; digital content taxonomies for educational libraries; machine learning-based classification systems; quality and accessibility standards from international organizations. The necessity of a comprehensive approach integrating technological, pedagogical, organizational, and socio-inclusive dimensions is substantiated. The research results form a conceptual foundation for developing multidimensional typologies capable of effectively supporting the development of teaching staff professional competencies and optimizing organizational decision-making in educational institutions.

Key words: *educational resource typology, open educational resources, digital educational content, learning materials classification, personnel development, socio-pedagogical practice, educational information systems, pedagogical technologies.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 10.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

УДК 37.01:316.42:81'373

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.108.04>

Бевз Г. М., Кравчинська Т. С., Оліфіра Л. М., Пінчук Н. І., Андрос М. Є.

СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ СУСПІЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ

У статті здійснено комплексний теоретико-аналітичний огляд наукових джерел, присвячених проблемі семантичного поля ціннісного ставлення до освіти в контексті концепції суспільної стійкості. Актуальність дослідження зумовлена поглибленням соціальних, культурних та інституційних трансформацій сучасного суспільства, що вимагають переосмислення ролі освіти не лише як механізму передачі знань, а як провідного чинника формування ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та адаптивного потенціалу особистості й спільнот. У роботі проаналізовано психолого-педагогічні, соціологічні, аксіологічні та міждисциплінарні підходи до трактування ціннісного ставлення до освіти як багатовимірної смислової конструкції, що формується у взаємодії індивідуального досвіду, соціальних норм і культурних контекстів. Обґрунтовано, що ціннісне ставлення до освіти відображається через семантичне поле, яке включає систему ключових понять, смислів і асоціацій, пов'язаних з уявленнями про освіту як соціальну та особистісну цінність. Особливу увагу приділено аналізу освіти як стратегічного соціального інституту, що забезпечує відтворення базових суспільних цінностей, сприяє соціальній згуртованості, громадянській активності та формуванню довіри як передумов суспільної стійкості. У статті доведено доцільність застосування семантичного аналізу як методологічного інструменту для виявлення структурних компонентів ціннісного ставлення до освіти, зокрема когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового, а також для реконструкції смислових зв'язків між освітніми цінностями у науковому та освітньому дискурсах. Показано, що аналіз семантичного поля дозволяє виявити домінуючі ціннісні орієнтації, які визначають ставлення особистості й суспільства до освіти в умовах соціальної нестабільності. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, пов'язані з емпіричним аналізом семантичних моделей освітніх цінностей у різних соціокультурних середовищах та оцінюванням їх впливу на забезпечення суспільної стійкості.

Ключові слова: ціннісне ставлення, семантичне поле, освіта, ціннісні орієнтації, суспільна стійкість.

У сучасних умовах глобальних трансформацій, зростання соціальної нестабільності та посилення викликів, пов'язаних із розвитком інформаційного суспільства, актуалізується проблема формування суспільної стійкості як здатності соціальних систем зберігати цілісність, адаптивність і ціннісну узгодженість у процесі змін. Важливу роль у цьому контексті відіграє освіта як базовий соціальний інститут, що забезпечує не лише передачу знань і навичок, а й формування системи цінностей, норм і смислів, необхідних для сталого розвитку суспільства. Ціннісне ставлення до освіти постає як складне багатовимірне утворення, що поєднує когнітивні уявлення про значущість освіти, емоційно-оцінні характеристики освітнього досвіду та мотиваційно-поведінкові орієнтації особистості. Саме через призму ціннісних орієнтацій відбувається осмислення ролі освіти в індивідуальному життєвому проєкті та в суспільному розвитку загалом. У цьому зв'язку особливої наукової уваги набуває аналіз семантичного поля ціннісного ставлення до освіти, яке відображає систему значень, смислів і символів, закріплених у науковому дискурсі та освітній практиці.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам цінностей в освіті, аксіологічним засадам педагогічної діяльності та освіті для сталого розвитку, питання семантичної структуризації ціннісного ставлення до освіти в контексті суспільної стійкості залишається недостатньо розробленим. Більшість наукових праць зосереджуються на функціональних або нормативних аспектах цінностей, залишаючи поза увагою їх смислове наповнення та мовно-концептуальну репрезентацію. З огляду на зазначене, актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного аналізу семантичного поля ціннісного ставлення до освіти як теоретичної основи для осмислення ролі освіти у формуванні суспільної стійкості. Такий підхід дозволяє поглибити розуміння аксіологічного потенціалу освіти та окреслити перспективи її розвитку в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Метою статті є аналіз наукових джерел, у яких розкривається семантичне поле ціннісного ставлення до освіти в контексті концепції суспільної стійкості.

Теоретичні підходи до розуміння ціннісного ставлення до освіти. У сучасному науковому дискурсі проблема ціннісного ставлення до освіти посідає одне з ключових місць у дослідженнях з педагогіки, психології, соціології та філософії освіти. Це зумовлено зростанням ролі освіти як чинника особистісного розвитку, соціальної інтеграції та формування світоглядних орієнтацій особистості. У контексті суспільних трансформацій освіта дедалі більше розглядається не лише як інструмент передавання знань, а як ціннісно насичений процес, що формує здатність людини до відповідального вибору та соціально значущої діяльності.

Наукове осмислення ціннісного ставлення до освіти потребує звернення до різних теоретичних підходів, кожен з яких акцентує увагу на окремих аспектах цього феномена.

Аксіологічний підхід до розуміння ціннісного ставлення. Аксіологічний підхід є базовим для дослідження ціннісного ставлення до освіти, оскільки зосереджується на аналізі цінностей як фундаментальних орієнтирів людської діяльності. У межах цього підходу освіта розглядається як аксіологічний простір, у якому відбувається засвоєння соціально значущих, культурних і моральних цінностей. Науковці підкреслюють,

що ціннісне ставлення формується через усвідомлення значущості освіти як особистісної та суспільної цінності, що визначає мотивацію до навчання і саморозвитку. Аксиологічний підхід також розглядає освіту як механізм трансляції цінностей між поколіннями, що забезпечує культурну спадкоємність і соціальну стабільність [1].

Психологічний підхід. У психологічному підході ціннісне ставлення до освіти трактується як інтегральне особистісне утворення, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Освіта в цьому контексті виступає значущим об'єктом, щодо якого формуються індивідуальні смисли та мотиваційні установки. Дослідники зазначають, що саме через внутрішню мотивацію та особистісний смисл навчальної діяльності відбувається трансформація знань у стійкі ціннісні орієнтації [2]. Психологічний підхід дозволяє аналізувати вплив емоційного досвіду навчання на формування позитивного або негативного ціннісного ставлення до освіти, що є важливим для побудови особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Соціокультурний підхід. Соціокультурний підхід акцентує увагу на соціальній зумовленості ціннісного ставлення до освіти. У цьому підході освіта розглядається як соціальний інститут, що функціонує в межах певного культурного та історичного контексту. Ціннісне ставлення до освіти формується під впливом соціальних норм, культурних традицій, домінуючих ідеологій та суспільних очікувань [3]. Згідно з цим підходом, освітні цінності не є універсальними, а змінюються залежно від соціокультурних умов, що дозволяє пояснити відмінності у ставленні до освіти в різних суспільствах і освітніх системах.

Компетентнісний підхід. У межах компетентнісного підходу ціннісне ставлення до освіти розглядається як складова ключових і професійних компетентностей особистості. Освіта постає як процес формування не лише знань і навичок, а й ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного життєдіяльності. Дослідники наголошують, що без сформованого ціннісного ставлення неможливе повноцінне засвоєння компетентностей, оскільки саме цінності надають змісту та мотивації освітній діяльності [4]. Компетентнісний підхід підсилює практичний вимір ціннісного ставлення, пов'язуючи його з готовністю до відповідальної професійної та громадянської діяльності.

Інтегративний підхід. Інтегративний підхід поєднує положення аксиологічного, психологічного, соціокультурного та компетентнісного підходів, розглядаючи ціннісне ставлення до освіти як багатовимірне явище. У межах цього підходу ціннісне ставлення трактується як результат взаємодії особистісних смислів, соціальних цінностей і освітніх практик. Такий підхід дозволяє комплексно аналізувати процес формування ціннісного ставлення до освіти та визначати умови його розвитку в сучасному освітньому середовищі [5].

Семантичне поле ціннісного ставлення до освіти. У сучасній науковій літературі освіта розглядається не лише як передавання знань і навичок, а як складний соціокультурний феномен, що формується через систему цілей, смислів і ціннісних орієнтацій особистості. Одним із ключових аспектів такого осмислення є семантичне поле ціннісного ставлення до освіти – інтегральне поняття, що репрезентує мережу змістів, асоціацій і концептів, які визначають значення освіти в суб'єктивному й суспільному дискурсах. У контексті ціннісного ставлення до освіти семантичне поле охоплює концепти, пов'язані з освітою як цінністю (наприклад, «знання», «самореалізація», «соціальна відповідальність», «гуманізм», «успіх»), а також лексичні й смислові зв'язки між ними. Це поле включає як загальнолюдські цінності, так і специфічні освітні уявлення, які формуються в культурному, соціальному і педагогічному дискурсах.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити ключові концепти, що формують семантичне поле ціннісного ставлення до освіти: знання і розвиток; самореалізація; соціальна відповідальність; громадянська участь; майбутнє суспільства. У межах семантичного аналізу освіта осмислюється як соціальна цінність, що пов'язана з уявленнями про стабільність, безпеку та розвиток. Саме ціннісні смисли визначають готовність людини інвестувати час і ресурси в освіту та підтримувати освітні інституції. Ціннісне ставлення – це багатовимірний психолого-аксиологічний феномен, що поєднує когнітивні (усвідомлення значущості освіти), емоційно-ціннісні (оцінка важливості) і поведінкові (мотивація до участі в освітньому процесі) компоненти. Воно формується під впливом соціальних норм, особистісного досвіду, культурного контексту і суспільних очікувань, уламки яких відображаються в семантичному полі [6].

Методи семантичного аналізу, зокрема корпусні дослідження, дозволяють виявляти частотні одиниці, зв'язки між значеннями та їхню роль у формуванні освітнього дискурсу. Наприклад, корпусний підхід до аналізу академічного дискурсу розкриває, які цінності домінують у спілкуванні, та як вони впливають на репрезентацію освіти як цінності [7]. У вітчизняній педагогіці розглядається поняття утворення ціннісно-семантичних орієнтацій у контексті освітнього процесу, де цілеспрямоване формування таких орієнтацій забезпечує змістовну структуру ціннісних відносин учнів до навчання [8]. Таким чином, семантичне поле ціннісного ставлення до освіти – це когнітивно-смислова структура, яка включає уявлення про освіту як цінність, про її роль у житті особистості та суспільства, і відтворюється в мові, поведінці та практиках. Семантичний аналіз ціннісного ставлення до освіти дозволяє розкрити структуру понятійного поля, її складові та механізми формування ціннісних орієнтацій у різних соціальних групах. Це має практичне значення для розробки освітніх стратегій, програм формування ціннісних компетентностей, а також для оцінювання ефективності ціннісно-орієнтованого навчання. Сучасні дефініції соціальної стійкості наголошують, що цінності відіграють ключову роль у підтримці соціальних інститутів, включаючи освіту; без усвідомленого ставлення до цінностей важко забезпечити стійкі соціальні структури. Семантичний

аналіз дозволяє глибше осмислити роль освіти як чинника формування стійких ціннісних орієнтацій у сучасному суспільстві.

Освіта в концепції суспільної стійкості. Освіта відіграє ключову роль у забезпеченні сталого розвитку суспільства, що включає економічну, соціальну та екологічну стійкість. Цей процес полягає не лише у передаванні знань, а й у формуванні ціннісних орієнтацій, етичних норм, соціальної відповідальності та умінь адаптуватися до швидких змін сучасного світу. Сучасні дослідження підтверджують, що освіта є потужним агентом соціальних змін, здатним формувати цілісні стратегії розвитку громад і націй загалом [9]. Концепція суспільної стійкості розглядає здатність соціальних систем до адаптації та самовідтворення в умовах різноманітних викликів – від соціально-економічних криз до екологічних загроз. Освіта в цій концепції виступає фундаментальним чинником, що формує людський капітал, соціальну згуртованість та відповідальну громадянську позицію [10].

Освіта відіграє багатовимірну роль у розвитку суспільної стійкості. По-перше, вона сприяє соціальній мобільності, якщо відкриває доступ до знань і можливостей усім верствам населення, що зменшує нерівність і сприяє соціальній інтеграції. По-друге, через освіту люди набувають навичок та компетентностей, необхідних для адаптації до змін ринку праці, технологічного прогресу та глобальних викликів. Роль освіти у соціальній стійкості також полягає в її здатності формувати нові моделі поведінки, мислення і співпраці. Освітні процеси підтримують розвиток критичного мислення, умінь аналізувати ризики, вирішувати конфлікти і приймати обґрунтовані рішення – навички, без яких сучасне суспільство не здатне ефективно реагувати на складні виклики.

У рамках цілей сталого розвитку (Agenda 2030 [11]) освіта визначена як ключовий інструмент реалізації глобальних цілей, що включають викорінення бідності, забезпечення якісної освіти для всіх, гендерної рівності та зміцнення інституцій. Якісна освіта розглядається як фундаментальна для всіх інших цілей сталого розвитку, оскільки вона формує компетентнісні основи для активної участі громадян у соціальному, економічному та екологічному житті. Зазначається, що освіта для сталого розвитку (Education for Sustainable Development, ESD [12]) має не лише освітній, але й ціннісний характер – вона спрямована на формування у суб'єктів освіти цінностей доброти, справедливості, відповідального ставлення до навколишнього середовища та інших людей. Вона інтегрує екологічні, соціальні та економічні цінності в освітній процес і формує нове семантичне поле освіти. Такі цінності виступають важливими індикаторами суспільного прогресу. UNESCO підкреслює, що саме через освіту формуються цінності, необхідні для збереження соціальної згуртованості та реагування на глобальні виклики. Таким чином, ціннісне ставлення до освіти стає ключовим чинником суспільної стійкості, оскільки визначає готовність громадян до навчання впродовж життя, співпраці та відповідального вибору.

Освіта для сталого розвитку, яка включає соціальний компонент, прагне формувати у здобувачів освіти не лише знання, а й відповідальні поведінкові установки та ціннісні орієнтації, необхідні для підтримки стійкого суспільства. У цьому аспекті освіта виступає платформою для соціального навчання, яке стимулює зміни поведінки та формування цінностей, що сприяють колективному життю та співпраці. Отже, освіта виступає стратегічним чинником забезпечення суспільної стійкості, формуючи соціальні, культурні, економічні та екологічні аспекти розвитку, а освіта для сталого розвитку спрямована не лише на передавання знань, а на формування універсальних цінностей відповідальності, справедливості та цілісного мислення.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження із залученням міжкультурного порівняння можуть відкрити нові аспекти у розумінні універсальних та локальних цінностей освіти.

Висновки. Аналіз наукових джерел засвідчує, що ціннісне ставлення до освіти є багатовимірним семантичним утворенням, що формується на перетині індивідуальних і суспільних смислів. Ціннісне ставлення до освіти – це багатовимірна категорія, що вміщує когнітивні й мотиваційні складові, семантичне наповнення яких формується під впливом індивідуального досвіду та соціокультурного контексту. Освіта виступає ключовим чинником формування ціннісних орієнтацій, сприяючи становленню громадянської відповідальності, самореалізації та соціальної активності, а у контексті суспільної стійкості освіта набуває значення стратегічної цінності, здатної забезпечувати соціальну адаптацію та згуртованість й стає платформою для відтворення та зміцнення соціальних цінностей, які гарантують здатність суспільства адаптуватися до соціальних викликів та змін. Освіта для сталого розвитку виступає ключовим ціннісно-семантичним мостом між освітою та концепцією суспільної стійкості. Семантичний аналіз концептуального поля ціннісного ставлення до освіти дозволяє інтерпретувати як індивідуальні, так і суспільно значущі значення, що віддзеркалюють історико-культурні традиції та соціальні пріоритети.

Використана література:

1. Andreieva O. Universal human values' notion development in modern educational field. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. Vol. 7(27). P. 4–8. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.149259>.
2. Старостіна О. Ціннісні засади розвитку системи шкільної освіти у Великій Британії. *Освітлогія*. 2019. № 8. С. 34–42. DOI : <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2019.8.3442>.
3. Решетняк В. Ф. Історичний характер виникнення ідеї ціннісного підходу у педагогіці. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 2(215). С. 34–44. DOI : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-34-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-34-44).

4. Antoci D. Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. *LUMEN Proceedings*. 2022. Vol. 17. P. 6–25. DOI : <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02>.
5. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с. URL : <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/12084826.pdf>.
6. Honegger M. What Does “Education” Mean: Cultural Values in Educational Language. *Journal of Culture and Values in Education*. 2020. Vol. 3(2). P. 42–53. DOI : <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.12>.
7. Vodyanitskaya A., Yaremenko V. What is valuable in the academe: corpus-based analysis. society. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020. Vol. 2. P. 437–455. DOI : <https://doi.org/10.17770/sie2020vol2.5131>.
8. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій у змісті освіти старшої школи. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2011 рік*. Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ. 2012. № 1. С. 27–29. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3392/>.
9. Utari R, Ayatullah A. The role of education in promoting sustainable social change. *Bina Bangsa International Journal of Business and Management*. 2025. Vol. 5(1). P. 342–366. DOI : <https://doi.org/10.46306/bbijbm.v5i1.129>
10. Pascual R., Liu P., Baldonado J., Pascual A. G., Mina G. The role of education in promoting sustainability and social responsibility. *International Journal of Environmental Sciences*. 2025. Vol. 11(16). P. 545–553. DOI : <https://doi.org/10.64252/xx0wj25>
11. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL : <https://files.acquia.undp.org/public/migration/ua/Agenda2030-eng.pdf>.
12. Education for sustainable development. UNESCO. URL : <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>.

References:

1. Andreieva O. (2018). Universal human values’ notion development in modern educational field. *ScienceRise: Pedagogical Education*, Vol. 7(27). P. 4–8. DOI : <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.149259>.
2. Starostina O. (2019). Tsinnisni zasady rozvytku systemy shkilnoi osvity u Velykii Brytanii [Value principles for the development of the school education system in Great Britain] *Osvitohiia*. № 8. S. 34–42. DOI : <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2019.8.3442> [in Ukrainian].
3. Reshetniak V. F. (2024). Istorychnyi kharakter vynykennia idei tsinnisnoho pidkhodu u pedahohitsi [The historical nature of the emergence of the idea of a value approach in pedagogy] *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 2(215). S. 34–44. DOI : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-34-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-34-44) [in Ukrainian].
4. Antoci D. (2022). Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. *LUMEN Proceedings*. Vol. 17. P. 6–25. DOI : <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02>.
5. Vozniuk O. V., Dubaseniuk O.A. (2009). Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid: monohrafiia [Targets of personality development in the education system: an integrative approach: monograph] Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 684 p. URL : <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/12084826.pdf> [in Ukrainian].
6. Honegger M. (2020). What Does “Education” Mean: Cultural Values in Educational Language. *Journal of Culture and Values in Education*. Vol. 3(2). P. 42–53. DOI : <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.12>.
7. Vodyanitskaya A., Yaremenko V. (2020). What is valuable in the academe: corpus-based analysis. society. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, Vol. 2. P. 437–455. DOI : <https://doi.org/10.17770/sie2020vol2.5131>.
8. Kosianchuk S. V. (2012). Formuvannia tsinnisno-smyslovykh orientatsii u zmisti osvity starshoi shkoly [Formation of value-semantic orientations in the content of high school education] *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2011 rik*. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, m. Kyiv. № 1. P. 27–29. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3392/> [in Ukrainian].
9. Utari R, Ayatullah A. (2025). The role of education in promoting sustainable social change. *Bina Bangsa International Journal of Business and Management*. Vol. 5(1). P. 342–366. DOI : <https://doi.org/10.46306/bbijbm.v5i1.129>.
10. Pascual R., Liu P., Baldonado J., Pascual A. G., Mina G. (2025). The role of education in promoting sustainability and social responsibility. *International Journal of Environmental Sciences*. Vol. 11(16). P. 545–553. DOI : <https://doi.org/10.64252/xx0wj25>
11. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL : <https://files.acquia.undp.org/public/migration/ua/Agenda2030-eng.pdf>.
12. Education for sustainable development. UNESCO. URL : <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>.

H. Bevz, T. Kravchynska, L. Olifira, N. Pinchuk, M. Andros. Semantic field of value attitude towards education in the context of the concept of social sustainability: analysis of scientific sources

The article provides a comprehensive theoretical and analytical review of scientific sources devoted to the problem of the semantic field of value attitudes towards education in the context of the concept of social sustainability. The relevance of the study is due to the deepening of social, cultural and institutional transformations of modern society, which require rethinking the role of education not only as a mechanism for transferring knowledge, but also as a leading factor in the formation of value orientations, social responsibility and adaptive potential of individuals and communities. The work analyzes psychological and pedagogical, sociological, axiological and interdisciplinary approaches to the interpretation of value attitudes towards education as a multidimensional semantic construct, which is formed in the interaction of individual experience, social norms and cultural contexts. It is substantiated that the value attitude towards education is reflected through the semantic field, which includes a system of key concepts, meanings and associations related to ideas about education as a social and personal value. Particular attention is paid to the analysis of education as a strategic social institution that ensures the reproduction of basic social values, promotes social cohesion, civic activity and the formation of trust as prerequisites for social stability. The article proves the feasibility of using semantic analysis as a methodological tool for identifying structural components of value attitudes towards education, in particular cognitive, emotional-evaluative and behavioral, as well as for reconstructing semantic connections between educational values in scientific and educational discourses. It is shown that the analysis of the semantic field allows us to identify dominant value orientations that determine the attitude of the individual and society towards education in

conditions of social instability. Promising directions for further research related to the empirical analysis of semantic models of educational values in various socio-cultural environments and the assessment of their impact on ensuring social stability are identified.

Key words: *value attitude, semantic field, education, value orientations, social stability.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА З ВИДУ СПОРТУ З ОГЛЯДУ НА ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ

У статті розглянуто види професійно-педагогічних комунікацій майбутнього тренера з виду спорту з огляду на професійний стандарт, затверджений і введений в дію у 2025 році. Визначено поняття «професійно-педагогічна комунікація тренера з виду спорту», яке розглядаємо, як – систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій учасників навчально-тренувального процесу, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин, моделювання її управління процесом комунікації в спортивній підготовці.

Зміст фахової підготовки майбутніх тренерів має відповідати зазначеним у професійному стандарті різновидам професійно-педагогічних комунікацій, які здійснює тренер у процесі виконання трудових функцій.

Серед трудових функцій тренера виокремлені: організаційна та адміністративна діяльність; педагогічна та виховна діяльність; планування та організація навчально-тренувального процесу; проведення навчально-тренувальних занять; контроль, моніторинг, оцінка, відбір і корекція спортивної підготовки; підготовка, забезпечення та аналіз змагальної діяльності; створення безпечних умов під час тренувальної та змагальної діяльності спортсменів; використання інноваційних технологій у спорті; самоосвіта і професійний розвиток.

Аналіз професійного стандарту дозволив дійти висновків, що тренер з виду спорту – є суб'єктом професійно-педагогічної комунікації і він має бути носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організувати навчально-тренувальний процес, впливати на його учасників, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань суб'єктів комунікації, їхні психофізіологічні й енергетичні стани, мати розвинений емоційний інтелект, володіти комунікативними вміннями, навичками, досвідом.

Ключові слова: професійний стандарт, професійно-педагогічна комунікація, тренер з виду спорту, освітньо-професійна програма.

Узагальнену характеристику діяльності фахівців галузі фізичної культури і спорту першого (бакалаврського) рівня вищої освіти представлено в стандарті вищої освіти з позиції її функціонального призначення, професійних умінь і навичок, затвердженим та введеним в дію Наказом міністерства освіти та науки України № 567 від 24 квітня 2019 року. Наказом Національного університету фізичного виховання і спорту України від 19 вересня 2025 року № 408-заг., затверджено та введено в дію професійний стандарт «Тренер з виду спорту» (2025). Зміст фахової підготовки майбутніх тренерів мають відповідати зазначеним у стандартах вимогам, на підставі яких ЗВО розробляють освітньо-професійні програми. Винакає необхідність перегляду їх змісту та оновленню.

Мета статті полягає у розкритті акцентів здійснення професійно-педагогічної комунікації майбутнього тренера з виду спорту з огляду на професійний стандарт «Тренер з виду спорту» (2025).

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що зміст професійної підготовки тренерів з виду спорту у ЗВО має постійно вдосконалюватися. Питання вдосконалення професійної підготовки тренерів знаходить відображення в сучасних наукових дослідженнях: Бондаренко О., Пільової С. (2023); Борейко Н., Юшко О., Азаренкової Л. (2024); Жиденко А., Паперник В. (2023); Луценко І., Коновал Ю., Буренко, М. (2024); Garcia Lopez L., Kirk, D (2022); та ін. [2; 3; 6; 9; 11].

Сучасна освітня парадигма спирається на компетентнісний підхід у навчанні майбутніх фахівців. Професійна підготовка фахівців сфери фізичної культури і спорту передбачає розвиток загальних та фахових компетентностей протягом навчання, що має забезпечити належний рівень вмінь та навичок здобувачам вищої освіти [6]. Формальний підхід до визначення фахових компетентностей майбутніх тренерів без урахування специфіки професійної діяльності та вимог сучасної спортивної індустрії провокує дисбаланс теоретичних та практичних складників освітнього процесу.

Дослідження питань розвитку професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в освітньому просторі розглянуто багатьма вченими: Волкова Н., Жирун О., Когут І. [4; 7; 8]. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки та вплив психотехнічних інструментів на формування комунікативної компетентності розкриті у роботах (Богдан Ж., Серета Н., Солодовник Т., Грибан Г. та ін.) [1; 5].

В професійному стандарті «Тренер з виду спорту» (2025) зазначені наступні професійні кваліфікації: асистент (помічник) тренера з виду спорту; тренер з виду спорту (фахівець); тренер з виду спорту (професіонал). Фахова підготовка майбутніх тренерів з обраного виду спорту має спиратися на трудові функції та компетентності за професійними кваліфікаціями зазначеними у професійному стандарті. Серед трудових функцій тренера у стандарті виокремлені: організаційна та адміністративна діяльність; педагогічна та виховна діяльність; планування та організація навчально-тренувального процесу; проведення навчально-тренувальних занять; контроль, моніторинг, оцінка, відбір і корекція спортивної підготовки; підготовка, забезпечення

та аналіз змагальної діяльності; створення безпечних умов під час тренувальної та змагальної діяльності спортсменів; використання інноваційних технологій у спорті; самоосвіта і професійний розвиток [10].

Розглянемо компетентності тренера і види професійно-педагогічних комунікацій в процесі реалізації його основних трудових функцій з огляду на професійний стандарт «Тренер з виду спорту» (2025) [10].

Трудові функції тренера: організаційна та адміністративна.

1. Здатність до організації діловодства та ведення тренерської документації (використання професійної термінології і поняттєвої бази під час ведення тренерської документації).

2. Здатність забезпечувати виконання правил внутрішнього розпорядку, інструкцій з охорони праці та безпеки (використання навичок ефективної комунікації з учасниками навчально-тренувального процесу для забезпечення виконання правил внутрішнього розпорядку та проведення інструктажів з охорони праці та вимог безпеки, санітарно-гігієнічних і етичних норм).

3. Здатність координувати діяльність допоміжного персоналу: асистенти, статисти, масажисти, волонтери тощо (взаємодія з допоміжним персоналом, надавати рекомендації щодо координації роботи; створення умов для ефективної комунікації допоміжного персоналу).

4. Здатність взаємодіяти з батьками, керівництвом спортивних шкіл, клубів, федерацій (взаємодія з батьками, керівництвом спортивних шкіл, клубів, федерацій для забезпечення прозорості згідно стандартів професійної етики).

5. Здатність планувати стратегічні цілі та впроваджувати інноваційні підходи у роботу спортивної організації/ спортивної команди (використання навички ефективної комунікації з потенційними спонсорами спортивної організації, спортивної команди, керівництвом та учасниками навчально-тренувального процесу для формування позитивного іміджу спортивної організації або спортивної команди).

6. Здатність координувати плани роботи спортивних організацій (взаємодія з керівництвом спортивних організацій для погодження планів роботи спортивних організацій).

7. Здатність координувати кошторис для проведення заходів підготовки спортсменів та здійснювати контроль використання спонсорських чи бюджетних коштів у межах повноважень (взаємодія з керівництвом спортивних організацій, спонсорами, меценатами для погодження бюджету з проведення заходів підготовки спортсменів та для відповідального ставлення до фінансових ресурсів для уникнення зловживань та нецільового використання коштів).

Трудові функції тренера: педагогічна та виховна.

1. Здатність до формування у спортсменів соціальних якостей, патріотизму, підвищення загальнокультурного рівня та утвердження принципів загальнолюдської і національної моралі, підготовка до трудової та оборонної діяльності (спілкування зі спортсменами щодо формування соціальних якостей, патріотизму, підвищення загальнокультурного рівня та утвердження принципів загальнолюдської і національної моралі, підготовка до трудової та оборонної діяльності).

2. Здатність створювати умови щодо формування здорового способу життя, морально-вольових якостей, підвищення мотивації до занять спортом, психологічної підтримки (формування здорового способу життя, морально-вольових якостей, підвищення мотивації до занять спортом).

3. Здатність виховувати у спортсменів навички щодо дотримання спортивної етики, дисципліни, чесної гри, поваги до суперників, заохочення до самоосвіти й самоконтролю (спілкування зі спортсменами щодо дотримання спортивної етики, дисципліни, чесної гри, поваги до суперників, заохочення до самоосвіти й самоконтролю).

4. Здатність забезпечувати формування у спортсменів знань щодо теоретичних основ виду спорту (спілкування зі спортсменами (та іншими фахівцями за потреби) щодо теоретичних основ обраного виду спорту).

5. Здатність забезпечувати індивідуальну взаємодію зі спортсменами різних вікових груп та рівнів підготовленості, у тому числі спортсменів з інвалідністю та /або з обмеженням повсякденного функціонування різних нозологічних груп (спілкування зі спортсменами та іншими особами (за потреби) з урахуванням індивідуальних особливостей спортсменів, у тому числі спортсменів з інвалідністю та /або з обмеженням повсякденного функціонування різних нозологічних груп).

Трудові функції тренера: планування та організація навчально-тренувального процесу.

1. Здатність здійснювати планування (багаторічне, річне, етапне, поточне, оперативне тощо) процесу підготовки на основі теорії періодизації спортивного тренування (взаємодія з керівництвом спортивних організацій (за потреби) та учасниками навчально-тренувального процесу для погодження планів підготовки; використання професійної термінології і поняттєвої бази під час підготовки планів).

2. Здатність організувати навчально-тренувальний процес спортсменів на різних етапах багаторічного вдосконалення (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу, фахівцями медико-біологічного і психологічного супроводу для розроблення/ обґрунтування/ адаптації/модифікації форм організації навчально-тренувального процесу визначення його ефективності та своєчасної корекції).

3. Здатність складати й оптимізувати розклад занять (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для складання/ адаптації/модифікації розкладу занять).

4. Здатність розробляти структуру і зміст навчально-тренувальних занять, мікро-, мезоциклів (у тому числі з урахуванням особливостей жіночого організму), етапів, періодів, макроциклів тощо (взаємодія з

учасниками навчально-тренувального процесу для розроблення/ адаптації/модифікації структури і змісту тренувальних занять, мікро-, мезоциклів, етапів, періодів, макроциклів тощо).

5. Здатність використовувати обладнання, інвентар та інші ресурси для ефективного навчально-тренувального процесу в обраному виді спорту (спілкування зі спортсменами щодо правил експлуатації спортивного обладнання та інвентарю та під час використання обладнання, інвентарю та інших ресурсів).

6. Здатність розробляти індивідуальні плани тренувань з урахуванням статевих, вікових особливостей та рівня підготовленості спортсмена (комунікація зі спортсменом для розроблення / адаптації / модифікації індивідуального плану тренувань).

7. Здатність планувати й організовувати навчально-тренувальні заходи з урахуванням нозологічних особливостей спортсменів з інвалідністю та / або з обмеженням повсякденного функціонування, доступності до спортивних споруд та спеціалізованого інвентарю (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу, фахівцями медико-біологічного та психологічного супроводу та допоміжним персоналом для розроблення/ адаптації / модифікації планів та форм організації тренувальних заходів).

8. Здатність адаптувати навчально-тренувальні програми, фізичні навантаження і засоби відновлення відповідно до індивідуальних функціональних можливостей спортсменів з інвалідністю та / або з обмеженням повсякденного функціонування (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу, фахівцями медико-біологічного та психологічного супроводу та допоміжним персоналом для адаптації/модифікації навчально-тренувальних програм, фізичних навантажень і засобів відновлення).

Трудові функції тренера: проведення навчально-тренувальних занять.

1. Здатність організовувати та проводити навчально-тренувальні заняття (заходи) різного типу та спрямованості у різних вікових групах спортсменів на етапах багаторічної підготовки (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для розроблення/ обґрунтування/ адаптації/модифікації форм організації та проведення навчально-тренувальних занять (заходів) різного типу та спрямованості; використання ефективної комунікаційної стратегії для різних вікових груп).

2. Здатність використовувати різноманітні засоби і методи розвитку та вдосконалення фізичних якостей та рухових здібностей відповідно до вікових особливостей спортсмена та етапу багаторічного вдосконалення в обраному виді спорту (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації засобів і методів на розвиток та вдосконалення фізичних якостей та рухових здібностей спортсменів; використання ефективних комунікаційних стратегій для різних вікових груп спортсменів).

3. Здатність організовувати та проводити тренування з фізичної та / або техніко-тактичної, психологічної підготовки (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для розроблення/ обґрунтування / адаптації/модифікації форм організації та проведення тренувань з фізичної та /або техніко-тактичної, психологічної підготовки).

4. Здатність добирати ефективні засоби і методи спортивної підготовки на етапах багаторічного вдосконалення (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування / адаптації / модифікації засобів і методів спортивної підготовки на етапах багаторічного вдосконалення).

5. Здатність навчати загальним та спеціальним технічним прийомам і допоміжним вправам із урахуванням нозології спортсменів (використання навичок ефективної комунікації з учасниками навчально-тренувального процесу та професійної термінології і понятійної бази).

Трудові функції тренера: контроль, моніторинг, оцінка, відбір і корекція спортивної підготовки.

1. Здатність здійснювати оперативний, поточний, етапний контроль за рівнем підготовленості спортсменів (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ корекції планів навчально-тренувальних заходів на основі результатів контролю; інформування учасників навчально-тренувального процесу про результати контролю).

2. Здатність здійснювати контроль змагальної діяльності в обраному виді спорту (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ корекції планів тренувальних заходів на основі результатів контролю; інформувати учасників навчально-тренувального процесу про результати контролю).

3. Здатність здійснювати моніторинг функціонального стану спортсменів, ефективності навчально-тренувального та змагального процесів і корекцію тренувальних навантажень (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ корекції тренувальних навантажень на основі результатів моніторингу; інформувати про результати моніторингу).

4. Здатність здійснювати відбір спортсменів у процесі багаторічного спортивного вдосконалення (інформувати учасників навчально-тренувального процесу про результати відбору).

5. Здатність співпрацювати з медичним персоналом для моніторингу стану здоров'я, виявлення ризиків перенавантаження або травм у спортсменів (взаємодія з медичним персоналом та спортсменами для моніторингу стану здоров'я; комунікація зі спортсменами про виявлення ризиків перенавантаження або травм).

6. Здатність застосовувати тести для визначення функціональних можливостей і рівня адаптації спортсменів з інвалідністю та /або з обмеженням повсякденного функціонування різних нозологічних груп (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування / адаптації/модифікації/ корекції

планів тренувальних заходів на основі результатів тестування; інформування учасників навчально-тренувального процесу про результати тестування).

7. Здатність здійснювати моніторинг функціонального стану спортсменів з інвалідністю та /або з обмеженням повсякденного функціонування (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ корекції тренувальних навантажень на основі результатів моніторингу; інформування учасників про результати моніторингу).

8. Здатність коригувати навантаження спортсменів з інвалідністю та /або з обмеженням повсякденного функціонування з урахуванням рекомендацій медичних фахівців і реабілітологів (взаємодія з медичними фахівцями, реабілітологами та учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/ модифікації/ корекції тренувальних навантажень на основі наданих рекомендацій).

Трудові функції тренера: підготовка, забезпечення та аналіз змагальної діяльності.

1. Здатність організувати спортсмена /команду до участі у змаганнях та оформлювати документи (використання навички ефективної комунікації з організаторами та учасниками змагань).

2. Здатність організувати навчально-тренувальні збори (використання навичок ефективної комунікації з керівництвом об'єкта проведення навчально-тренувальних зборів та їх учасниками).

3. Здатність розробляти тактичні плани та стратегії участі у змаганнях спортсменів/ команд (використання навичок ефективної комунікації зі спортсменами (командою) для забезпечення реалізації розробленого тактичного плану та стратегії участі у змаганнях).

4. Здатність моделювати змагальну діяльність спортсмена/ команди (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування моделей змагальної діяльності спортсмена/ команди).

5. Здатність виконувати суддівські і представницькі функції під час організації та проведення змагань (використання навичок ефективної комунікації з організаторами та учасниками змагань; професійну термінологію і понятєву базу під час підготовки документації і виконання суддівських і представницьких функцій у процесі організації і проведення змагань).

6. Здатність управляти змагальною діяльністю спортсмена/ команди (використання навичок ефективної комунікації зі спортсменом/ командою, учасниками змагань; взаємодія зі спортсменом/ командою для оптимізації змагальної діяльності).

7. Здатність здійснювати психологічну підтримку спортсмена /команди та формувати мотивацію на досягнення спортивного результату змагальної діяльності (спілкування зі спортсменами для забезпечення психологічної підтримки та мотивації на досягнення спортивного результату в процесі змагальної діяльності спортсмена /команди).

8. Здатність фахово інформувати про дотримання антидопінгового законодавства (спілкування з учасниками навчально-тренувального процесу про дотримання вимог антидопінгового законодавства).

9. Здатність організувати змагальну діяльність спортсмена з урахуванням специфіки адаптивного спорту (використання навички ефективної комунікації з організаторами змагань та спортсменами з урахуванням специфіки адаптивного спорту).

Трудові функції тренера: створення безпечних умов під час тренувальної та змагальної діяльності спортсменів.

1. Здатність проводити інструктаж з техніки безпеки у процесі спортивної діяльності (комунікація з учасниками навчально-тренувального процесу щодо правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог).

2. Здатність дотримуватися вимог техніки безпеки, санітарно-гігієнічних вимог під час використання спортивних споруд, інвентарю та обладнання (комунікація з учасниками навчально-тренувального процесу щодо дотримання правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог та правил експлуатації інвентарю та обладнання, забезпечуючи їх безпечну експлуатацію).

3. Здатність надавати першу домедичну допомогу спортсменам під час виникнення у них невідкладних станів у процесі навчально-тренувальної та змагальної діяльності (координація дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, невідкладних станів у процесі навчально-тренувальної та змагальної діяльності).

4. Здатність застосовувати заходи відновлення та запобігання травмам (комунікація з учасниками навчально-тренувального процесу щодо визначення змін у функціональному стані спортсменів для профілактики перенавантаження та запобігання травматизму).

5. Здатність забезпечувати доступні та безпечні умови занять (адаптований інвентар, пристосовані майданчики) для спортсменів різних нозологічних груп (комунікація з учасниками навчально-тренувального процесу щодо правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог та правил експлуатації інвентарю та обладнання, забезпечуючи їх безпечну експлуатацію).

Трудові функції тренера: використання інноваційних технологій у спорті.

1. Здатність використовувати цифрове обладнання, системне та прикладне програмне забезпечення (застосунки, у т. ч. онлайн), мережу Інтернет для вирішення завдань в процесі тренувальної та змагальної діяльності спортсменів (взаємодія з учасниками навчально-тренувального процесу та розробниками (за потреби) для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ впровадження та застосування цифрового обладнання, системного та прикладного програмного забезпечення в процесі тренувальної та змагальної діяльності).

2. Здатність використовувати інноваційні програми для аналізу спортивних результатів, корегування навантажень і прогнозування ризику травм (комунікація з учасниками навчально-тренувального процесу для обґрунтування/ адаптації/модифікації/ впровадження та застосування інноваційних програм аналізу спортивних результатів, корегування навантажень і прогнозування ризику травм).

Трудові функції тренера: самоосвіта і професійний розвиток.

1. Здатність здійснювати систематичне підвищення кваліфікації (взаємодія з колегами у професійних спільнотах з питань підвищення кваліфікації).

2. Здатність здійснювати моніторинг та впроваджувати передовий досвід (практики) у процес підготовки (взаємодія з колегами у професійних спільнотах та з фахівцями суміжних спеціальностей: лікарями, психологами, дієтологами, фізичними терапевтами тощо для моніторингу та впровадження передового досвіду (практик) у процес підготовки).

3. Здатність взаємодіяти з фахівцями суміжних професій для підвищення ефективності навчально-тренувального процесу (взаємодія з фахівцями суміжних професій для підвищення ефективності навчально-тренувального процесу).

4. Здатність розробляти навчально-методичні матеріали, удосконалювати тренувальні програми з урахуванням новітніх тренерських практик (взаємодія з колегами у професійних спільнотах та з фахівцями суміжних професій).

5. Здатність дотримуватися професійної етики (використання навичок ефективної комунікації з учасниками навчально-тренувального процесу з колегами у професійних спільнотах та з фахівцями суміжних професій з дотриманням принципів професійної етики).

Аналіз професійного стандарту дозволив дійти висновків, що тренер з виду спорту – є суб'єктом професійно-педагогічної комунікації і він має бути носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати навчально-тренувальний процес, впливати на його учасників, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань суб'єктів комунікації, їхні психофізіологічні й енергетичні стани, мати розвинений емоційний інтелект, володіти комунікативними вміннями, навичками, досвідом.

Професійно-педагогічна комунікація тренера з виду спорту це – система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій учасників навчально-тренувального процесу, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин, моделювання й управління процесом комунікації в спортивній підготовці. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації.

Теоретичний зміст предметної сфери освітньо-професійних програм, спрямованих на фахову підготовку тренерів з виду спорту включає: знання із соціально-гуманітарних дисциплін, фундаментальних та дисциплін професійної підготовки. Подолання суперечностей та розбіжностей при їх розробці або удосконаленні можливо з урахуванням зазначених у професійному стандарті видів професійно-педагогічних комунікацій, які здійснює тренер у процесі виконання трудових функцій.

Використана література:

1. Богдан Ж., Серета Н., Солодовник Т. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти: монографія. Харків: Друкарня Мадрид, 2020. 262 с. URL : <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/46292>
2. Бондаренко О. В., Пільова С. Г. Філософські аспекти успішної діяльності тренера. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. Т. 1. С. 146–150. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.292>.
3. Борейко Н., Юшко, О. Азаренкова, Л. Гуманістична спрямованість підготовки спортивного тренера. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 3К (176). С. 123–127. DOI : [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).263](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).263).
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf
5. Грибан Г. П. Професійно-комунікативна компетентність як одна з вимог формування особистості сучасного тренера. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. Вип. 3К (162). С. 109–113. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).22).
6. Жиденко А., Паперник В. Професійна підготовка тренерів у галузі фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. Вип. 3К (162). С. 142–147. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).28](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).28).
7. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 100–104. URL : <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/804598a8-aebd-4174-8e71-5de69d666f34/content>
8. Когут І. В. Зміст формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах. *Науковий збірник інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України «Проблеми освіти»*. Київ, 2013. Вип. 77. Ч. 2. С. 75–79. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5583> (дата звернення: 22.11.2025).
9. Луценко І. М., Коновал Ю. М., Буренко М. С. Професійна підготовка тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти України: сучасні підходи та виклики. *Академічні візії*. 2024. № 37. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454>

10. ДК 003:2010. Класифікатор професій. [Чинний від 2025-09-25]. Київ, 2025. 51 с. (Професійний стандарт «Тренер з виду спорту»). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/824-trener_z_vidu_sportu.pdf
11. Garcia Lopez L., Kirk D. Coaches' perceptions of sport education: a response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2022. № 27(4), P. 353–367. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.18912115>

References:

1. Bohdan Zh., Sereda N., Solodovnyk T. (2020). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of communicative competence of students of higher education institutions]: monohrafiia. Kharkiv: Drukarnia Madryd. 262 s. <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/46292> [in Ukrainian].
2. Bondarenko O. V., Pilova S. H. (2023). Filosofski aspekty uspishnoi diialnosti trenera [Philosophical aspects of successful coaching]. *Innovatsiina pedahohika*. № 57(1). P. 146–150. DOI :<https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.292> [in Ukrainian].
3. Boreiko N., Yushko O., Azarenkova L. (2024). Humanistychna spriamovanist pidhotovky sportyvnoho trenera [Humanistic orientation of sports coach training]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. 3K(176), P. 123–127. DOI : [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).263](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).263) [in Ukrainian].
4. Volkova N. P. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and pedagogical communication]: navchalnyi posibnyk. Kyiv : VTs «Akademiia». 256 s. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf [in Ukrainian].
5. Hryban H. P. (2023). Profesiino-komunikatyvna kompetentnist yak odna z vymoh formuvannya osobystosti suchasnoho trenera [Professional and communicative competence as one of the requirements for the formation of the personality of a modern coach]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. 3K(162). S. 109–113. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).22) [in Ukrainian].
6. Zhydenko A., Papernyk V. (2023). Profesiina pidhotovka treneriv u haluzi fizychnoi kultury ta sportu. [Professional training of coaches in the field of physical education and sports]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. 3K(162). S. 142–147. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).28](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).28) [in Ukrainian].
7. Zhyrun O. A. (2010). Pedahohichna komunikatsiia v aspekti profesiinoi identychnosti [Pedagogical communication in the aspect of professional identity]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. № 1. S. 100–104. URL : <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/804598a8-aebd-4174-8e71-5de69d666f34/content> [in Ukrainian].
8. Kohut I. V. (2013). Zmist formuvannya profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v suchasnykh sotsiokulturnykh umovakh [The content of the formation of professional and pedagogical communicative competence in modern socio-cultural conditions]. *Naukovyi zbirnyk instytutu innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy «Problemy osvity»*. Kyiv. № 77(2). S. 75–79. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5583> [in Ukrainian].
9. Lutsenko I. M., Konoval Yu. M., Burenko M. S. (2024). Profesiina pidhotovka treneriv ta fakhivtsiv u haluzi fizychnoi kultury i sportu v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: suchasni pidkhody ta vyklyky [Professional training of coaches and specialists in the field of physical culture and sports in higher education institutions of Ukraine: modern approaches and challenges]. *Akademichni vizii*. № 37. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454> [in Ukrainian].
10. ДК 003:2010. (2025). Klasyfikator profesii [Profession classifier]. [Chynnyi vid 2025-09-25]. Kyiv. 51 s. (Profesiinyi standart «Trener z vydu sportu»). URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/824-trener_z_vidu_sportu.pdf [in Ukrainian].
11. Garcia Lopez L., Kirk D. (2022). Coaches' perceptions of sport education: a response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*. № 27(4). P. 353–367. DOI : <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.18912115>

S. Bielyi. Professional-pedagogical communication of a future sports coach based on the professional standard

This article examines the types of professional-pedagogical communication engaged in by future sports coaches, specifically within the framework of the professional standard approved and implemented in 2025. The concept of “professional and pedagogical communication of a sports coach” is defined, as a system of direct or indirect connections and interactions among participants in the training process. Implemented through verbal, non-verbal, and computer-mediated means, this system aims to exchange information, regulate pedagogical relationships, and model and manage the communication process within sports training.

The content of professional training of future trainers must correspond to the types of professional and pedagogical communications specified in the professional standard, which the trainer carries out in the process of performing to a coach's job functions.

Key job functions identified include: organizational and administrative activities; pedagogical and educational activities; planning and organizing the training process; conducting training sessions; monitoring, evaluating, selecting, and adjusting sports training; preparing for and analyzing competitive performance; ensuring safety during training and competition; utilizing innovative technologies in sports; and engaging in self-education and professional development.

An analysis of the professional standard identifies the sports coach as an active agent of professional-pedagogical communication. The coach must possess an active, practical, and creative orientation, alongside communicative competence. This role requires the ability to consciously plan and organize the training process, influence participants, and perceive, analyze, and evaluate the informational, emotional, and intellectual content of interactions, as well as the psychophysiological and energetic states of athletes. Furthermore, the coach must demonstrate developed emotional intelligence, communicative skills, and professional experience.

Key words: professional standard, professional-pedagogical communication, sports coach, Educational-Professional Program.

Дата першого надходження рукопису до видання: 10.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛГБТ+ СПІЛЬНОТОЮ В УКРАЇНІ

Ситуація з підтримкою ЛГБТ+ людей в Україні залишається складною, хоча ззовні може здаватися, що деякі проблеми вже втратили гостроту. Реальність інша: щороку з'являються нові виклики, а старі – лише набирають сили. Зокрема, ідеться про правову невизначеність, емоційний тиск, побутову дискримінацію та труднощі у доступі до соціальних послуг. Усе це створює середовище, у якому людині з ЛГБТ+ досвідом часто доводиться орієнтуватися самотужки. Саме тому у статті порушено питання про те, чого насправді бракує цим людям і чому існуючі механізми підтримки не працюють. Щоб відповісти на нього, були опрацьовані різні джерела – наукові праці, законодавство України та інших держав, аналітичні звіти громадських організацій. Окремо розглянуто, як функціонують соціальні служби та чи можуть вони реагувати на потреби ЛГБТ+ спільноти бодай у базових ситуаціях. У ході аналізу стало очевидно, що всередині спільноти немає однорідності. Трансгендерні люди та небінарні особи зустрічають бар'єри, з якими гомосексуальні чи бісексуальні люди можуть ніколи не зіткнутися. Чи ідеться про зміну документів, чи про оформлення сімейних прав – труднощі різняться, але в кожному випадку додається чинник суспільної стигми та недовіри до державних інституцій. Саме ця недовіра часто впливає сильніше, ніж будь-яка формальна прогалина в законі. Соціальні служби, які мали б стати першим безпечним пунктом взаємодії, до такої роботи зазвичай не готові. У багатьох працівників немає відповідних знань чи навичок, а інклюзивні підходи, необхідні для роботи з ЛГБТ+ клієнтами, не входять до стандартних навчальних програм. У результаті навіть добре налаштований фахівець може почуватися розгублено, а клієнт – непочутий. Попри це, вдалося окреслити напрями, що потенційно можуть змінити ситуацію. До них належать підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери, розвиток сервісів, безпечних для всіх груп спільноти, і вдосконалення нормативних інструментів. Підсумки цієї роботи можуть бути корисними для практиків соціальної сфери, педагогів, медичних фахівців та активістів.

Ключові слова: насильство, психологічна травматизація, втрата соціальних зв'язків, дискримінація, правова підтримка.

В умовах трансформації українського суспільства питання забезпечення рівних прав і можливостей для всіх соціальних груп набуває особливої актуальності. Однією з таких груп є ЛГБТ+ спільнота, яка історично перебуває в ситуації підвищеної вразливості та соціальної нестабільності. Попри поступову лібералізацію суспільних поглядів, зростання громадської активності та наближення законодавчих норм до європейських стандартів, ЛГБТ+ люди в Україні продовжують зіштовхуватися з численними бар'єрами: дискримінацією, упередженістю, насильством, стигматизацією та обмеженим доступом до якісних соціальних послуг. Таким чином, актуальність дослідження полягає у заповненні існуючих прогалин у знаннях щодо особливостей соціальної роботи з ЛГБТ+ людьми в Україні, розробці рекомендацій для практиків, а також формуванні підґрунтя для подальшого вдосконалення соціальної політики й інституційних механізмів підтримки.

Науковий дискурс щодо становища ЛГБТ+ людей в Україні охоплює різні аспекти. Дослідження М. Г. Касянчука та ін. [1] привертає увагу до багатовимірності трансгендерної спільноти. Автори описують її як сукупність численних мікрогруп із власними потребами, рівнем видимості та ресурсами. У правовому полі помітний внесок робить А. Б. Барчук [2], який підкреслює системну неповноту нормативного захисту ЛГБТ+ осіб в Україні. У своїй роботі дослідник демонструє, що чинні антидискримінаційні норми мають фрагментарний характер та не забезпечують реальних механізмів рівного доступу до прав. Важливо, що автор переконливо показує залежність реалізації прав ЛГБТ+ людей від політичної волі держави та наголошує на необхідності комплексного адміністративно-правового оновлення, що безпосередньо стосується професійної діяльності соціальних працівників.

Проблематику домашнього насильства в ЛГБТ+ середовищі докладно висвітлює І. П. Андрусак [3], звертаючи увагу на те, що представники квір-спільнот нерідко зазнають подвійного тиску: з одного боку – з боку кривдників у сім'ї, а з іншого – через недовіру до інституцій, що мали б забезпечити захист. Авторка робить вагомий висновок щодо того, що домашнє насильство щодо ЛГБТ+ осіб часто залишається невидимим для системи, оскільки потерпілі бояться дискримінації та примусового розкриття своєї ідентичності.

Питанням роботи з молоддю присвячено дослідження М. М. Альохіна [4], який акцентує на підвищених психологічних ризиках серед бі- та гомосексуальних старшокласників. Учений підкреслює, що неприйняття з боку родини та освітнього середовища спричиняє підвищені прояви тривожності, самозвинувачення та суїцидальної поведінки. Важливим результатом роботи є висновок про необхідність міждисциплінарної підтримки підлітків, що вимагає активної участі шкіл, психологів та соціальних працівників, а також формування в Україні системної сексуально-освітньої політики.

Н. М. Чернуха, М. О. Васильєва-Халатникова, Я. О. Співак, Л. С. Токарук [5] підкресливали необхідність інклюзивної освіти та просвіти щодо ЛГБТ+спільноти.

Дослідження О. Файчук та С. Сургової [6], у якому здійснено аналіз американського досвіду роботи з ЛГБТ+спільнотою, дає змогу окреслити реальні межі та практичний потенціал соціальної підтримки цієї

групи в умовах розвиненої правової та інституційної системи. Автори переконливо демонструють, що результативність соціальних програм у США забезпечується стандартизованими алгоритмами взаємодії, безперервною координацією між різними установами та високим рівнем суспільної толерантності, яка виступає передумовою доступності сервісів.

Проблематика насильства щодо ЛГБТ+ молоді детально висвітлюється у роботах О. Піонтківської та С. Нестеренко [7]. Дослідниці наголошують, що відсутність безпечних просторових середовищ у школах та сім'ях спричиняє прихованість багатьох випадків насильства, а також формує небажання підлітків звертатися по допомогу через страх аутингу та дію стигматизаційного тиску.

Метою статті є визначення особливих потреб ЛГБТ+ спільноти в Україні та обґрунтування таких підходів соціальної роботи, які здатні забезпечити всебічну підтримку, зменшити рівень соціальної уразливості та сприяти поліпшенню якості життя представників цієї групи.

ЛГБТ+ спільнота в Україні вже має розвинену структуру, проте рівень згуртованості різний. Гомосексуальні жінки й чоловіки мають тривалу історію самоорганізації: сформована ідентичність, активні громадські організації (ГО), наявна мережа підтримки. Натомість трансгендерні та небінарні люди лише вибудовують свою спільноту – зокрема, під впливом західних правозахисних ідей. За останні десятиліття Україна зробила значні кроки у правовому регулюванні зміни гендерного маркера: від жорстких радянських вимог до більш ліберальних. Проте соціальні зв'язки всередині спільноти залишаються нестабільні. Особливо це стосується трансгендерної частини ЛГБТ+: на ранніх етапах переходу люди шукають підтримку, але після завершення прагнуть «розчинитись» у суспільстві (феномен «стелс»). Додатковий розрив спричиняє поділ за гендерними ідентичностями, етапами переходу, місцем проживання та рівнем доступу до ресурсів (Київ та великі міста vs. малі населені пункти) [1]. Наявні ЛГБТ+ та партнерські ГО відіграють ключову роль – не лише надають послуги, а й допомагають людям знаходити одне одного, формують видимість і залучають до програм охорони здоров'я (зокрема ВІЛ-профілактики). Однак активістів небагато, а більшість транслюдей залишається «поза радаром» соціальної роботи.

Коли молода людина відкрито говорить про свою сексуальну орієнтацію, це може викликати нерозуміння, приниження, емоційне чи навіть фізичне насильство. Міжнародні дослідження демонструють, що такий тиск є поширеним явищем. Наприклад, у масштабному опитуванні в Китаї майже три чверті опитаних геїв і лесбійок зіштовхнулися з вимогою одружитися та «продовжити рід», а понад половина повідомили про дискримінаційне ставлення з боку найрідніших людей саме через їхню сексуальну орієнтацію. Подібні тенденції характерні для суспільств, де традиційні сімейні очікування мають велике значення. Така ситуація добре знайома й Україні, де суспільні стереотипи щодо батьківства й «нормальності» стосунків усе ще сильні. Якщо ЛГБТ+ людина не відповідає очікуванням, її можуть звинувачувати у «зраді» сімейних традицій або навіть соромити батьків. Сам факт наявності ЛГБТ+ члена в сім'ї інколи сприймається як загроза репутації родини чи «привід для пліток» [3, с. 20]. Для соціальної роботи це означає, що спеціалісти мають бути готові працювати не лише з окремою людиною, а й з її сімейним середовищем – підтримувати молодь, яка переживає насильство вдома, допомагати родичам подолати страхи й упередження. Важливо створювати безпечні простори, де підлітки та молоді дорослі можуть отримати психологічну підтримку, а батьки – доступ до інформації, яка допомагає прийняти свою дитину такою, якою вона є.

В Україні ЛГБТ+ підлітки часто залишаються непомітними для системи соціального захисту, хоча світові дані показують масштаб проблеми. Так, у США у 2017 році зафіксовано, що 1,3 млн старшокласників (8% учнів) ідентифікують себе як геї, лесбійки чи бісексуальні особи. Для молоді з альтернативною СОГІ характерні підвищені ризики: самоушкодження та суїцидальні спроби у них трапляються у 2,76 і 2,73 раза частіше відповідно, ніж серед гетеросексуальних однолітків [4, с. 10]. В українських реаліях ці виклики посилюються стигмою, булінгом і браком підтримки в сім'ї та школі. Тому соціальна робота має бути спрямована на психологічну допомогу підліткам у прийнятті власної ідентичності, створення безпечного конфіденційного простору та попередження аутингу. Освітнє середовище також потребує трансформації – від уникання теми сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності до впровадження гендерно чутливої, науково обґрунтованої сексуальної освіти. Позитивним кроком є впровадження Стратегії гендерної рівності в освіті та нових освітніх модулів (табл. 1). Вона спрямована на формування толерантності й подолання дискримінації.

У 2022 році Україна зробила важливі кроки у напрямі європейських стандартів захисту прав людини, що безпосередньо впливають на соціальну роботу з ЛГБТ+ спільнотою (табл. 2). Ратифікація Стамбульської конвенції стала першим законодавчим актом, який ввів у правове поле поняття «гендер» та заборонив дискримінацію за ознаками сексуальної орієнтації й гендерної ідентичності у контексті протидії насильству [8]. Це створило підґрунтя для більшої видимості ЛГБТ+ людей у системі соціальних послуг. Водночас новий Закон «Про медіа» запровадив заборону на дискримінаційні заклики у ЗМІ, що сприяє формуванню менш ворожого інформаційного середовища. Це відкриває перспективи розширення правового статусу одностатевих пар, що для соціальних працівників означає необхідність підготовки до надання нових видів допомоги – від супроводу сімей до захисту батьківських прав. Дискусія навколо конституційності одностатевих шлюбів виявила відсутність єдиного тлумачення ст. 51 Конституції. Відомі правники наголошують, що чинне формулювання не перешкоджає легалізації таких

Таблиця 1

Особливості соціальної роботи з ЛГБТ+ спільнотою в Україні (на основі зарубіжного досвіду США)

Аспект	Практики та здобутки у США	Стан та перспективи розвитку в Україні
Історичні передумови	Активна боротьба за права з 1950-х років; Стоунвольські бунти – поворотний момент у подоланні дискримінації; раннє залучення науковців і фахівців у соціальну підтримку	Соціальна робота з ЛГБТ+ спільнотою формується поступово; вплив релігійних та культурних стереотипів залишається значним
Правовий статус ЛГБТ+ осіб	З 1973 р. – вилучення гомосексуальності з переліку психічних хвороб; визнання цивільних та зареєстрованих одностатевих союзів; право на всиновлення	Україна: антидискримінаційні норми запроваджені частково; одностатеві партнерства не легалізовані; немає рівних сімейних прав
Система соціальної роботи	Чітко визначені стандарти NASW (індивідуальне консультування, групова підтримка, робота з сім'ями)	Елементи впроваджуються фрагментарно; відсутність єдиних державних стандартів роботи з ЛГБТ+ клієнтами
Мета психологічної підтримки	Подолання внутрішньої гомофобії, страху відторгнення; формування позитивної самооцінки та цілісної гендерної ідентичності	Переважає реагування на наслідки (булінг, стрес, депресія), а не системна профілактика прийняття особистості
Робота з підлітками	Комплексний підхід: сім'я – школа – громада; професійна антистигматизаційна діяльність	Існують поодинокі програми (зокрема у великих містах), але загалом тема у школах замовчується
Освітні програми та групова робота в школах	Науково обґрунтовані сексуально-освітні курси, формування толерантності як державний пріоритет	Проводяться пілотні програми («Повага. Любов. Секс»), впроваджується Стратегія гендерної рівності в освіті, однак більшість педагогів уникає теми СОГІ
Робота з сім'єю ЛГБТ+ підлітка	Підтримка прийняття дитини, робота з емоціями батьків, організація груп взаємодопомоги (PFLAG та ін.)	Організації для батьків існують (наприклад, «Терго»), але доступність таких послуг нерівномірна
Роль громадських організацій	Масові рухи, державна підтримка НУО, масштабні просвітницькі кампанії	Ключова роль у розвитку сервісів належить саме НУО, переважно міжнародно підтриманим
Сприйняття суспільством	Значне зниження стигматизації завдяки тривалій політиці інклюзії	Рівень гомофобії все ще високий; брак безпечного середовища у школах і громадах

Джерело: складено автором на основі [4; 5].

Таблиця 2

Законодавчі зміни 2022 року та їх вплив на соціальну роботу з ЛГБТ+ спільнотою

Нормативно-правова подія / документ	Сутність змін	Потенційний вплив на права ЛГБТ+ людей	Наслідки для соціальної роботи
1	2	3	4
Ратифікація Стамбульської конвенції (2022)	Уперше на законодавчому рівні введено поняття «гендер»; закріплено заборону дискримінації за ознаками сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності у сфері протидії насильству	Збільшення видимості ЛГБТ+ людей у правовому полі; розширення їхніх можливостей отримати захист у випадках домашнього та гендерно обумовленого насильства	Необхідність адаптації соціальних програм до потреб ЛГБТ+ клієнтів; акцент на виявленні та супроводі випадків насильства; підвищення компетентності щодо гендерно чутливого підходу
Закон України «Про медіа» (2022)	Запроваджено заборону на дискримінаційні висловлювання та мову ворожнечі	Формування більш безпечного інформаційного середовища; зменшення публічної стигматизації ЛГБТ+ людей	Соціальним працівникам легше забезпечувати інформування клієнтів; підвищується рівень суспільної толерантності, що полегшує інтеграцію клієнтів у громаду
Включення питань злочинів на ґрунті ненависті та можливості реєстрованих партнерств до Плану відновлення України	Держава визнає важливість розширення правового захисту ЛГБТ+ людей та необхідність врегулювання одностатевих партнерств	З'являються передумови для юридичного визнання одностатевих пар; зростає шанс на втілення партнерств у законодавстві	Соціальні працівники мають готуватися до роботи з новими категоріями клієнтів: одностатевими парами, парами з дітьми, сім'ями у кризових ситуаціях

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Дискусія щодо тлумачення ст. 51 Конституції України	Немає єдиного правового висновку щодо можливості легалізації одностатевих шлюбів; рішення залежить від КСУ	Зберігається правова невизначеність; ЛГБТ+ пари не мають рівного доступу до сімейних та соціальних прав	Соціальні служби працюють у складних умовах: підтримують клієнтів без чіткої правової бази; надають консультації щодо доступних механізмів захисту, зокрема через громадські організації
Загальна тенденція посилення європейського правового курсу	Адаптація українських норм до стандартів ЄС щодо недискримінації та прав людини	Поступове розширення спектра прав і свобод ЛГБТ+ людей	Потреба у створенні нових протоколів соціальної роботи, удосконаленні фахової підготовки та формуванні міжсекторальної взаємодії

Джерело: складено автором на основі [7; 8].

шлюбів. Проте остаточне рішення залежить від Конституційного Суду. До його ухвалення соціальні служби змушені працювати в умовах юридичної невизначеності, коли клієнти ЛГБТ+ спільноти не мають рівного доступу до сімейних та соціальних прав [9, с. 3].

Вдосконалення соціальної роботи з ЛГБТ+ спільнотою в Україні потребує комплексного підходу, що поєднує нормативно-правові, організаційні, професійні та освітні заходи (табл. 3). Першочерговим напрямом є зміцнення правових гарантій для ЛГБТ+ людей, адже саме вони створюють умови для ефективної взаємодії клієнтів із соціальними службами. Важливо домогтися законодавчого закріплення сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності як ознак, що підлягають захисту від дискримінації у всіх сферах суспільного життя, включно з освітою, медициною, сферою зайнятості та системою соціальних послуг [10]. Потребує розроблення також єдина система реагування на злочини на ґрунті ненависті, яка б ґрунтувалася на скоординованій діяльності поліції, соціальних служб і громадських організацій [11; 12].

Значну увагу слід приділити роботі з ЛГБТ+ підлітками, застосовуючи підхід «сім'я–школа–громада» [13; 14]. Підлітки, що стикаються з булінгом, аутизмом або домашнім насильством, потребують спеціальних програм психологічної підтримки, спрямованих на подолання тривожності, розвиток позитивної самооцінки та запобігання суїцидальній поведінці. Водночас соціальні працівники мають працювати з родиною як цілісною системою: консультувати батьків, допомагати їм долати стереотипи та створювати групи

Таблиця 3

Напрями вдосконалення соціальної роботи з ЛГБТ+ спільнотою в Україні

Напрямок удосконалення	Інструменти реалізації
1. Посилення нормативно-правових гарантій	- Законодавче закріплення СОГІ як ознак, що підлягають захисту від дискримінації; - Удосконалення процедури зміни персональних даних після корекції гендерного маркера; - Створення єдиної системи реагування на злочини на ґрунті ненависті; - Міжвідомча координація (поліція – соцслужби – ГО)
2. Підвищення професійної готовності фахівців	- Спеціалізовані тренінги з недискримінаційної взаємодії, кризового консультування, роботи з різними підгрупами ЛГБТ+; - Розроблення сучасних методичних матеріалів; - Система супервізій та психологічної підтримки фахівців
3. Розвиток інклюзивної соціальної інфраструктури	- Створення «безпечних кабінетів» та відкритих просторів для ЛГБТ+ клієнтів; - Впровадження мультидисциплінарних сервісів (психологічні, юридичні, медичні, соціальні послуги); - Анонімні онлайн-консультації та телефонні лінії, особливо для трансгендерних осіб
4. Підтримка ЛГБТ+ підлітків та їхніх сімей	- Реалізація підходу «сім'я–школа–громада»; - Психологічні програми для підлітків (антибулінг, антиаутизм, робота з тривожністю); - Консультування батьків, створення груп взаємопідтримки типу PFLAG; - Впровадження гендерно чутливої сексуальної освіти у школах
5. Інституційне зміцнення громадських організацій	- Стабільне фінансування та грантова підтримка; - Розвиток партнерств із державними органами; - Участь у міжнародних програмах та обмінах; - Створення спеціальних сервісів для трансгендерних людей
6. Міжсекторальна взаємодія та маршрутизація клієнтів	- Формування партнерських мереж між соцслужбами, медичними установами, поліцією, ГО та міжнародними інституціями; - Розробка алгоритмів перенаправлення клієнтів; - Упровадження систем моніторингу та оцінки ефективності соціальних програм

Джерело: власна розробка автора.

взаємопідтримки за моделлю PFLAG [15].

Висновки. За результатами дослідження визначено закономірності соціальної роботи з ЛГБТ+ спільнотою в Україні. Визначено ключові чинники, що впливають на ефективність підтримки цієї групи. Доведено, що рівень згуртованості всередині спільноти залишається низьким. До числа найбільш організованих належать гомосексуальні жінки та чоловіки. Натомість, трансгендерні люди не мають власних солідарних мереж.

Підтверджено наявність правових зрушень у сфері соціального захисту цієї групи населення. Відбулася ратифікація Стамбульської конвенції, наслідком чого стала заборона дискримінаційних закликів у медіа та включення питань рівноправності ЛГБТ+ у пріоритети державної стратегії. Водночас залишається значна кількість прогалин у цій сфері. Серед них відсутність правового регулювання одностатевих партнерств. Невирішеним є питання зміни шлюбного запису після корекції статі. Механізми протидії злочинам на ґрунті ненависті також досі не розроблені. Саме ці недоліки залишають значну частину ЛГБТ+ людей поза ефективним захистом держави.

Використана література:

1. Касянчук М. Г., Трофименко О. В., Шеремет С. П. Трансгендерні люди в Україні – «спільнота, що складається зі спільнот» (результати експертного опитування). *Соціальна політика. Український соціум*. 2022. Вип. 1 (80). С. 99–115. DOI : <https://doi.org/10.15407/socium2022.01.099>
2. Барчук А. Б. Перспективи удосконалення адміністративно-правового забезпечення прав ЛГБТ+ осіб в Україні. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 2024. Вип. 11. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-11-01-06>
3. Андрусак І. П. Домашнє насильство представників ЛГБТ та квір-спільнот. *Аналітично-порівняльне правознавство* (електронне наукове видання). DOI : <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.01.1>
4. Альохін М. М. Пріоритетні напрями соціальної роботи з бі- та гомосексуальними старшокласниками. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка, соціальна робота*. 2018. Вип. 2 (43). С. 9–13. DOI : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.9-13>
5. Чернуха Н. М., Васильєва-Халатникова М. О., Співак Я. О., Токарук Л. С. Інклюзивна освіта: міжнародний досвід та українські реалії. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph. Edizioni Magi, Roma, Italia*. 2019. С. 60–83.
6. Файчук, О., Сургова, С. Досвід США щодо соціальної роботи з представниками ЛГБТК спільноти: висновки для України. *Social Work and Education*. 2023. Вип. 3. С. 315–324. DOI : <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.5>
7. Піонтківська, О., Нестеренко, С. Проблема домашнього насильства щодо молоді, яка належить до ЛГБТ-спільноти. *Вісник: Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (8). С. 52–56. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2022/8-1/10>
8. Індекс гендерної рівності для України. Український Жіночий Фонд; Державна служба статистики України; Офіс Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції; Європейський інститут гендерної рівності. 2025. URL : https://uwf.org.ua/wpcontent/uploads/2025/03/gender_index_ukr_web.pdf
9. Центр «Наш світ». *Битва за волю. Становище ЛГБТК в Україні у 2022 році*. Київ: Центр «Наш світ», 2023. 48 с. URL: <https://gay.org.ua/publications/Situation-of-LGBT-in-Ukraine-2022-UKR.pdf>
10. Центр «Наш світ». *Райдужна книга*. Київ: Центр «Наш світ», 2018. 252 с. URL : <https://gay.org.ua/publications/rainbow-book-ukr.pdf>
11. Центр «Наш світ». *Старі проблеми, нові перспективи. Становище ЛГБТ в Україні у 2019 році*. Київ: Центр «Наш світ», 2020. 56 с. URL : <https://gay.org.ua/publications/Situation-of-LGBT-in-Ukraine-2019-UKR.pdf>
12. Schaub, J., Dubois, C., Jandrić, D., Stander, W. 19: Social work and LGBTQ+ individuals and groups. In: *Research Handbook on Social Work and Societies*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2025. DOI : <https://doi.org/10.4337/9781035329274.00029>
13. Vaams, L., Wilson, B. D. M., Russell, S. T. LGBTQ youth in unstable housing and foster care. *Pediatrics*. 2019. Vol. 143(3). Article e20174211. DOI : <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4211>
14. Dixon, J., Ward, J., Blower, S. They sat and actually listened to what we think about the care system: the use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*. 2019. Vol. 25(1). P. 6–21. DOI : <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>
15. Vaniushyna, O., Gaivoronska, T., Dunayeva, L., Lanska, S., Kuzmina, M., & Varnava, U. (2024). Social and psychological prevention of professional burnout of social sphere employees under the conditions of the martial law. *Ad Alta. Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 14(01). P. 78–81.
16. URL : https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8007/1/lans_soc_2024_14_1_40.pdf

References:

1. Kasyanchuk, M.H., Trofymenko, O.V., & Sheremet, S.P. (2022). Transgenderni liudy v Ukraini – «spilnota, shcho skladaietsia zi spilnot» (rezultaty ekspertnoho opytuvannia) [Transgender people in Ukraine – «a community composed of communities» (expert survey results)]. *Sotsialna polityka. Ukrainyskyi sotsium*. № 1(80). S. 99–115. DOI : <https://doi.org/10.15407/socium2022.01.099> [in Ukrainian].
2. Barchuk A. B. (2024). Perspektyvy udoskonalennia administratyvno-pravovoho zabezpechennia prav LGBT+ osib v Ukraini [Prospects for improving administrative and legal protection of LGBT+ persons in Ukraine]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Serii: pravo, publichne upravlinnia ta administruvannia*. № 11. DOI : <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-11-01-06> [in Ukrainian].
3. Andrusiak I. P. (2024). Domashnie nasytstvo predstavnykiv LGBT ta kvir-spilnot [Domestic violence against LGBT and queer communities]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo*. DOI : <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.01.1> [in Ukrainian].
4. Alokhin M. M. (2018). Priorytetni napriamy sotsialnoi roboty z bi- ta homoseksualnymy starshoklasnykamy [Priority areas of social work with bisexual and homosexual high school students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: pedahohika. sotsialna robota*. № 2(43). S. 9–13. DOI : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.9-13> [in Ukrainian].

5. Chernukha N. M., Vasylieva-Khalatnykova M. O., Spivak Y. O., & Tokaruk L. S. (2019). Inkluzivna osvita: mizhnarodnyi dosvid ta ukraïnski realii [Inclusive education: International experience and Ukrainian realities]. *Topical Issues of Pedagogy: Collective Monograph* P. 60–83. Roma, Italia : Edizioni Magi. [in Ukrainian].
6. Faichuk O., & Surhova S. (2023). Dosvid SSHA shchodo sotsialnoi roboty z predstavnykamy LGBTQ spilnoty: vysnovky dlia Ukrainy [US experience in social work with LGBTQ people: implications for Ukraine]. *Social Work and Education*. № 3. S. 315–324. DOI : <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.5> [in Ukrainian].
7. Piontkivska O., & Nesterenko S. (2023). Problema domashnoho nasylstva shchodo molodi, yaka nalezhyt do LGBT-spilnoty [Domestic violence against youth belonging to the LGBT community]. *Visnyk: Sotsialna robota*. № 1(8). S. 52-56. DOI : <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2022/8-1/10> [in Ukrainian].
8. Ukrainyskyi Zhinochy Fond; Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy; Ofis Vitsepremiierky z pytan yevropeiskoi ta yevroatlantychnoi intehratsii; Yevropeyskyi instytut gendernoi rivnosti (2025). *Indeks gendernoi rivnosti dlia Ukrainy* [Gender Equality Index for Ukraine]. URL : https://uwf.org.ua/wpcontent/uploads/2025/03/gender_index_ukr_web.pdf [in Ukrainian].
9. Tsentri «Nash Svit». (2023). *Bytva za voliu. Stanovyshche LGBTQ v Ukraini u 2022 rotsi* [Battle for freedom. The situation of LGBTQ people in Ukraine in 2022]. Kyiv : Tsentri «Nash Svit». URL : <https://gay.org.ua/publications/Situation-of-LGBT-in-Ukraine-2022-UKR.pdf> [in Ukrainian].
10. Tsentri «Nash Svit». (2018). *Raiduzhna knyha* [Rainbow Book]. Kyiv : Tsentri «Nash Svit». URL : <https://gay.org.ua/publications/rainbow-book-ukr.pdf> [in Ukrainian].
11. Tsentri «Nash Svit». (2020). *Stari problemy, novi perspektyvy. Stanovyshche LGBT v Ukraini u 2019 rotsi* [Old problems, new perspectives. The situation of LGBT in Ukraine in 2019]. Kyiv : Tsentri «Nash Svit». URL : <https://gay.org.ua/publications/Situation-of-LGBT-in-Ukraine-2019-UKR.pdf> [in Ukrainian].
12. Schaub J., Dubois C., Jandrić D., & Stander W. (2025). Social work and LGBTQ+ individuals and groups. In *Research Handbook on Social Work and Societies* (Chapter 19). Cheltenham: Edward Elgar Publishing. DOI : <https://doi.org/10.4337/9781035329274.00029>
13. Baams L., Wilson B.D.M., & Russell, S.T. (2019). LGBTQ youth in unstable housing and foster care. *Pediatrics*. № 143(3). e20174211. DOI : <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4211>
14. Dixon J., Ward J., & Blower S. (2019). They sat and actually listened to what we think about the care system: the use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*. № 25(1). P. 6–21. DOI : <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>
15. Vaniushyna O., Gaivoronska T., Dunayeva L., Lanska S., Kuzmina M., & Varnava U. (2024). Social and psychological prevention of professional burnout of social sphere employees under the conditions of the martial law. *Ad Alta. Journal of Interdisciplinary Research*. № 14(01). P. 78–81. URL : https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8007/1/lans_soc_2024_14_1_40.pdf

M. Vasylyeva-Khalatnykova, N. Rosokha, A. Lazareva. Peculiarities of social work with the LGBT+ community in Ukraine

The relevance of the study is due to the need to form an effective, non-discriminatory system of social support for the LGBT+ community in the context of increasing legal, social and psychological challenges in Ukraine. The aim of the article is to identify the specific needs of LGBT+ people in Ukraine and to substantiate approaches that increase the effectiveness of social work with community representatives. The research methodology is based on the use of analysis and synthesis of scientific sources, comparative legal analysis of Ukrainian and international experience, structural-functional method for assessing the state of social services, as well as content analysis of empirical data from public organizations.

As a result of the study, different levels of cohesion within the LGBT+ community were established, specific barriers for transgender and non-binary people were identified, legal gaps were outlined regarding changing the gender marker and family rights, and a high level of stigmatization and distrust of state institutions was revealed. An assessment of the readiness of social services to work with this group was carried out and key limitations were identified: insufficient professional training, lack of inclusive services and lack of uniform standards. A set of recommendations was formulated to improve the quality of social services, in particular, the development of professional competencies of specialists, the creation of safe spaces, the improvement of regulatory and legal mechanisms and the implementation of gender-sensitive education.

The practical significance of the results lies in the possibility of using the proposed recommendations by social workers, educational institutions, medical institutions and public organizations to create inclusive services, improve the quality of social support and form a tolerant social environment.

Key words: cases of violence, psychological trauma, loss of social connections, stigmatization, legal support.

Дата першого надходження рукопису до видання: 07.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

UDC 378.147:53

DOI hrefs://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.108.07

Gareeva F., Chursanova M., Savchenko D., Matvieieva T., Drozdenko O.

TEACHING STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS ON DETERMINING THE ELECTRIC FIELD

The article presents a methodological approach to teaching students how to solve problems in electrostatics, illustrated by the example of determining the electric field for bodies of linear geometric shape. The proposed approach is based on three key components: (1) the analogy method, which allows the transfer of problem-solving strategies from mechanics (determination of the moment of inertia) to electrostatics; (2) the differentiation and integration method (DI method), structured as a clear step-by-step algorithm; and (3) the method of gradually increasing problem complexity, which reduces cognitive overload and supports the consistent development of problem-solving skills. Unlike traditional approaches that emphasize rote memorization of formulas, this study focuses on structured thinking, the integration of mathematical operations with their physical meaning, and interdisciplinary connections between different branches of physics.

The study involved 116 students of technical specialties. Testing was conducted to assess the effectiveness of the developed approach. The results showed that more than 80% of the students successfully completed the final tasks and demonstrated increased confidence in their knowledge and skills after the training. The findings verified the effectiveness of the proposed approach in developing problem-solving abilities, analytical thinking, and academic motivation.

The significance of the proposed approach lies in its universality and reproducibility across different higher educational institutions. The offered methodological approach can be readily adapted to the curricula of other universities, while the demonstrated instructional materials have simple structure and can be extended to different areas of physics where integral methods are applied and analogies with models already known to students can be constructed.

Key words: *teaching methods, problem solving, electric field, analogy method, differentiation and integration method, method of gradually increasing problem complexity.*

(статтю подано мовою оригіналу)

1. Introduction. Problem-solving in physics is an essential component in the development of professional competencies of future specialists in technical fields. It fosters analytical thinking, deepens the understanding of physical concepts and laws, and facilitates the formation of the skills necessary for establishing interdisciplinary connections.

One of the most challenging topics for students is the determination of the electric field produced by objects with complex geometrical shapes. The main reasons for this are insufficient training in mathematics and isolated teaching of the topic without relying on previously acquired knowledge [1] – [3]. At the same time, students have prior experience in solving problems to calculate the moment of inertia for bodies of analogous geometric shapes: a material point, a rod, a disk, a sphere, etc. [4]. The similarity of the underlying mathematical models provides grounds for employing the method of analogy, which enables the transfer of previously formed knowledge into a new learning context [5] – [6].

Recent publications show that effective teaching of solving physical problems requires a combination of traditional and modern pedagogical approaches. Researchers highlight several key aspects: the development of students' conceptual thinking [7]; student-centered, active learning methods that stimulate thinking and understanding [8]; integration of constructivist and active learning methods adapted to modern educational requirements [9]; development of critical thinking, modeling and argumentation in students [10]; emphasis on qualitative understanding of concepts rather than solely their mathematical application [1]; formation of a "physical" mode of reasoning through the constant comparison of models with real phenomena [11]; and the use of the method of analogies to transfer knowledge from one problem to another [5]. Thus, the analyzed sources imply the effectiveness of combining differentiation and integration, the use of analogies, and the gradually increasing problem complexity as key methods for forming a holistic strategy for solving physics problems.

The goal of this study is to develop and test a methodological approach to teaching students how to solve problems involving the determination of the electric field by utilizing knowledge gained from other areas of physics. The proposed approach integrates three methods: differentiation and integration, analogy, and the gradual increase in problem complexity.

2. Research methods. To achieve the aim of the study, a set of complementary methods was applied, focusing on investigating the features of the formation of students' skills in the process of solving physical problems in electrostatics.

Analogy method. This method was used to establish similarities between problems in mechanics familiar to students and new problems in electrostatics. Such an approach promoted cognitive activity and facilitated the assimilation of new concepts. In particular, the process of solving problems related to determining the electric field was explained through analogies with calculating the moment of inertia of bodies with similar geometrical shapes.

Differentiation and integration method (DI method). The generalized scheme of the DI method applied in electrostatics for the bodies of linear geometric shape includes the following steps:

1. Problem analysis
 - Identify the physical quantity to be determined (e.g., the electric field value, the electric potential, etc.);
 - Specify a body that can be considered linear (straight wire, arc, thin rod);
2. Choice of an elementary segment
 - Divide the body into infinitesimal elements of length dl ;
 - Express the elementary charge dq in terms of dl ;
3. Formulation of the expression for the elementary contribution
 - Apply the corresponding law or equation to the chosen body element (depending on the problem statement);
4. Determination of geometrical relations
 - Choose a coordinate system in which the integration limits for the object are simplified;
 - Express all the variables involved in the law in terms of the one with respect to which integration is most convenient;
5. Compilation of the integral
 - Write the total effect as the integral, considering the integration limits with respect to the length of the body;
6. Integration
 - Calculate the integral;
 - When necessary, apply trigonometric substitutions or exploit symmetry (e.g., one of the components may vanish due to symmetry);
7. Result analysis
 - Verify the dimensional consistency;
 - Verify the limiting cases, for example, when the rod length tends to infinity;
 - Compare with known formulas (e.g., for an infinite wire, for a semicircular arc).

The application of this method allowed students to work with realistic models of physical objects, accounting for their geometrical shapes and the distribution of physical quantities. This provided the formation of analytical skills and an understanding of the universality of the method for both mechanics and electrostatics.

Gradually increasing complexity. This method involved a step-by-step complication of the learning material and problem tasks. Such an approach prevented cognitive overload, built students' confidence, and facilitated the progressive development of students' advanced problem-solving skills.

Testing. Control tests were used to assess the level of knowledge and skills acquired. Standardized tasks provided objective quantitative indicators of student achievement.

2.1 Organization of the study

The study was conducted during the spring semester of 2025 at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". A total of 116 students from the Institute of Aerospace Technologies, who studied the discipline "General Physics. Part 2", section "Electrostatics", participated. The experiment was conducted within the framework of the regular educational process, which ensured natural conditions for testing the effectiveness of the developed methodology.

2.1.1 Participants. The sample consisted of first-year students who had already completed the basic sections of "General Physics. Part 1. Mechanics". All the participants had approximately the same level of prior training, allowing for reliable comparisons within a homogeneous group.

2.1.2 Educational environment. Classes were conducted in a blended format, combining modern distance learning technologies (including Zoom Meetings, PowerPoint presentations, Google Workspace for Education and the certified distance learning platform based on Moodle www.physics.zffit.kpi.ua) with face-to-face practical trainings. The use of these resources provided interactivity, flexibility in course organization, and opportunities for continuous monitoring of learning outcomes.

2.1.3 Structure of practical lessons. Practical lessons followed a unified structure consisting of six stages:

1. Organizational stage – creating a working atmosphere, activating prior knowledge, and setting learning objectives;
2. Homework review – analyzing completed exercises and clarifying difficult aspects;
3. Work with new material – presentation of main theoretical principles; methodological recommendations for problem-solving using the three main stages of solution:
 - Physical stage: analysis of phenomena, identification of laws/equations, concise record of the problem data in SI units, construction of schemes and figures;
 - Mathematical stage: compilation and solution of equations, application of the differentiation and integration method, use of analogies and other techniques, numerical calculations;
 - Analytical stage: verification of units, evaluation of the adequacy of results, comparison with reference data, and search for alternative solutions; demonstration of examples of problem-solving with a gradual increase in complexity;
4. Guided independent work – solving three problems of varying complexity with step-by-step lecturer's support;
5. Homework – three medium-difficulty problems and one advanced-level problem, and a preparatory task for the next lesson;

6. Final stage – generalization of the material, evaluation of the level of knowledge and skills acquired, and analysis of group performance.

2.1.4 Methodological approaches. The following didactic strategies were employed during the lessons:

- gradually increasing task complexity through the introduction of new geometrical elements;
- application of analogies from mechanics (e.g., explaining the DI method in electrostatics through analogies with the calculation of the moment of inertia);
- use of tests to assess comprehension of the material;
- questionnaires to identify the learning motivation and difficulties experienced by students.

These approaches aimed to develop students' ability to solve physics problems using integral methods, foster analytical thinking, and enhance motivation for learning.

3. Results

To evaluate the effectiveness of the implemented approach, tests were used to assess the level of acquired knowledge and skills. The results demonstrate that appropriately selected teaching methods enhance students' academic performance and motivation while contributing to the development of stable skills in applying physical knowledge across diverse learning situations.

3.1 Methods of data collection and processing

To evaluate the effectiveness of the proposed teaching methodology, data collection through the knowledge testing (quantitative analysis of results),

- <https://physics.zfftt.kpi.ua/mod/quiz/view.php?id=1100>,
- <https://physics.zfftt.kpi.ua/mod/quiz/view.php?id=1101>,

and statistical processing of the obtained indicators were employed. The tests included various types of tasks: closed (multiple-choice), open (short-answer), matching, sequencing, and numerical problem-solving tasks. The test assignments were divided into three blocks:

- Diagnostic (D1–D5): evaluation of students' mastery of the differentiation and integration method (DI method);
- Theoretical (E1–E5): evaluation of students' understanding of key concepts in electrostatics related to the determination of the electric field vector E ;
- Generalized (Z1–Z10): evaluation of students' practical skills in applying the DI method to solve problems regarding the determination of the electric field.

3.2 Diagnostic tasks

Diagnostic tasks (D1–D5) were designed to verify students' mastery of the differentiation and integration method (DI method). The results demonstrated a high level of mastery over the basic steps of the DI method. The highest percentages of correct answers were obtained for determining the integration variable (96%), integration limits (92%), and the first step in calculating the electric field of a distributed charge (87%) – questions D3–D5. This indicates confident use of the problem-solving algorithm. However, the lowest results were observed in tasks related to the fundamental principles of the method (D1 – 68% and D2 – 74%), indicating insufficient understanding of the theoretical underpinnings. Therefore, additional attention should be given to the mathematical foundations of differentiation and integration and their connection with physical meaning to ensure more holistic learning.

3.3 Theoretical tasks

The average rate of correct answers was 73%. The results of testing indicate that students generally developed a solid understanding of the concept of electric field and its determination for various types of charged bodies. High scores were obtained for identifying relevant parameters for calculating the field due to a point charge (E1 – 92%), the field due to a long charged wire (E5 – 90%), and the direction of the field due to a positive charge (E3 – 81%). At the same time, lower performance was observed in tasks requiring deeper comprehension and spatial thinking: approximately one-third of the students struggled with tasks related to the superposition principle (E2 – 73% of correct answers), and only 30% answered without error when determining the direction of the field due to an infinite charged plane in different spatial regions. These results suggest an adequate grasp of fundamental electrostatics concepts while highlighting the need for additional practice in understanding spatial orientation.

3.4 Generalized tasks

The results of the testing on the generalized tasks are presented in Table 1. They indicate that students have mastered well the initial stages of applying the DI method – algorithmization, dividing the body into elements and recording elementary quantities. However, difficulties arise when visualizing, performing mathematical operations and interpreting the obtained expressions.

The level of students' mastery of the material according to the generalized scheme of the DI method is shown in Fig. 1.

3.5 Summary of results of students' mastery of the proposed approach

The obtained results demonstrate that students:

- successfully mastered the fundamental theoretical principles of electrostatics and the DI method;
- confidently performed the basic algorithmic steps;
- were able to apply knowledge in standard situations.

Table 1

Results of tasks Z1–Z10

Task	% Correct Answers	Main Difficulties
Z1 (select the sequence of steps of the DI method algorithm)	97%	–
Z2 (select the elements into which a charged linear body should be divided)	97%	–
Z3 (select formulas for calculating the charge of an element)	90%	Determining linear charge density
Z4 (select the figure with correct notation of physical quantities related to the problem)	61%	Locating dE
Z5 (select the correct formula for dE using the most convenient integration variable)	66%	Transforming formulas using the integration variable
Z6 (select the correct formulas for the projections of dE)	66%	Gaps in trigonometry knowledge
Z7 (select the limits of integration)	62%	Failure to relate integration limits to the chosen coordinate system
Z8 (select the correct steps and results of integration for the components of vector E)	60%	Integration of trigonometric functions
Z9 (obtain the formula for the final result of E)	63%	Determining the magnitude of the vector
Z10 (determine the direction of vector E)	60%	Spatial orientation

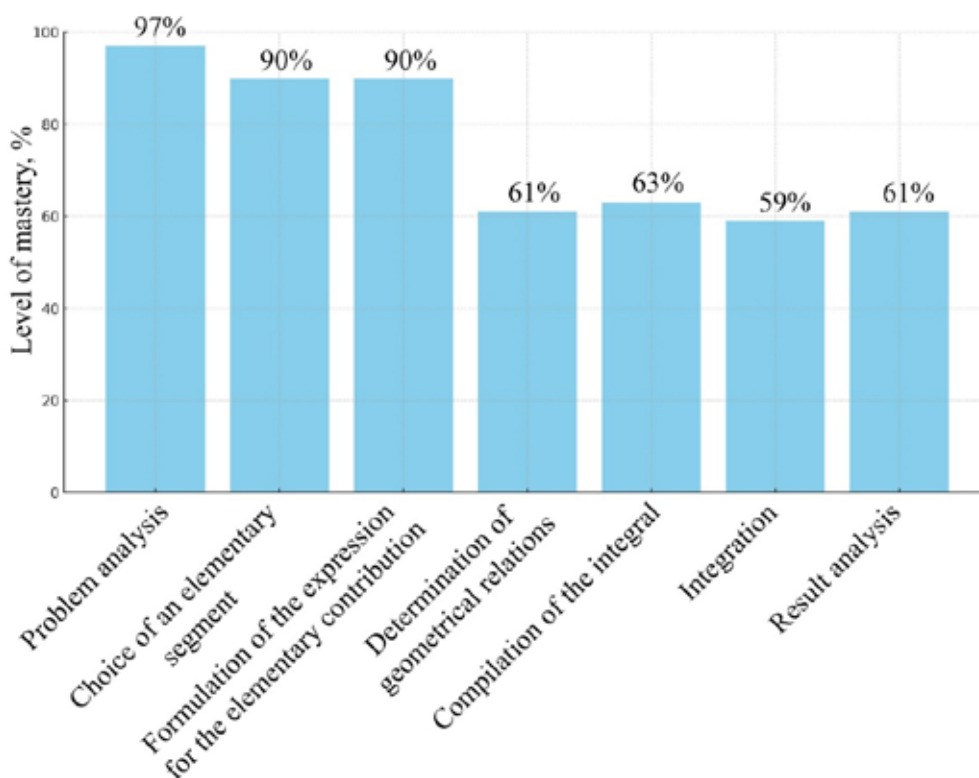


Fig. 1. Diagram of students' mastery of the DI method

At the same time, the following difficulties remained characteristic:

- incomplete understanding of the theoretical principles of differentiation and integration (D1 and D2);
- insufficient spatial thinking (E1 and E2);
- difficulties with the mathematical processing of intermediate results (Z7–Z9).

Overall, the findings confirm the effectiveness of the proposed methodological approach. Further development of the approach should focus on practicing the complete algorithm of differentiation and integration, enhancing spatial thinking, and relating mathematical operations with their physical meaning to ensure comprehensive learning.

4. Conclusions. This article proposes a methodological approach to teaching students how to solve problems on determining electric field, based on the use of the analogy method, the differentiation–integration method, and the

method of gradually increasing problem complexity. The results of investigation demonstrate the effectiveness of the developed methodology: more than 80% of students successfully completed final tasks, indicating a sufficient level of theoretical mastery and the formation of practical skills. Analysis of the test results shows that students have acquired basic algorithmic steps and fundamental concepts of electrostatics, but experienced difficulties with spatial thinking and processing of intermediate results. The proposed approach promotes the development of analytical thinking, formation of interdisciplinary connections, and increased student motivation.

The significance of the proposed approach lies in its universality and reproducibility across different educational institutions. Its core components – analogy, the DI method, and the step-by-step increase in problem complexity – are independent of the specific features of any particular university. The implementation requires only the following:

- a basic mechanics course that has already been completed by students;
- an electrostatics course within which the tasks are practiced;
- standard didactic materials (algorithm checklists, diagrams, and problems of varying complexities).

The proposed methodological approach can be readily adapted to the curricula of other universities because of its simple structure and the availability of clear instructional materials. A promising direction for further research is the adaptation of the proposed methodological approach to other branches of physics where integral methods are applied and analogies with models already known to students can be constructed, as well as the broader use of digital resources to support the development of students' spatial thinking.

Bibliography:

1. Viennot L. Reasoning in physics : The part of common sense. Dordrecht : Springer, 2001. 230 p. URL : <https://link.springer.com/book/10.1007/0-306-47636-3>
2. Ivanjek L., Perl-Nussbaum D., Solvang L., Yerushalmi E., & Pospiech G. Enhancing mathematization in physics education by digital tools. *Physics education today : Innovative methodologies, tools and evaluation* / eds C. Fazio & P. Logman. Cham : Springer, 2024. P. 35–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-48667-8_3
3. Маятина Н. Інноваційні методики викладання фізико-математичних дисциплін у ЗВО в умовах воєнного стану. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2023. Т. 91. № (II) 1. С. 117–130. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.11>
4. Чурсанова М.В., Гарєєва Ф.М., Матвєєва Т.В., Дрозденко О.В. Використання міжпредметних зв'язків під час формування поняття «Напруженість електричного поля». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 248–253. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.52>
5. Singh C. Assessing student expertise in introductory physics with isomorphic problems. *Physical Review Physics Education Research*. 2008. Iss. 4. P. 010105-1–10. DOI : <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.4.010105>
6. Гарєєва Ф.М., Чурсанова М.В., Матвєєва Т.В. Аналогія обчислення моменту інерції та напруженості електричного поля для точкового та лінійних об'єктів. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2025. Вип. 103. С. 28–34. DOI : <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.05>
7. Diyana T. & Sutopo S. Enhancing Students' Conceptual Understanding of Newton Law with Conceptual Problem Solving Learning: An Experimental Study. *International Journal of Education and Teaching Zone*. 2024. Vol. 3. № 3. P. 234–245. DOI : <https://doi.org/10.57092/ijetz.v3i3.318>
8. Bigozzi L., Tarchi C., Fiorentini C., Falsini P., & Stefanelli F. The influence of teaching approach on students' conceptual learning in physics. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 2474. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02474>
9. Bao L. & Koenig K. Physics education research for 21st century learning. *Discip. Interdiscip. Sci. Educ. Res*. 2019. Vol. 1. №. 2. P. 1–12. DOI : <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8>
10. Fazio C., Sands D., Sapia P., Bozzo G., Jeskova Z., Sokolowska D., & Battaglia O. R. Strategies for active learning and assessment of the learning processes. *Physics education today: Innovative methodologies, tools and evaluation* / eds C. Fazio & P. Logman. Cham : Springer, 2024. P. 73–92. DOI : https://doi.org/10.1007/978-3-031-48667-8_5
11. Van Heuvelen A. Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*. 1991. Vol. 59. № 10. P. 891–897. DOI : <https://doi.org/10.1119/1.16667>

References:

1. Viennot L. (2001). Reasoning in physics : The part of common sense. Dordrecht : Springer. 230 p. URL : <https://link.springer.com/book/10.1007/0-306-47636-3>
2. Ivanjek L., Perl-Nussbaum D., Solvang L., Yerushalmi E., & Pospiech G. (2024). Enhancing mathematization in physics education by digital tools. *Physics education today : Innovative methodologies, tools and evaluation* / eds C. Fazio & P. Logman. Cham : Springer. P. 35–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-48667-8_3
3. Maياتina N. (2023). Innovatsiini metodyky vykladannia fizyko-matematychnykh dystsyplin u ZVO v umovakh voiennoho stanu. [Innovative methods of teaching physical and mathematical disciplines in institutions of Higher Education during the war]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru*. Т. 91. № (II) 1. S. 117–130. DOI : <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.11> [in Ukrainian].
4. Chursanova M.V., Gareeva F.M., Matveeva T.V., Drozdenko O.V. (2023). Vykorystannia mizhpredmetnykh zviyazkiv pid chas formuvannia poniattia «Napruzhnist elektrychnoho polia» [The use of interdisciplinary relations during the formation of the «Electric field vector» concept]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektivy*. Vyp. 91. S. 248–253. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.52> [in Ukrainian].
5. Singh C. (2008). Assessing student expertise in introductory physics with isomorphic problems. *Physical Review Physics Education Research*. № 4. P. 010105-1–10. DOI : <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.4.010105>
6. Gareeva F. M., Chursanova M. V., Matveeva T. V. (2025). Analohiia obchyslennia momentu inertsii ta napruzhnosti elektrychnoho polia dlia tochkovoho ta liniinykh obiektiv [Analogy of calculation of moment of inertia and electric field value for point

- and linear objects]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky : realii ta perspektyvy*. 2025. Vyp. 103. S. 28-34. DOI : <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.05> [in Ukrainian].
7. Diyana T. & Sutopo S. (2024). Enhancing Students' Conceptual Understanding of Newton Law with Conceptual Problem Solving Learning: An Experimental Study. *International Journal of Education and Teaching Zone*. Vol. 3. № 3. P. 234–245. DOI : <https://doi.org/10.57092/ijetz.v3i3.318>
 8. Bigozzi L., Tarchi C., Fiorentini C., Falsini P., & Stefanelli F. (2018). The influence of teaching approach on students' conceptual learning in physics. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. P. 2474. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02474>
 9. Bao L. & Koenig K. (2019). Physics education research for 21st century learning. *Discip. Interdiscip. Sci. Educ. Res*. Vol. 1. № 2. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8>
 10. Fazio C., Sands D., Sapia P., Bozzo G., Jeskova Z., Sokolowska D., & Battaglia O. R. (2024). Strategies for active learning and assessment of the learning processes. *Physics education today: Innovative methodologies, tools and evaluation* / eds C. Fazio & P. Logman. Cham : Springer. P. 73–92. DOI : https://doi.org/10.1007/978-3-031-48667-8_5
 11. Van Heuvelen A. (1991). Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*. Vol. 59. № 10. P. 891–897. DOI : <https://doi.org/10.1119/1.16667>

Ф. М. Гарєєва, М. В. Чурсанова, Д. В. Савченко, Т. В. Матвєєва, О. В. Дрозденко. Навчання студентів розв'язуванню задач на знаходження напруженості електричного поля

У статті описано методичний підхід до методики навчання студентів розв'язуванню задач з електростатики на прикладі визначення напруженості електричного поля для тіл лінійної геометричної форми. Запропонований підхід ґрунтується на трьох ключових елементах: (1) метод аналогії, який дає змогу переносити стратегії розв'язування задач із механіки (момент інерції) в електростатику; (2) метод диференціювання та інтегрування (метод ДІ), структурований як чіткий покроковий алгоритм; (3) поступове ускладнення завдань, що зменшує когнітивне перевантаження та підтримує послідовний розвиток умінь. На відміну від традиційних підходів, що надають перевагу механічному заучуванню формул, у роботі акцентується увага на структурованому мисленні, інтеграції математичних операцій із їх фізичним змістом та міждисциплінарних зв'язках між розділами фізики.

Дослідження охопило 116 студентів технічних спеціальностей. Для оцінювання ефективності розробленого підходу використано метод тестування. Результати показали, що понад 80% студентів успішно виконали підсумкові завдання, продемонстрували зростання впевненості у власних знаннях та навичках. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованого підходу у розвитку навичок розв'язування задач, аналітичного мислення та підвищенні навчальної мотивації.

Значущість запропонованого підходу полягає в його універсальності та можливості відтворення в інших закладах вищої освіти. Представлений методичний підхід може бути легко адаптованим до навчальних програм університетів, а продемонстровані чіткі інструктивні матеріали мають просту структуру та можуть бути поширені на інші розділи фізики, де застосовуються інтегральні методи та можлива побудова аналогій з уже відомими студентам моделями.

Ключові слова: методи навчання, розв'язування задач, напруженість електричного поля, метод аналогії, метод диференціювання та інтегрування, метод поступового нарощування складності.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ТАКТИЛЬНІ КНИГИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІКИ, МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ТА ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ВТРАТИЛИ ЗІР

У статті досліджується феномен тактильних рукотворних книг як міждисциплінарного інструменту, що об'єднує педагогіку, дизайн та мистецтво, та їхнє практичне застосування у навчанні людей з порушенням зору та реабілітації військових які втратили зір в наслідок вогнепальних або мінно-вибухових поранень. Тактильна книга з текстильних та природніх матеріалів виступає унікальним каналом сенсорного, когнітивного та емоційного пізнання, дозволяючи компенсувати втрату зору та формувати досвід сприйняття світу через дотик.

Дизайнерський підхід у проектуванні таких книг включає підбір як природніх так і штучних матеріалів, форму, рельєф та композицію, орієнтовану на специфіку сприйняття осіб з вродженим та набутими порушенням зору. Для людей з вродженим порушенням зору акцент занять робиться на поетапному формуванні тактильного пізнання світу, уявлень про форму, навколишній оточуючий простір, пропорції та причинно-наслідкові зв'язки. Для поранених військових дизайн часто спирається на відтворенні знайомих зорових образів та здобутих асоціацій, що сприяє відновленню когнітивних процесів та емоційної стабільності.

Стаття демонструє, що синтез педагогіки, мистецтва та дизайну створює нову парадигму сенсорного досвіду, сприяє інклюзії, психологічному відновленню та розвитку когнітивних навичок, підтверджуючи міждисциплінарний характер у сучасній реабілітації та інклюзивній освіті. Для людей з вродженою сліпотою – це базовий засіб навчання, та культурного пізнання. Для військових, які втратили зір, ці книги є інструментом реабілітації, адаптації та відновлення ідентичності. Саме ця різниця у досвіді визначає відмінності у сприйнятті, розумінні та функціональному призначенні тактильних книг. Для глибшого розуміння представленого матеріалу необхідно проаналізувати особливості сенсорного та перцептивного сприйняття тактильних книг з урахуванням дотику, залишкового зору, слуху та набутих навичок.

Ключові слова: тактильна книга, реабілітація військових, інклюзія, педагогіка, дизайн, мистецтво, сенсорне сприйняття, арттерапія, міждисциплінарність.

Дотик – первинний канал пізнання. Він забезпечує зв'язок із тілом, пам'яттю, простором та соціальними сигналами. Педагогічна, психологічна та дизайнерська наука визнають дотик критично важливим для розвитку когнітивних та емоційних процесів у осіб із порушенням зору [4].

Історичний та культурний контекст

Протягом століть візуальне домінувало у сприйнятті мистецтва, а мистецький об'єкт позиціювався як щось, що слід «роздивлятися», а не «відчувати». Однак останні десятиліття свідчать про зсув у бік тілесного досвіду, де дотик стає рівноправним каналом пізнання. У контексті інклюзії тактильність набуває особливого значення, адже для людей із порушенням зору вона стає єдиним способом естетичного сприйняття та пізнання навколишнього світу.

Візуальна домінанта базувалася на філософських уявленнях Платона, Декарта та Канта, де зір вважався «нейтральним» каналом пізнання, а дотик – інтимним і афективним, що маргіналізувало сенсорний досвід осіб з порушенням зору.

Сучасні підходи до реабілітації військових враховують багатоканальне сенсорне сприйняття, арт-терапевтичні методи та дизайн як засоби відновлення когнітивних, психологічних та соціальних функцій. Тактильні книги, що поєднують педагогіку, мистецтво та дизайн, стають ключовим інструментом для адаптації, реабілітації та психоемоційної підтримки ветеранів з набутою сліпотою [10, 11].

У культурній історії дотик довгий час вважався забороненим у відношенні до мистецьких об'єктів. У сакральних традиціях торкання до ікон, статуй чи мощей було суворо регламентованим, а з появою публічних музеїв у XVIII–XIX століттях сформувалася культура зорової дистанції: «do not touch» стало нормою у західноєвропейських музеях.

У радянському контексті практику «руками не трогать!» закріплювали ідеологічно та прагматично – для збереження експонатів і контролю над масовим доступом до мистецтва. У XX столітті феноменологія (Мерло-Понті, Гуссерль, Вальденфельс) переосмислила роль тіла: світ не просто споглядається, він відчувається. Дотик стає рівноправним каналом сприйняття, безпосередньо пов'язаним із тілом, пам'яттю та культурними кодами [5, 6].

Тактильна книга як форма сенсорного досвіду

Тактильна рукотворна книга є складним об'єктом, у якому поєднуються різні матеріали, фактури, рельєфи та композиційні рішення. Взаємодія з нею передбачає активний дотик, рух рук, орієнтацію у межах сторінки та поступове формування уявлень про форму, простір і послідовність. Для людей, які ніколи не мали зорового досвіду, така книга стає первинним джерелом пізнання навколишнього світу. Для тих, хто втратив зір у дорослому віці, вона виконує іншу функцію – допомагає перенести знайомі образи у нову сенсорну реальність.

Через дотик активуються когнітивні та емоційні механізми, що працюють по-різному залежно від попереднього життєвого досвіду. В одних випадках відбувається поступове вибудовування автономної сенсорної картини світу, в інших – актуалізація тілесної пам'яті та відновлення відчуття контролю над простором. Саме ця різниця визначає специфіку сприйняття тактильних книг за збереження їхньої спільної матеріальної структури [2, 9].

Тактильний дизайн застосовують у реабілітації для:

- Відновлення сенсорної чутливості, тренування орієнтації у просторі.
- Розвитку моторики та когнітивних навичок, арттерапії та психологічної стабілізації [1,3].

З точки зору педагогіки сенсорні тактильні матеріали орієнтовані на перенавчання: опанування шрифту Брайля; формування нових тактильних кодів; адаптацію до альтернативних способів пізнання світу.

Для людей з вродженою сліпотою педагогічний підхід зосереджений на первинному розвитку сенсорних уявлень: форми, простір, пропорції;

Стійкі тактильні асоціації; систематичне формування причинно-наслідкових зв'язків [13].

Емоційний та адаптаційний вимір взаємодії

Взаємодія з тактильною книгою виходить за межі пізнавальної діяльності. Дотик до різних фактур і матеріалів формує емоційний відгук, що може мати стабілізуючий або підтримувальний ефект. Для людей із вродженою сліпотою тактильна взаємодія є звичною і нейтральною формою контакту зі світом. Для військових, які пережили травму і втрату зору, ті самі дотики набувають терапевтичного значення, сприяючи зниженню тривожності та поверненню відчуття безпеки.

У процесі роботи з тактильною книгою відбувається поступове відновлення довіри до власного тіла. Рухи рук, повторюваність елементів і передбачуваність композиції створюють відчуття стабільності, що є важливим як для навчання, так і для адаптації до змінених умов життя. Таким чином, тактильна книга одночасно виконує пізнавальну та відновлювальну функцію.

Дослідження показують, що тактильні книги для військових мають терапевтичний характер:

Зниження тривожності; відновлення контролю над тілом та простором;

Підтримка емоційної стабільності при ПТСР [12].

Для людей із вродженою сліпотою психологічний ефект є пізнавальним і емоційним: вони формують власну картину світу, без компенсаторного забарвлення.

Матеріал і форма як носії смислу

Матеріали, використані у тактильних книгах, мають не лише конструктивне, а й смислове навантаження. Природні поверхні – дерево, камінь, тканина – викликають різні відчуття та асоціації. Для людей із набутою втратою зору вони можуть активувати спогади та тілесну пам'ять, пов'язану з попереднім досвідом взаємодії зі світом. Для тих, хто не мав зорового досвіду, ці матеріали формують нові сенсорні категорії та розширюють уявлення про різноманітність середовища [8].

Текстильні елементи, м'які та пластичні фактури створюють відчуття захищеності та комфорту. У поєднанні з чіткою композицією та логічною послідовністю вони забезпечують можливість орієнтації у просторі книги незалежно від походження сенсорного досвіду користувача.

Для людей з вродженою сліпотою акцент у створенні направляє на тактильну логіку, без опори на візуальні образи;

Повторюваність елементів для кращого усвідомлення відтвореного епізоду у зображенні стабільності текстур;

Дизайн як мова структурованої інформації, де кожна фактура має дидактичне значення.

Для військових вони орієнтовані на відтворення знайомих образів;

Реалістичність, логічність композиції та контрастність фактур;

Персоналізація тактильних елементів для арттерапії [7].

Вроджено незрячі: дотик – первинний канал пізнання; книги формують автономну сенсорну картину світу, де форма, фактура і матеріал мають власне значення.

Військові: сприймають дотик через пам'ять про зір, порівнюють відчуття з минулим досвідом, книги стають інструментом «повернення» світу.

У реабілітаційних і освітніх просторах тактильні книги використовуються як інструмент розвитку моторики, орієнтації та сенсорної чутливості. Регулярна взаємодія з ними сприяє формуванню навичок самостійної діяльності та активної взаємодії з середовищем. Для осіб із вродженою сліпотою це означає розширення пізнавальних можливостей і культурне включення. Для поранених військових – шлях до адаптації, прийняття змін і поступового відновлення особистісної ідентичності.

Висновки. Тактильні книги для військових та людей з вродженою сліпотою є міждисциплінарним інструментом педагогіки, дизайну та мистецтва. Вони долають сенсорну та соціальну ізоляцію; відновлюють віру у власні можливості; забезпечують психоемоційну підтримку; формують інклюзивний доступ до культури та знань.

Синтез педагогіки, психології та дизайну створює нову парадигму сенсорного досвіду, де дотик стає мостом між людиною, культурою та освітою. Диференційовані методики створення тактильних книг для осіб

з набутою та вродженою сліпотою є критично важливими для розвитку інклюзивної освіти та ефективної військової реабілітації.

Тактильні рукотворні книги є гнучким міждисциплінарним інструментом, здатним адаптуватися до різних сенсорних біографій. За спільної матеріальної та композиційної основи вони виконують різні функції: від базового формування уявлень про світ до психологічної реабілітації та соціального повернення. Саме ця варіативність визначає їхнє значення у сучасній інклюзивній освіті та реабілітаційній практиці, де дотик постає мостом між людиною, культурою та досвідом життя.

Використана література:

1. Buzzi M. C., & Leporini, B. Design principles for tactile and haptic interfaces. *Universal Access in the Information Society*. 2017. № 15. P. 567–578. URL : https://scholar.google.it/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=K44qVPgAAAAJ&citation_for_view=K44qVPgAAAAJ:4JMBOYKvNBMC
2. Castle C. L. Arts, health and well-being in military rehabilitation contexts. *Arts & Health*. 202. № 13(2). P. 123–138. URL : https://www.academia.edu/76124574/Arts_Health_and_Well_Being_Across_the_Military_Continuum_White_Paper_2_0_2020_and_Beyond
3. Giudice N. A., & Palani, H. P. Tactile graphics and spatial learning. *IEEE Transactions on Haptics*. 2016. № 7(2). P. 180–188. URL : https://www.researchgate.net/publication/281389064_Visual_Tangible_and_Touch-Screen_Comparison_of_Platforms_for_Displaying_Simple_Graphics
4. Hatwell Y., Streri A., & Gentaz E. Touching for knowing: Cognitive psychology of haptic perception. Amsterdam : John Benjamins. 2003 URL: <https://archive.org/details/touchingforknowi0000unse>
5. Katz D. The world of touch. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1989 URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134752508_A23783420/preview-9781134752508_A23783420.pdf
6. Klassen C. The Deepest Sense: A Cultural History of Touch. Urbana: University of Illinois Press 2012. URL : https://www.researchgate.net/publication/345740867_The_Deeppest_Sense_A_Cultural_History_of_TouchA_Cultural_History_of_Touch
7. MDPI. Typology of tactile representations for inclusive design. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2022. № 6(4). P. 45. URL : <https://www.mdpi.com/2414-4088/6/4>
8. Millar S. Understanding and representing space: Theory and evidence from studies with blind and sighted children. Oxford: Clarendon Press 1994. URL : <https://philpapers.org/rec/MILUAR>
9. Ungar S., Blades M., & Spencer C. Mental rotation of tactile maps by blind and visually impaired people. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 1995. № 89(1). P. 25–35. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8848358/>
10. World Health Organization (WHO). World report on vision. Geneva: WHO 2019. URL : <https://www.who.int/docs/default-source/documents/publications/world-vision-report-accessible.pdf>
11. Міністерство охорони здоров'я України. Комплексна реабілітація військовослужбовців з травмами зору. Київ, 2022. Міністерство охорони здоров'я України. URL : <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukraini-vid-16032022--495-pro-organizaciju-nadannja-vidnovnogo-likuvannja-ta-reabilitacijnoi-dopomogi-u-sferi-ohoroni-zdorov%E2%80%99ja--vijskovosluzhbovcjam-sil-oboroni>
12. Міністерство у справах ветеранів України. Реабілітація та адаптація ветеранів з порушеннями зору. Київ, 2023. Міністерство у справах ветеранів України. URL : <https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/perevirka-ta-vidnovlennya-zoru--vazhliviy-etap-na-shlyahu-povernennya-do-tsivilnogo-zhittya>
13. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка: Теорія і практика. Київ : Інститут корекційної педагогіки, 2010. URL : <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12db45b4-ef3d-4787-a488-53935ca11421/content>

References:

1. Buzzi M. C., & Leporini B. (2017). Design principles for tactile and haptic interfaces. *Universal Access in the Information Society*. № 15. P. 567–578. URL: https://scholar.google.it/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=K44qVPgAAAAJ&citation_for_view=K44qVPgAAAAJ:4JMBOYKvNBMC
2. Castle C. L. (2021). Arts, health and well-being in military rehabilitation contexts. *Arts & Health*. № 13 (2). P. 123–138. URL : https://www.academia.edu/76124574/Arts_Health_and_Well_Being_Across_the_Military_Continuum_White_Paper_2_0_2020_and_Beyond
3. Giudice N. A., & Palani H. P. (2016). Tactile graphics and spatial learning. *IEEE Transactions on Haptics*. № 7 (2). P. 1800188. URL : https://www.researchgate.net/publication/281389064_Visual_Tangible_and_Touch-Screen_Comparison_of_Platforms_for_Displaying_Simple_Graphics
4. Hatwell Y., Streri A., & Gentaz E. (2003). Touching for knowing: Cognitive psychology of haptic perception. *John Benjamins*. URL : <https://archive.org/details/touchingforknowi0000unse>
5. Katz D. (1989). The world of touch. Lawrence Erlbaum. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134752508_A23783420/preview-9781134752508_A23783420.pdf
6. Klassen C. (2012). The Deepest Sense: A Cultural History of Touch. University of Illinois Press. URL : https://www.researchgate.net/publication/345740867_The_Deeppest_Sense_A_Cultural_History_of_TouchA_Cultural_History_of_Touch
7. MDPI. (2022). Typology of tactile representations for inclusive design. *Multimodal Technologies and Interaction*. № 6 (4). P. 45. URL : <https://www.mdpi.com/2414-4088/6/4>
8. Millar S. (1994). Understanding and representing space: Theory and evidence from studies with blind and sighted children. Clarendon Press. URL : <https://philpapers.org/rec/MILUAR>
9. Ungar S., Blades M., & Spencer C. (1995). Mental rotation of tactile maps by blind and visually impaired people. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, № 89 (1). P. 25–35. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8848358/>
10. World Health Organization (WHO). (2019). World report on vision. Geneva: WHO. URL : <https://www.who.int/docs/default-source/documents/publications/world-vision-report-accessible.pdf>

11. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2022). Kompleksna reabilitatsiia viiskovosluzhbovtziv z travmamy zoru [Comprehensive rehabilitation of servicemen with eye injuries]. Kyiv : Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. URL : <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukraini-vid-16032022--495-pro-organizaciju-nadannja-vidnovnogo-likuvannja-ta-reabilitacijnoi-dopomogi-u-sferi-ohoroni-zdorov%E2%80%99ja--vijskovosluzhbovcjam-sil-oboroni> [in Ukrainian].
12. Ministerstvo u spravakh veteraniv Ukrainy. (2023). Reabilitatsiia ta adaptatsiia veteraniv z porushenniamy zoru [Rehabilitation and adaptation of veterans with visual impairments]. Kyiv : Ministerstvo u spravakh veteraniv Ukrainy. URL : <https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/perevirka-ta-vidnovlennya-zoru--vazhliivy-etap-na-shlyahu-povernennya-do-tsvilnogo-zhittya> [in Ukrainian].
13. Synova Ye. P. (2010). Tyflopedahohika: Teoriia i praktyka [Typhlopedagogy: Theory and Practice]. Kyiv: Instytut korektsiinoi pedahohiky. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12db45b4-ef3d-4787-a488-53935ca11421/content> [in Ukrainian]

S. Hulevich. Tactile books as an interdisciplinary tool of pedagogy, art and design in the rehabilitation of people with visual impairments and military servants who have lost their vision

The article explores the phenomenon of tactile handmade books as an interdisciplinary tool that combines pedagogy, design and art, and their practical application in teaching people with visual impairments and rehabilitating military personnel who have lost their sight as a result of gunshot or mine-explosive injuries. A tactile book made of textile and natural materials acts as a unique channel of sensory, cognitive and emotional cognition, allowing to compensate for vision loss and form the experience of perceiving the world through touch.

The design approach to designing such books includes the selection of both natural and artificial materials, shape, relief and composition, focused on the specifics of perception of people with congenital and acquired visual impairments. For people with congenital visual impairments, the emphasis of classes is on the gradual formation of tactile cognition of the world, ideas about form, surrounding space, proportions and cause-and-effect relationships. For wounded soldiers, design often relies on the reproduction of familiar visual images and acquired associations, which contributes to the restoration of cognitive processes and emotional stability.

The article demonstrates that the synthesis of pedagogy, art and design creates a new paradigm of sensory experience, promotes inclusion, psychological recovery and the development of cognitive skills, confirming the interdisciplinary nature of modern rehabilitation and inclusive education. For people with congenital blindness, this is a basic means of learning and cultural cognition. For soldiers who have lost their sight, these books are a tool for rehabilitation, adaptation and restoration of identity. It is this difference in experience that determines the differences in perception, understanding and functional purpose of tactile books. For a deeper understanding of the presented material, it is necessary to analyze the features of sensory and perceptual perception of tactile books, taking into account touch, residual vision, hearing and acquired skills.

Key words: *tactile book, military rehabilitation, inclusion, pedagogy, design, art, sensory perception, art therapy, interdisciplinarity.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 05.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФІЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено порівняльний аналіз систем ступеневої підготовки педагогів для профільної середньої та професійної освіти в країнах з високим технологічним розвитком (Німеччина, Японія, США, Фінляндія, Польща). Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації освіти в контексті реформи «Нової української школи» (старша профільна школа) та кадрового забезпечення повоєнної відбудови інфраструктури України. Методологічну основу становить компаративний аналіз, що виявив спільні тенденції та відмінності у формуванні компетентності викладачів. Детально проаналізовано німецьку дуальну модель, де ключовою вимогою є виробничий стаж. Розкрито особливості японської системи «KOSEN» (наскрізна інженерна підготовка). Охарактеризовано американські «Кар'єрні академії» та специфіку залучення до викладання інженерів-практиків. Враховано досвід Польщі у сфері модернізації технічної освіти, що є релевантним для України в умовах євроінтеграції. Вивчено фінський підхід, де педагог діє як фасилітатор. Обґрунтовано концепцію адаптації зарубіжного досвіду. Розроблено матрицю впровадження, яка охоплює нормативно-правовий, організаційний, змістово-технологічний та андрагогічний напрями. Аргументовано доцільність введення до магістерських програм модулів «Industry 4.0» (зокрема ВІМ-моделювання) для формування технологічної культури. Запропоновано інституціоналізацію «педагогічної інтернатури» для залучення виробничників і ветеранів, розвиток освітньо-виробничих кластерів. Доведено, що ефективність профільної освіти залежить від синергії закладів освіти та реального сектору економіки.

Ключові слова: ступенева підготовка педагогів, профільна середня освіта, старша профільна школа, інноваційний кластер, будівельний напрям, повоєнна відбудова, педагогічна інтернатура, технологічна культура, ВІМ-технології, зарубіжний досвід.

Сучасні виклики, що постали перед Україною, вимагають докорінної трансформації підходів до кадрового забезпечення економіки, особливо в контексті повоєнної відбудови інфраструктури. Ключову роль у цьому процесі відіграє система підготовки кадрів для закладів профільної середньої та професійної освіти. Однак традиційна підготовка педагогів часто відстає від розвитку будівельних технологій, створюючи розрив між університетською освітою та вимогами ринку. Гострою залишається проблема залучення до викладання кваліфікованих практиків, які не мають педагогічної освіти. Тому адаптація світового досвіду ступеневої підготовки до українських реалій є нагальним науковим завданням.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження складають праці вітчизняних учених, які розглядають різні аспекти професійної освіти. Фундаментальні питання інтеграції інженерної та психолого-педагогічної складових у підготовці педагогів розкрито у дослідженнях М. Корця [1]. Вчений наголошує, що професійна надійність педагога закладу професійної освіти залежить від гармонійного поєднання технічних знань і методичної майстерності. Вагомий внесок у розуміння сутності проектної діяльності зробила Л. Сліпчишин [2]. Її науковий доробок дозволяє розглядати підготовку педагога не як ремісничий вишкіл, а як формування культури художньо-технічного проектування. Згідно з її концепцією, сучасний фахівець має володіти системним мисленням і здатністю поєднувати технологічну функціональність з естетикою, що є критично важливим для будівельної галузі та сучасної урбаністики. Авторка стверджує, що сучасний педагог професійного навчання має володіти системним мисленням і здатністю транслювати здобувачам освіти не лише ремісничі навички, а й розуміння технологічних процесів. Економічні передумови функціонування закладів освіти та ефективність підготовки кадрів проаналізовано у працях Н. Кулалаєвої [3]. Дослідниця доводить необхідність створення якісного освітньо-виробничого середовища, що є вагомим аргументом на користь залучення до викладання фахівців-практиків через механізми дуальної освіти та альтернативного доступу до професії. Проблеми стандартизації освітньої діяльності та забезпечення якості підготовки здобувачів освіти в умовах євроінтеграції висвітлено в колективній монографії за ред. О. Локшиної [4]. Її висновки застерігають від механічного запозичення зарубіжних стандартів без урахування національної специфіки. Сучасні тенденції розвитку освітніх систем країн ЄС, зокрема питання автономії закладів освіти та кластерної взаємодії, досліджували А. Джурило [5] та С. Кравченко [6] (на прикладі Польщі). У своїх роботах (2021–2024 рр.) вчені акцентують увагу на важливості розвитку горизонтальних зв'язків між закладами освіти та ринком праці. Водночас, попри ґрунтовність згаданих праць, потребує подальшого вивчення питання адаптації зарубіжного досвіду ступеневої підготовки педагогів профільного навчання саме в контексті створення інноваційних кластерів будівельного напрямку.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу організаційно-педагогічних засад підготовки педагогів у країнах з розвинутою економікою (Німеччина, Японія, США, Фінляндія) та визначенні шляхів впровадження ефективних моделей, зокрема ступеневої підготовки та кластерної взаємодії, в освітній практиці України.

Аналіз освітніх систем провідних країн світу засвідчує, що межа між профільною середньою та професійною освітою стає дедалі більш проникною. За сучасною парадигмою, професійна освіта є не відокремленим елементом, а інтегрованим продовженням профільного навчання старшої школи. Особливо виразно це простежується в моделях підготовки здобувачів на базі базової середньої освіти (аналог українських 9 класів), де в межах одного закладу (коледжу, спеціалізованої школи) поєднується здобуття повної загальної середньої освіти та опанування фаху. Це ставить принципово нові вимоги до педагога. Він має бути не просто транслятором вузькопрофесійних знань, а фахівцем, здатним забезпечити наступність між загальноосвітньою профільною підготовкою (наприклад інтеграція освітніх компонентів з фізики і математики в будівельний профіль) та спеціальними дисциплінами.

Досвід Німеччини: синергія профільної гімназії та дуальної системи

У німецькій освітній моделі підготовка педагога орієнтована на роботу в закладах, що поєднують академічний профіль і професію. Окрім класичної дуальної системи, у ФРН функціонують професійні гімназії (*Berufliches Gymnasium*), де здобувачі освіти отримують атестат зрілості з одночасним поглибленим вивченням технічних профілів (будівництво, металообробка). Педагог у такому закладі – це висококваліфікований фахівець, який пройшов двофазну підготовку: університетську (теорія профільного предмета) та референдаріат (педагогічна практика). Важливим аспектом є те, що майбутній педагог не допускається до викладання, якщо він не відпрацював на виробництві мінімум 12 місяців. Це критично важливо для забезпечення якості профільного навчання: педагог має розуміти, як фундаментальні закони фізики чи хімії (профільна складова) реалізуються в сучасних будівельних технологіях (професійна складова). Питання модернізації підготовки педагогів в умовах цифровізації розкрито у працях М. Корця та О. Іщенко [1]. Науковці наголошують, що оновлення змісту фахової освіти має базуватися на оволодінні цифровими інструментами, співпраці з ІТ-сектором та формуванні практичних навичок роботи з сучасними технологіями. У контексті профільної освіти це означає здатність педагога інтегрувати загальнонаукові знання в прикладну площину майбутньої професії.

Японія: Модель наскрізної профільно-професійної підготовки (KOSEN)

Японська система інженерних коледжів *KOSEN* є найбільш релевантним прикладом для українських реалій підготовки на базі 9 класів. У ці заклади вступають випускники молодшої середньої школи (15 років), і навчання триває 5 років за наскрізною програмою. Тут відбувається унікальне поєднання: перші роки навчання присвячені поглибленій профільній освіті (математика, фізика, іноземні мови) з поступовим нарощуванням частки професійних дисциплін. Педагоги в *KOSEN* працюють в умовах, де немає розриву між «школою» і «коледжем». Викладач математики працює в тандемі з викладачем інженерної графіки, реалізуючи міжпредметні зв'язки. Це формує особливу «технологічну культуру», про яку пише Л. Сліпчишин [2]. Дослідники наголошують, що в умовах профільної освіти педагог має формувати у здобувачів не лише навички, а й інженерне мислення та естетичне бачення технологічного процесу.

США: Гнучкість траєкторій та «Кар'єрні академії»

Американський досвід є показовим у контексті інтеграції профільної середньої та професійної освіти через систему «Кар'єрної і технічної освіти». У старшій школі функціонують так звані «Кар'єрні академії», де здобувачі освіти поєднують академічну підготовку з отриманням професійних сертифікатів. Ключовою фігурою тут є педагог, який часто не має класичної педагогічної освіти, а прийшов до закладу через механізм альтернативної сертифікації. Його завдання – не лише навчити ремеслу, а й стати ментором, що допомагає здобувачу побудувати кар'єрний маршрут від школи до муніципального коледжу. Ця модель (так звана «2+2») забезпечує безшовний перехід здобувача від профільного навчання в школі до професійного в коледжі, що є актуальним для реформування української старшої школи.

Фінляндія: Компетентнісний підхід та індивідуалізація

Фінська модель вирізняється повною відсутністю «тупикових» гілок в освіті. Профільна освіта у професійних коледжах є настільки фундаментальною, що дає право вступу до університетів. Підготовка педагогів для таких закладів базується на принципі тісної взаємодії з ринком праці. Фінський педагог професійного навчання – це, передусім, фасилітатор, який розробляє індивідуальні плани розвитку компетентностей для кожного здобувача. Особливістю є те, що викладачі регулярно проходять стажування у реальному секторі економіки («періоди трудового життя»), що дозволяє їм підтримувати актуальність своїх знань. Такий підхід забезпечує високу довіру до системи професійної освіти з боку суспільства та роботодавців.

Для систематизації моделей підготовки педагогів для різних типів закладів (від профільних ліцеїв до фахових коледжів) розроблено порівняльну таблицю (табл. 1).

Сучасний ринок праці вимагає, щоб профільна освіта не була відірваною від реальних технологій. Це зумовлює необхідність оновлення змісту підготовки самих педагогів. Педагог, який працює зі здобувачами освіти у віці 15–18 років (період вибору професії та первинної професіоналізації), повинен володіти технологіями «Індустрії 4.0». Наприклад, у будівництві це перехід до BIM-технологій (інформаційне моделювання). Педагог має демонструвати застосування геометрії та ІТ для створення «цифрових двійників» будівель. Проблеми стандартизації освітньої діяльності та забезпечення якості профільної освіти в умовах євроінтеграції висвітлено у колективній монографії за редакцією О. Локшиної [4]. Автори застерігають від механічного запозичення зарубіжних стандартів без урахування національної специфіки, наголошуючи на

Особливості підготовки педагогів для системи профільної та професійної освіти: зарубіжний досвід

Країна / тип закладу	Специфіка освітнього процесу (здобувачі)	Вимоги до компетентності педагога	Роль педагога в інтеграції «профіль – професія»	Потенціал для України (коледжі, ліцеї)
Німеччина (професійна гімназія, дуальна школа)	Поєднання загальної освіти з професійною спеціалізацією	Ступінь магістра + виробничий стаж (1 рік)	Забезпечує прикладну спрямованість загальноосвітніх предметів	Високий: для педагогів, які працюють у профільних ліцеях та коледжах
Японія (коледж KOSEN)	Наскрізна підготовка з 15 до 20 років (на базі 9 класів)	Науковий ступінь (PhD) в інженерії + наставництво	Формує інженерне мислення на ранніх етапах навчання	Еталонний: для створення наскрізних програм у фахових коледжах
США (кар'єрні академії при High School)	Вибір професійного треку в межах старшої школи	Досвід роботи в галузі + сертифікація («бічний вхід»)	Виступає ментором, який знайомить з реаліями ринку праці	Високий: для залучення практиків до викладання варіативних модулів
Фінляндія (професійні інститути)	Індивідуальні траєкторії навчання	Педагогічна освіта + постійне стажування в бізнесі	Фасилітатор, що допомагає побудувати кар'єрний маршрут	Середній: потребує високої автономії закладів освіти

Джерело: розроблено автором на основі [4; 5; 6; 9].

необхідності адаптації кращих практик ЄС та США до українських реалій старшої школи. Якість підготовки педагога визначається його здатністю адаптувати складний технологічний контент для сприйняття здобувачами профільної школи, зберігаючи при цьому наукову достовірність.

В умовах дефіциту кадрів, особливо для викладання спецдисциплін у профільних класах і коледжах, актуалізується питання залучення фахівців з виробництва. Американський досвід демонструє ефективність так званого «бічного входу» – інституціоналізованого механізму залучення до викладання висококваліфікованих фахівців з виробництва (інженерів, технологів), які не мають базової педагогічної освіти, але отримують право на викладацьку діяльність після проходження інтенсивної психолого-педагогічної перепідготовки та сертифікації. В українському контексті це має економічне обґрунтування, на чому наголошує Н. Кулалаєва [3]. Перепідготовка інженера-практика для роботи в закладі профільної освіти є більш рентабельною, ніж підготовка педагога з «нуля». Такий фахівець привносить у навчальну аудиторію реальний виробничий досвід, що підвищує мотивацію здобувачів освіти. Однак, оскільки контингент здобувачів (підлітки на базі 9 класів) має свої вікові психологічні особливості, підготовка таких «педагогів-практиків» повинна включати потужний блок вікової психології та методики профільного навчання. Тут доцільно застосовувати андрагогічні підходи до навчання самих майбутніх педагогів, формуючи у них навички педагогічної комунікації та наставництва.

Реалізація якісної профільної освіти будівельного напрямку неможлива в замкненому просторі закладу освіти. Необхідне створення освітньо-виробничих кластерів, де школа (ліцей), коледж та університет співпрацюють з підприємствами. Як зазначають А. Джурило [5] та С. Кравченко [6], кластерна модель забезпечує безперервність освіти. Педагоги закладів профільної середньої освіти мають можливість стажуватися на базі сучасних підприємств або ресурсних центрів закладів вищої освіти, підвищуючи свою кваліфікацію. С. Кравченко підкреслює, що така горизонтальна інтеграція дозволяє оперативно оновлювати зміст профільних дисциплін відповідно до змін у технологіях, що робить випускника конкурентоспроможним ще на етапі завершення коледжу.

Аналіз доводить, що механічне перенесення зарубіжних моделей є неможливим без урахування вітчизняного контексту. У працях [7; 8] розглянуті кращі світові освітні практики, які можна застосувати до українських реалій повоєнної відбудови.

Ключовою перепорою для залучення фахівців-практиків (інженерів, технологів) до викладання у закладах профільної та професійної освіти є жорсткі кваліфікаційні вимоги. Сучасна парадигма освіти вимагає гнучкості та диверсифікації шляхів доступу до педагогічної професії [7; 14]. Одним із таких шляхів є «педагогічна інтернатура для фахівців галузі». Такий шлях є узаконений в США. В українських реаліях це дозволило б інженерам будівельного напрямку розпочинати викладацьку діяльність у фахових коледжах паралельно зі здобуттям психолого-педагогічної кваліфікації. У працях, присвячених новій парадигмі економічної освіти, наголошується, що такий підхід є критично важливим для збереження кадрового потенціалу в умовах демографічної кризи [11].

Упровадження фінського досвіду кластерної взаємодії в Україні має відбуватися з урахуванням регіональної специфіки. Аналіз статистичних даних OECD [9] свідчить про необхідність узгодження регіональних ринків праці з освітніми програмами. Екстраполюючи ці висновки на педагогічну площину, можна стверджувати: підготовка педагогів для будівельної галузі має бути децентралізованою і прив'язаною до

конкретних регіональних кластерів відбудови. Заклади освіти мають готувати педагогів, які розуміють специфіку регіональних будівельних матеріалів та технологій. У колективній монографії за редакцією Н. Ничкало та М. Ковалю [12] доведено, що цифровізація освіти є незворотним процесом, який вимагає від педагога володіння не лише базовими навичками, а й спеціалізованими інструментами моделювання.

З метою систематизації визначених напрямів адаптації та унаочнення механізмів трансферу інноваційних освітніх практик у вітчизняний простір, нами розроблено матрицю впровадження. Вона узагальнює організаційні, правові та змістові аспекти модернізації підготовки педагогів, поєднуючи кращі здобутки зарубіжних систем з актуальними потребами повоєнної відбудови України (табл. 2).

Аналіз нормативно-правової бази [13] та стратегічних документів уряду [14] засвідчує, що українська освіта перебуває на етапі активної цифровізації. Проте, часто вона зводиться лише до використання дистанційних платформ. Досвід Німеччини та Японії вказує на інший вектор – цифровізацію саме виробничих процесів. Педагог профільної освіти має навчати здобувачів працювати з «розумними» матеріалами та автоматизованими системами. У дослідженнях зарубіжного досвіду, зокрема у працях А. Кочаряна [15], акцентується увага на тому, що педагог майбутнього – це технолог освітнього процесу. Тому необхідним є введення до навчальних планів підготовки магістрів (майбутніх викладачів спецдисциплін) обов'язкового модуля «Цифрові технології у профільному навчанні: від CAD-систем до VR-тренажерів». Це дозволить реалізувати принцип випереджального навчання, описаний в колективній монографії за ред. О. Локшиної та інших дослідників [4].

Окремим, суто українським вектором впровадження, який не має прямих аналогів у досліджуваних країнах, є залучення до освітнього процесу ветеранів війни. Це вимагає розробки спеціальних адаптаційних методик. У роботах, представлених у науковому часописі серії «Педагогічні науки» [10], підкреслюється важливість менторського супроводу молодих педагогів. Для ветеранів, які приходять в освіту через «бічний вхід», така підтримка має включати не лише методичну, а й психологічну складову (андрагогічний супровід), трансформуючи їхній життєвий досвід у потужний виховний потенціал для молоді.

Отже, синтез світових тенденцій обґрунтовує концепцію ступеневої підготовки не як ситуативну адаптацію, а як стратегічний імператив кадрової безпеки повоєнної України. Вона ґрунтується на таких засадах:

1. *Наскрізність профільно-професійної підготовки.* Доведено, що ефективна модель підготовки педагога базується на деконструкції бар'єрів між профільною середньою (рівень ліцею) та професійною (рівень коледжу) освітою. Зарубіжний досвід (Японія, Німеччина) засвідчує: педагог майбутнього – це фахівець, здатний забезпечити безшовний перехід здобувача освіти від загальнонаукової підготовки до прикладної діяльності. В українських реаліях це вимагає перегляду стандартів підготовки магістрів, де акцент зміщується з вузькопредметної спеціалізації на інтегративну інженерно-педагогічну компетентність.

2. *Імператив технологічної культури «Industry 4.0».* Визначено, що зміст підготовки педагога будівельного напрямку має трансформуватися від ремісничого до технологічного. Сучасний педагог профільного і професійного навчання повинен володіти інструментарієм цифрового моделювання (ВІМ-технології, робота з «цифровими двійниками»), щоб відповідати запитам високотехнологічного ринку відбудови. Педагогічна майстерність сьогодні невіддільна від технологічної: викладач має бути не транслятором інформації, а навігатором у складному технологічному середовищі.

3. *Інституціоналізація «бічного входу» та андрагогічна адаптація.* Обґрунтовано економічну та соціально доцільність запровадження альтернативних шляхів доступу до педагогічної професії. В умовах

Таблиця 2

Матриця впровадження зарубіжного досвіду підготовки педагогів у систему профільної та професійної освіти України

Напрямок адаптації	Країна-донор досвіду	Механізм впровадження в Україні (пропозиція автора)	Очікуваний результат для відбудови
Нормативно-правовий	США	Запровадження інституту «педагогічної інтернатури» для фахівців-практиків (інженерів, технологів) та ветеранів	Швидке подолання кадрового дефіциту викладачів спецдисциплін у профільній освіті та професійних і фахових коледжах
Організаційний	Фінляндія	Створення регіональних освітньо-виробничих кластерів будівельного напрямку («ЗВО – коледж – будмайданчик»)	Забезпечення відповідності змісту освіти реальним потребам регіональних ринків праці
Змістово-технологічний	Німеччина, Японія	Введення обов'язкових модулів з цифрового моделювання (ВІМ) та роботи з «цифровими двійниками» у магістерські програми	Формування технологічної культури педагога, здатного працювати з новітніми технологіями
Андрагогічний	США, Країни ЄС	Розробка адаптаційних курсів психолого-педагогічної підготовки для дорослих фахівців («бічний вхід»)	Ефективна інтеграція демобілізованих захисників та практиків в освітній процес

Джерело: розроблено автором на основі [3; 9; 11].

повоєнного часу класична модель підготовки (4–5 років) не здатна оперативного рівня нівелювати дефіцит кадрів. Запропоновано модель «педагогічної інтернатури» для фахівців-практиків та демобілізованих ветеранів, що базується на інтенсивних андрагогічних курсах, саме такі курси дозволяють трансформувати унікальний життєвий та професійний досвід практиків у потужний освітній ресурс, забезпечуючи системі освіти вплив умотивованих і висококваліфікованих кадрів.

4. *Кластерна екосистема як середовище підготовки*. З'ясовано, що ізольована підготовка педагогів у «стінах університету» є рудиментом минулого. У багатьох країнах ефективною визнано модель навчання в умовах інноваційного освітньо-виробничого кластера («заклад освіти – бізнес – влада»), що реалізує принцип дуальності на рівні «викладач – виробництво». Запропоновано механізм регулярної виробничої ротації педагогів, що забезпечує безперервну актуалізацію їхніх знань і синхронізацію освітніх програм з реальними потребами регіональної відбудови.

Використана література:

1. Корець М. С., Іщенко О. В. Новий формат фахової підготовки вчителів технологій з цифровізації. *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади*: збірник мат. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 жовт. 2024 р.). Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 182–183.
2. Сліпчшин Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-технічного проектування у фаховій підготовці майбутніх фахівців: монографія. Львів : Сполом, 2018. 448 с.
3. Кулалаєва Н. В., Гайдук О. В. Проектування якісного освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуального навчання. *Professional Pedagogics*. 2023. № 2(27). С. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.107-119>.
4. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило та ін.; за наук. ред. О. І. Локшиної. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 256 с. DOI : <https://doi.org/10.32405/978-966-2748-43-6-2021-256>.
5. Джурило А. П. Synergy of secondary education with vocational education at the high school level in EU countries. *Наука і техніка сьогодні. Серія: Педагогіка*. 2024. № 13(41). С. 452-462. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13\(41\)-452-462](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-452-462).
6. Кравченко С. М. Профільне навчання у старшій школі Польщі: особливості організації та змісту. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 165–175. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-165-175>.
7. Забіяка І. М. Європейський вектор розвитку професійної освіти та навчання: тенденції, виклики та перспективи. *Наукові записки УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. 2025. Т. 1. Вип. 164. С. 74–81. DOI : <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164.2025.09>.
8. Геревенко А. М. Стратегії інтеграції міжнародних стандартів у підготовку фахівців для національного ринку праці. *Педагогічна академія: наукові записки. Професійна освіта*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14269713>.
9. OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2023. 472 p. DOI : <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
10. CEDEFOP. Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 80 p.
11. Алексеева С. В. Дидактичний потенціал профільної середньої освіти України у контексті досвіду країн Європи. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 51–56. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-51-56>.
12. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : монографія / О. О. Смор, Д. Д. Пелешко, Ю. М. Рашкевич та ін.; за наук. ред. М. С. Ковалю, Н. Г. Нічкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. 230 с.
13. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
14. Про схвалення Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти до 2027 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 черв. 2019 р. № 419-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>.
15. Кочарян А. Б. Міжнародний досвід реалізації наукової освіти: США, Сінгапур, Фінляндія. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 4(95). С. 127–134. DOI : [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4\(95\)-127-134](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4(95)-127-134).

References:

1. Korets M. S., Ishchenko O. V. (2024). Novyi format fakhovoi pidhotovky vchyteliv tekhnolohii z tsyfrovizatsii [New format of professional training of technology teachers in digitalization]. *Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretyko-metodychni zasady*. Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. S. 182–183 [in Ukrainian].
2. Slipchshyn L. V. (2018). Teoretyko-metodychni zasady khudozhno-tekhnichnoho proektuvannia u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Theoretical and methodological principles of artistic and technical design in the professional training of future specialists]. Lviv : Spolom. 448 s. [in Ukrainian].
3. Kulalaieva N. V., Haiduk O. V. (2023). Proiektuvannia yakisnoho osvitno-vyrobnychoho seredovyshcha zakladu profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v umovakh dualnoho navchannia [Designing a quality educational and production environment of a vocational (vocational-technical) education institution in the conditions of dual education]. *Professional Pedagogics*. № 2(27). S. 107–119. DOI : <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.107-119> [in Ukrainian].
4. Lokshyna O. I., Hlushko O. Z., Dzhurylo A. P. ta in. (2021). Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SShA ta Kytai [Trends in the development of school education in the EU, USA and China]. Kyiv : KONVI PRINT. 256 s. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-2748-43-6-2021-256> [in Ukrainian].
5. Dzhurylo A. (2024). Synergy of secondary education with vocational education at the high school level in EU countries. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriya: Pedagogika*. № 13(41). S. 452–462. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13\(41\)-452-462](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-452-462)
6. Kravchenko S. M. (2021). Profilne navchannia u starshii shkoli Polshchi: osoblyvosti orhanizatsii ta zmistu [Profile education in Polish high school: features of organization and content]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 3. S. 165–175. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-165-175> [in Ukrainian]

7. Zabiia I. M. (2025) Yevropeyskyi vektor rozvytku profesiinoi osvity ta navchannia: tendentsii, vyklyky ta perspektyvy [European vector of development of vocational education and training: trends, challenges and prospects]. *Naukovi zapysky UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 164(1). S. 74–81. DOI : <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164.2025.09> [in Ukrainian].
8. Herevenko A. M. (2024) Stratehii intehratsii mizhnarodnykh standartiv u pidhotovku fakhivtsiv dlia natsionalnoho rynku pratsi [Strategies for integrating international standards into the training of specialists for the national labor market]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky. Profesiina osvita*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14269713> [in Ukrainian].
9. OECD (2023) Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing. 472 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
10. CEDEFOP (2022) Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 80 p.
11. Aliksieieva S. V. (2024). Dydaktychnyi potentsial profilnoi serednoi osvity Ukrainy u konteksti dosvidu krain Yevropy [Didactic potential of specialized secondary education of Ukraine in the context of the experience of European countries]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 2. P. 51–56. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-51-56> [in Ukrainian].
12. Smotr O. O., Peleshko D. D., Rashkevych Yu. M. ta in. (2023). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]. Lviv : LDU BZhD. 230 s. [in Ukrainian].
13. Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvyshchu osvitu» (2019) [Law of Ukraine “On Professional Pre-Higher Education”]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> [in Ukrainian].
14. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). Stratehiia rozvytku profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity do 2027 roku [Strategy for the development of vocational (vocational-technical) education until 2027]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p> [in Ukrainian].
15. Kocharian A. B. (2024). Mizhnarodnyi dosvid realizatsii naukovoї osvity: SShA, Sinhapur, Finliandiia [International experience in implementing science education: USA, Singapore, Finland]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 4(95). P. 127–134. DOI : [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4\(95\)-127-134](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-4(95)-127-134) [in Ukrainian].

A. Dorokhin. Foreign experience of staged training of teachers of specialized and vocational education

The article presents a comparative analysis of the systems of staged training of teachers for specialized secondary and vocational education in countries with high technological development (Germany, Japan, USA, Finland, Poland). The relevance is driven by the need to modernize education in the context of the “New Ukrainian School” reform and staffing the post-war reconstruction of Ukraine. The methodology is based on comparative analysis, revealing common trends in forming teachers’ competence. The German dual model, where industrial experience is a key requirement, is analyzed. The specifics of the Japanese “KOSEN” system (continuous engineering training) are revealed. The American “Career Academies” and the specifics of attracting engineering practitioners are characterized. The Polish experience in modernizing technical education relevant to European integration is considered. The Finnish approach of the teacher as a facilitator is studied. The concept of adapting foreign experience is substantiated. An implementation matrix covering regulatory, organizational, technological, and andragogical directions is developed. The introduction of “Industry 4.0” modules (specifically BIM modeling) into master’s programs is argued. The institutionalization of “pedagogical internship” to attract industry specialists and veterans, and the development of educational-industrial clusters, are proposed. It is proven that the effectiveness of specialized education depends on the synergy between educational institutions and the real economy sector.

Key words: *staged teacher training, specialized secondary education, senior specialized school, innovation cluster, construction sector, post-war reconstruction, pedagogical internship, technological culture, BIM technologies, foreign experience.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сучасні підходи до навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти у медичних закладах вищої освіти України. Обґрунтовано, що інклюзивний підхід є одним із пріоритетних напрямів розвитку національної освітньої політики та важливою умовою забезпечення права осіб з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я на доступ до якісної вищої освіти. Визначено, що в умовах вищої медичної освіти реалізація інклюзії має певну специфіку, зумовлену необхідністю поєднання теоретичної підготовки, практичних навичок і формування клінічного мислення. Основними проблемами, з якими стикаються здобувачі освіти з особливими освітніми потребами у медичних закладах вищої освіти визначено недостатню адаптованість навчально-методичних матеріалів, архітектурні бар'єри та комунікативні труднощі. Проаналізовано чинне нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, яке регламентує вимоги до організації освітнього процесу, вибору методів навчання, оцінювання результатів навчання, проходження практики та використання дистанційних і цифрових технологій.

Обґрунтовано необхідність розроблення адаптованого навчально-методичного забезпечення як системи взаємопов'язаних ресурсів, що забезпечують доступність, індивідуалізацію та якість освітнього процесу для здобувачів освіти з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я. Узагальнено організаційні особливості навчання цієї категорії здобувачів у медичних закладах вищої освіти та визначено їхні організаційні наслідки для проектування адаптованих освітніх програм. На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду виокремлено ціннісні орієнтири та цільові компоненти адаптації освітнього процесу, а також систематизовано основні вимоги до навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти у медичних закладах вищої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, навчально-методичне забезпечення, медичні заклади вищої освіти, особи з інвалідністю, здобувачі освіти, адаптовані освітні програми.

В Україні інклюзивний підхід до навчання є однією з ключових стратегій освіти і один з можливих підходів до розробки соціальних, психологічних і педагогічних умов, необхідних для навчання, виховання, реабілітації осіб з проблемами у розвитку та обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Варто констатувати, що дискусії щодо доцільності інклюзивної освіти, її сутності, цілей та місії завершилися [1, с. 75]. Настав період формування національного досвіду освіти виключення та інтеграції, розробки регіональних моделей інклюзивної освіти, впровадження найкращих методик та технологій спеціальної освіти [2].

Пріоритетний напрямок розвитку сучасного суспільства – забезпечення прав людини на професійну реалізацію, залучення до соціального будівництва. Визнання цінності вкладу кожної людини у вдосконалення соціуму зумовило розвиток і запровадження інклюзивної освіти. Особливі освітні потреби людей з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я задають вимоги до створення доступного середовища у вищій школі, до формування спеціальних матеріально-технічних умов навчання, розробки науково-методичних і навчально-методичних матеріалів, підготовки науково-педагогічних кадрів, орієнтованих на навчання осіб з інвалідністю та обмеженнями. Отримання професійної медичної освіти передбачає оволодіння теоретичними знаннями та й специфічними лікарськими навичками і формування клінічного мислення майбутніх лікарів. Вища медична школа мобілізує педагогічні та матеріальні ресурси на навчання медичних спеціальностей будь-яких здобувачів освіти.

У широкому значенні, інклюзія «...є педагогічним наслідком принципу, у якому слід аналізувати суспільство як цілісне соціокультурне різноманіття» [9, с. 119]. Інакше кажучи, інклюзивна освіта – це визнання того, «...що всі люди – індивіди з різними потребами у навчанні» [4, с. 100]. У вищій школі існування різноманіття пов'язане із питаннями організації освітнього середовища [2; 8; 10]. Здобувачі освіти з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я мають особливі фізіологічні потреби та відповідні умови медичного забезпечення функціонування та навчання. У вищій медичній школі здобувачі освіти з особливими освітніми потребами стикаються з низкою проблем [4]:

- відсутність адаптованих навчально-методичних комплексів (власне освітнє середовище);
- непристосованість навчальних приміщень для відвідування занять особами з інвалідністю та ОМЗ (архітектурне середовище);
- емоційна відчуженість з боку інших, неготовність викладачів (комунікативне середовище).

Існуючий в Україні нормативний регламент (Конституція України [6]) виразно і конкретно визначає необхідність імплементації в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО) вимог, пов'язаних з ратифікацією конвенції про права інвалідів [3; 5]. У нормативних вимогах до організації освітнього процесу для навчання інвалідів та осіб з ОМЗ у закладах вищої освіти, зокрема й до оснащення освітнього процесу (Закон України «Про освіту» [15], «Про вищу освіту» [12]; Концепція розвитку інклюзивного навчання [7], постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» [14], Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в

Україні на період до 2030 року [13], Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [11]) імпліцитно визначено:

- вибір методів навчання з урахуванням їхньої доступності для осіб з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідів;
- забезпечення інвалідів та осіб з ОМЗ друкованими та електронними освітніми ресурсами, адаптованими до обмежень здоров'я здобувачів освіти;
- вибір місць проходження практики для здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю з урахуванням вимог їхньої доступності;
- проведення поточного контролю успішності, проміжної та державної підсумкової атестації здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю з урахуванням особливостей їхніх порушень функцій організму;
- використання засобів організації електронного навчання, що дають змогу здійснювати прийом-передачу інформації у доступних формах з урахуванням порушень;
- забезпечення навчально-методичними ресурсами, адаптованими до стану здоров'я осіб з ОМЗ та інвалідністю;
- забезпечення поєднання технологій on-line і off-line, індивідуальних і колективних форм роботи в освітньому процесі, що здійснюється з використанням дистанційних освітніх технологій.

Необхідність розробки сучасного навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти у медичних ЗВО очевидна та вимагає аналізу та узагальнення напрацьованого досвіду щодо аналізованої проблематики. Варто відзначити, що навчально-методичне забезпечення інклюзивної вищої розглядається науковцями з двох позицій: як процес скоординованого створення всіх навчальних та методичних матеріалів та ресурсів, необхідних для доступної та якісної освіти для всіх осіб з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідів з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку та стану здоров'я [10, с. 122]; як сукупність релевантних компонентів адаптованої основної професійної освітньої програми (АОПОП) та відображає їхню документацію, призначену для вирішення завдань включення інвалідів та осіб з ОМЗ до освітнього простору ЗВО [9].

Сенс розробки навчально-методичного забезпечення освіти здобувачів освіти з інвалідністю у ЗВО полягає у виконанні гарантій щодо реалізації права цієї категорії здобувачів освіти на освіту, що відповідає її потребам та можливостям, незалежно від рівня тяжкості порушення розвитку, виду закладу освіти, регіону проживання. Мета – визначення необхідних для здобуття освіти умов, розробка навчальних та методичних матеріалів та ресурсів, адаптованих до кожної категорії здобувачів освіти з інвалідністю.

Досвід розробки навчально-методичного забезпечення освіти здобувачів освіти з інвалідністю та ОМЗ у медичному ЗВО дає змогу виокремити релевантні для цього процесу компоненти та аспекти. Так, організаційні особливості навчання здобувачів освіти з інвалідністю та ОМЗ у медичному ЗВО охоплюють окреслені в таблиці 1 причинно-наслідкові залежності.

Виокремлені особливості породжують логіку та зміст адаптації освітнього процесу та процесу навчально-методичного забезпечення навчання здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю в медичних ЗВО. Ціннісними орієнтирами є цільові компоненти проєктування АОПОП:

- цінність універсального дизайну освітнього середовища;
- цінності незалежного життя та високої якості життєзабезпечення на всіх етапах життєвого шляху;
- цінності стимулювання самостійності та активності в виборі життєвої та освітньої траєкторії;
- цінності позитивної дискримінації у вирішенні проблеми забезпечення рівних прав на освіту;
- цінності поєднання у майбутніх медичних фахівцях значущих особистісних якостей та фахових компетентностей;
- цінності інклюзивної культури та толерантного ставлення до особливостей людини.

На основі окреслених ціннісних орієнтирів доцільно виокремити цільові компоненти та засоби адаптації до АОПОП:

1. *Адаптація освітнього процесу з урахуванням ОМЗ здобувачів освіти:*

- формування універсального дизайну освітнього середовища;

Таблиця 1

Організаційні особливості навчання здобувачів освіти з інвалідністю та ОМЗ у медичному ЗВО

Організаційні особливості	Організаційні наслідки
Виражена варіативність обмежень за станом здоров'я у студентів, які вступають до закладів вищої освіти (навіть у межах однієї нозологічної групи)	Необхідність розроблення чіткого алгоритму проєктування варіативної адаптованої освітньої програми з урахуванням модально-специфічних і модально-неспецифічних закономірностей та забезпечення мобільності для якісної індивідуалізації освітнього процесу
Наявність в академічній групі 1–2 студентів з інвалідністю	Проблемність упровадження практики навчання за індивідуальним навчальним планом (зокрема варіанта «подовження» терміну навчання)
Невелика кількість студентів однієї нозологічної групи на курсі	Ускладнення об'єднання студентів у групи для проведення адаптаційних дисциплін

- спеціальні умови, що забезпечуються у процесі викладання дисциплін, проходження практики, виконання навчально-дослідної роботи та здачі державних іспитів;
- адаптаційні та допоміжні технології, що використовуються в освітньому процесі медичних ЗВО;
- додаткове інформаційно-методичне забезпечення;
- інструктаж працівників ЗВО та професорсько-викладацького складу;
- робота психолого-педагогічної ради ЗВО;
- консалтинг складних випадків;

2. *Активізація адаптаційних ресурсів особистості здобувачів освіти та надання індивідуально-орієнтованої корекційно-педагогічної допомоги:*

- освоєння технологій організації освіти з урахуванням стану здоров'я;
- освоєння технологій інтелектуальної праці та роботи з інформацією;
- освоєння дистанційних освітніх технологій.
- адаптація, подолання стресу та формування продуктивної копінг-поведінки, оптимізація міжособистісного спілкування в середовищі;
- освоєння технологій формування життєстійкості та копінг-поведінки;
- сприяння професійному самовизначенню та працевлаштуванню осіб з ОМЗ та інвалідністю;
- формування засад соціально-правових знань осіб з інвалідністю.

Рекомендації щодо розробки спеціального навчально-методичного забезпечення професійної освіти, адаптовані для навчання осіб з інвалідністю та осіб з ОМЗ, наводяться в дослідженні Г. Коссова-Сіліної. До цих рекомендацій віднесено такі положення, які варто вважати критеріями адаптованої програми:

- наявність адаптаційних модулів (дисциплін) у варіативній частині освітніх програм, що дають змогу індивідуально коригувати порушення навчальних та комунікативних умінь, професійної та соціальної адаптації здобувачів освіти з ОМЗ або інвалідністю;
- вибір методів навчання, зумовлений у кожному окремому випадку цілями навчання, вихідним рівнем наявних знань, умінь, навичок, рівнем професійної підготовки викладачів, методичного та матеріально-технічного забезпечення, особливостями сприйняття інформації здобувачами освіти з ОМЗ, інвалідністю;
- забезпечення здобувачів освіти з ОМЗ або інвалідністю друкованими та електронними освітніми ресурсами у формах, адаптованими до обмежень їхнього здоров'я;
- вибір місць проходження практики з урахуванням рекомендацій медико-соціальної експертизи згідно з індивідуальною програмою реабілітації осіб з інвалідністю та рекомендованих умов та видів праці;
- проведення поточного контролю успішності, проміжної та державної підсумкової атестації здобувачів освіти з урахуванням особливостей порушень їхнього здоров'я;
- розробка за необхідності індивідуальних навчальних планів та індивідуальних графіків, що дають змогу навчатися з урахуванням різних варіантів проведення занять: в ЗВО (в академічній групі та індивідуально) або вдома з використанням дистанційних освітніх технологій;
- здійснення комплексного супроводу освітнього процесу осіб з ОМЗ та інвалідністю згідно з рекомендаціями медико-соціальної експертизи чи психолого-медико-педагогічної комісії;
- створення толерантного соціокультурного середовища, волонтерської допомоги здобувачам освіти з ОМЗ та інвалідністю [8, с. 18–22].

На основі здійсненого аналізу наукової літератури, узагальнено основні вимоги до навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти у медичних ЗВО, які подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Вимоги до навчально-методичного забезпечення інклюзивної освіти у медичних ЗВО

Вимоги	Зміст	Характеристика
Нормативно-методичні	Відповідність законодавству та стандартам вищої медичної освіти	Дотримання законів України «Про освіту», «Про вищу освіту»; Порядку організації інклюзивного навчання у ЗВО; урахування принципів універсального дизайну навчання (UDL)
Змістові	Адаптація змісту освітніх компонентів	Корекція навчальних програм без зниження результатів навчання; урахування клінічної специфіки та безпеки; міждисциплінарна інтеграція
Методичні	Різноманітність методів і форм навчання	Використання проблемного, симуляційного навчання, кейс-методу; індивідуалізація та диференціація навчання; альтернативні способи виконання завдань
Навчально-методичні матеріали	Доступність і адаптивність навчальних ресурсів	Наявність матеріалів у друкованому, електронному, аудіо- та відеоформатах; чітка структура; адаптація для різних категорій здобувачів освіти
Оцінювання результатів навчання	Гнучкість і прозорість оцінювання	Формувальне оцінювання; альтернативні форми контролю; урахування індивідуальних можливостей без зниження академічних стандартів

Таким чином, інклюзія в освіті сприяє професійному становленню здобувачів освіти на основі вирішення педагогічних завдань у зазначених середовищах. Забезпечення освітніх умов здобувачів освіти з інвалідністю та ОМЗ, вимагає створення безперешкодного доступу до всіх необхідних для життєдіяльності приміщень, організації психолого-педагогічного супроводу з метою повноцінної соціалізації та професіоналізації. Процес навчання здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю передбачає наявність комплексу навчальних та методичних матеріалів, які забезпечують навчання таких осіб, їхнє спілкування та взаємодію в освітньому просторі ЗВО, особистісне зростання та розвиток у межах варіативної траєкторії особистісного та професійного становлення. Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами мають значні потенційні можливості, здатні адекватно сприймати і розуміти навколишній світ.

Використана література:

1. Антошак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи*. 2019. Вип. 9-10. С. 72–78.
2. Бугайчук А. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи. Шкільний світ*. 2019. Вип. 3. С. 4–13.
3. Загальна декларація прав людини: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 груд. 1948 р. Офіційний вісник ООН.
4. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
5. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю: міжнар. договір від 13 груд. 2006 р. *Офіційний вісник України*. 2010. № 17. С. 799. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
6. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>
7. Концепція розвитку інклюзивного навчання: розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 груд. 2010 р. № 1482-р. *Офіційний вісник України*. 2010. № 93. С. 3353.
8. Коссова-Сіліна Г. О. Забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО», 2024. 58 с.
9. Коссова-Сіліна Г. О. Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 129 с.
10. Кучерак І., Петрушак О. Інтегровані заняття у системі інклюзивного навчання: досвід, реалії та перспективи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка*. 2021. Вип. 3(47). С. 121–127.
11. Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html
12. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. С. 2004.
13. Про затвердження Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. *Офіційний вісник України*. 2021. № 32. С. 1906.
14. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 635. *Офіційний вісник України*. 2019. № 57. С. 1961.
15. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 09.08.2019 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/2145-19>

References:

1. Antoshchak O. (2019). Inklusyivna osvita: shliakhy vid teorii do praktyky [Inclusive education: paths from theory to practice]. *Dyrektoreshkoly*. № 9-10. S. 72–78. [in Ukrainian].
2. Buhachuk A. (2019). Inklusyivna osvita v Ukraini: krok za krokom [Inclusive education in Ukraine: step by step]. *Dyrektoreshkoly. Shkilnyi svit*. № 3. S. 4–13 [in Ukrainian].
3. United Nations. (1948). Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights]. Adopted by the UN General Assembly on December 10, 1948. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv: Ranok. 304 p. [in Ukrainian].
5. United Nations. (2006). Konventsiia OON pro prava osib z invalidnistiu [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Official Bulletin of Ukraine. 2010. № 17. Art. 799. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
6. Ukraine. (1996). Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. Adopted June 28, 1996, amended February 21, 2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA%96%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian].
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010). Kontsepsiia rozvytku inkluzyivnoho navchannia [Concept for the development of inclusive education]. *Official Bulletin of Ukraine*. № 93, Art. 3353. [in Ukrainian].
8. Kossova-Silina H. O. (2024). Zabezpechennia dodatkovoi pidtrymky v osvitynomu protsesi zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: elektronnyi navchalnyi kurs [Providing additional support in the educational process of learners with special educational needs: e-learning course]. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPS of Ukraine. 58 p. [in Ukrainian].
9. Kossova-Silina H. O. (2024). Inkluzyivne navchannia v ZP(PT)O v umovakh voiennoho stanu [Inclusive education in vocational education institutions under martial law]. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPS of Ukraine. 129 p. [in Ukrainian].
10. Kuchera, I., & Petrusyak, O. (2021). Intehrovani zaniattia u systemi inkluzyivnoho navchannia: dosvid, realii ta perspektyvy [Integrated lessons in the inclusive education system: experience, realities and prospects]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka*. № 3(47). P. 121–127 [in Ukrainian].
11. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Polozhennia pro resursnyi tsentr pidtrymky inkluzyivnoi osvity [Regulations on the resource center for inclusive education support]. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html [in Ukrainian].
12. Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. Law of Ukraine No. 1556-VII of July 1, 2014. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, (37–38), Art. 2004. [in Ukrainian].

13. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Natsionalnoi stratehii zi stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [On approval of the National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine until 2030]. *Official Bulletin of Ukraine*. № 32, Art. 1906. [in Ukrainian].
14. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in higher education institutions]. *Official Bulletin of Ukraine*. № 57. Art. 1961. [in Ukrainian].
15. Ukraine. (2017). Pro osvitu [On Education]. Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017, amended August 9, 2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

N. Dub. Instructional and methodological support of inclusive education in medical higher education institutions

The article analyzes contemporary approaches to instructional and methodological support of inclusive education in medical higher education institutions of Ukraine. It is substantiated that the inclusive approach is one of the priority directions of national educational policy and an important condition for ensuring the right of persons with disabilities and health limitations to access high-quality higher education. It is determined that in the context of medical higher education the implementation of inclusion has specific features due to the need to combine theoretical training, practical skills, and the development of clinical thinking. The main problems faced by students with special educational needs in medical higher education institutions include insufficient adaptation of instructional and methodological materials, architectural barriers, and communication difficulties. The current regulatory and legal framework of inclusive education is analyzed, which regulates the requirements for organizing the educational process, selecting teaching methods, assessing learning outcomes, organizing practical training, and using distance and digital technologies.

The necessity of developing adapted instructional and methodological support as a system of interrelated resources that ensure accessibility, individualization, and quality of the educational process for students with disabilities and health limitations is substantiated. The organizational features of teaching this category of students in medical higher education institutions are generalized, and their organizational implications for designing adapted educational programs are identified. Based on the analysis of scientific sources and practical experience, value orientations and target components of adapting the educational process are highlighted, and the main requirements for instructional and methodological support of inclusive education in medical higher education institutions are systematized.

Key words: *inclusive education, instructional and methodological support, medical higher education institutions, persons with disabilities, learners, adapted educational programs.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 05.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

УДК 378.147:616.31-057.875:004

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.108.11>

Мельник Б. М.

РОЗРОБКА ІНСТРУМЕНТУ ДЛЯ МОНІТОРИНГУ ДІАГНОСТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ У РАМКАХ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблематиці моніторингу діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання. Проведено комплексний аналіз наукових досліджень щодо сучасних тенденцій у симуляційному навчанні майбутніх стоматологів. Визначено, що моніторинг практичної складової компетентностей майбутніх стоматологів залишається складним завданням для викладачів та вимагає системного вдосконалення. Обґрунтовано важливість клінічних та додаткових методів діагностики у сучасній стоматологічній практиці. Спроектовано концепцію побудови інструменту, яка базується на принципі послідовності виконання діагностичної маніпуляції, подібного до реальних клінічних ситуацій. Розроблено шкалу оцінювання діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання, яка дає змогу підвищити об'єктивність оцінювання та забезпечує можливість порівняння результатів навчання між групами. У результаті експертної оцінки шкали та проведеного статистичного опрацювання даних, було визначено змістову валідність (Content Validity Index (CVI)) для кожного критерія окремо (I-CVI) та для всієї шкали (S-CVI). Група з 5 експертів провели оцінювання релевантності кожного з критеріїв шкали та дескрипторів за 4-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – абсолютно не релевантний; 2 – не релевантний, вимагає доопрацювання; 3 – релевантний в межах прийняттого; 4 – абсолютно релевантний. Для кожного з критеріїв, які було оцінено на 3 та 4 бали, розраховано Item-level Content Validity Index (I-CVI). У результаті дослідження, варіабельність значень I-CVI для кожного з критеріїв від 0,8 до 1,0. Для визначення загальної змістової валідності (S-CVI) було розраховано середнє значення I-CVI для всіх критеріїв і становило 0,88. Таким чином, було констатовано високу змістову валідність даної шкали. Запропоновано рекомендації щодо використання даної шкали та можливості інтеграції у процес симуляційного навчання.

Ключові слова: симуляційне навчання, стоматологічна освіта, моніторинг, практичні навички, діагностика в стоматології, ортодонція, здобувачі вищої медичної освіти.

Підготовка майбутніх спеціалістів стоматологічної галузі характеризується своєю практично орієнтованістю, де багаторазове відтворення практичних навичок є невід'ємною складовою навчання. Відповідно до глобальних викликів сучасності, відбувається послідовна трансформація вищої медичної освіти. Безпечно навчальне середовище для здобувачів освіти залишається пріоритетним напрямком наукового пошуку серед дослідників. У повсякденну навчальну практику все частіше впроваджують елементи інноваційних педагогічних технологій, зокрема засоби симуляційного навчання. Медична освіта на основі симуляцій є визнаною методологією навчання з постійно зростаючою базою доказів [1]. Взаємодія студентів з симуляторами, які реагують на тактильні контакти та надають зворотній зв'язок підвищує реалістичність та формує новий досвід [2]. Використання тактильних симуляторів можуть значно покращити моторні навички студентів [3]. До того ж такі засоби навчання добре сприймаються здобувачами стоматологічної освіти. Симуляція невідкладних ситуацій у стоматологічній практиці є ще одним з важливих напрямків навчання, яке може бути вдосконаленим засобом симуляційного навчання [4]. Зменшення кількості звернень за стоматологічною допомогою до університетських клінік, здебільшого спричинене відтоком до приватного сектору стоматології, створюють обмеження в практичній підготовці майбутніх стоматологів, що значною мірою актуалізує ширше впровадження симуляційного навчання [5].

Актуальними залишаються проблеми оцінювання практичних навичок студентів-стоматологів. Традиційні методи, такі як письмові іспити, ефективно перевіряють когнітивні знання, проте вони не в змозі оцінити практичні клінічні навички та здатність приймати рішення [6]. Існуючі методи оцінювання практичних навичок часто критикуються за потребу в більшій реалістичності, оскільки вони не відтворюють складності та непередбачуваність реальних сценаріїв роботи з пацієнтами [7]. Об'єктивний структурований клінічний іспит (OSCE) залишається єдиною формою оцінки практичних навичок студентів стоматологів, де студентам пропонують клінічні сценарії, подібні до реальних. Об'єктивність оцінювання забезпечується тим, що екзаменатор оцінює одні й ті ж навички у всіх екзаменованих за стандартизованою шкалою оцінювання. В той же час кожна станція ОСКІ має стандартизовану схему проходження, яка дозволяє об'єктивно оцінити визначене клінічне вміння [8].

Водночас, попри вагомні докази у сучасних вітчизняних та закордонних дослідженнях щодо ефективності симуляційного навчання у стоматологічній освіті, моніторинг практичної складової компетентностей студентів залишається складним завданням для викладачів та вимагає системного вдосконалення.

Метою статті є проведення комплексного аналізу наукових досліджень щодо сучасних тенденцій у симуляційному навчанні студентів-стоматологів. Обґрунтування важливості клінічних та додаткових методів діагностики у сучасній стоматологічній практиці. Розробка інструменту для моніторингу діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання. Проведення експертної оцінки інструменту та визначення рекомендацій щодо його використання.

Матеріали та методи. Для перевірки релевантності критеріїв та дескрипторів шкали було проведено змістову валідність (Content Validity Index (CVI)) для кожного пункту окремо (I-CVI) та для всієї шкали (S-CVI). Змістова валідність проводилась 5 експертами (4 викладачі кафедри ортодонції та пропедевтики ортопедичної стоматології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця та 1 лікар-стоматолог-ортодонт). Для оцінки кожного з пунктів було використано 4-бальну шкалу Лайкерта. I-CVI для кожного з критеріїв шкали був оцінений експертами на 3 та 4. S-CVI визначався як середнє значення I-CVI для всіх пунктів.

Якісна діагностика є невід’ємною складовою сучасної стоматологічної практики. Попри всеосяжне використання високо функціональних діагностичних інструментів у стоматологічних закладах, роль лікаря-стоматолога залишається вирішальною у постановці кінцевого діагнозу та плануванні лікування. Огляд та збір анамнезу залишається невід’ємною складовою стоматологічного прийому, що дозволяють сформувавши розуміння довгострокового та короткострокового прогнозу для кожної окремої патології, визначення пріоритету в лікуванні та поетапного підходу [9]. Розуміння варіабельності параметрів норми в стоматології та вміння їх клінічного визначення дозволяє чітко відмежовувати їх від патології, що створює підґрунтя для складання якісного плану лікування та його доцільності [10]. До того ж, залишається ряд клінічних діагностичних маніпуляцій, які вимагають чітких маніпулятивних навичок. Актуальною проблемою є необхідність збалансування фундаментальної теоретичної підготовки стоматологів з практичними навичками [11]. Багаторазове відтворення навичок під контролем наставника, з чіткими критеріями моніторингу являється єдиним дієвим способом у формуванні практичних компетентностей. Проте робота з реальними пацієнтами не дозволяє відпрацювати навички у повній мірі та багаторазово, особливо у ситуаціях з рідкісними патологіями. На відміну від реальних пацієнтів, робота з симуляційними фантомами можуть забезпечити доступ до багаторазового відтворення маніпуляцій у безпечному навчальному середовищі.

Концепція побудови інструменту базувалася на принципі послідовності виконання діагностичної маніпуляції, подібного до реальних клінічних ситуацій. Критерії оцінювання були визначені відповідно до принципу: підготовка, послідовність, час, висновок, застосування (рис. 1). Система градації оцінювання розподілена на 3 рівні: відмінно, задовільно та незадовільно. Даний алгоритм оцінювання ставить на мені об’єктивно визначати ефективність діагностичних умінь за кожним з критеріїв окремо та в цілому, що дозволяє виокремити пріоритетні напрямки для вдосконалення підходів до викладання, надавши більшої уваги критеріям з найнижчими результатами. В свою чергу, інструмент може бути ефективним для експериментальної перевірки ефективності педагогічних методів між групами студентів.

Варто зазначити, що дану шкалу було розроблено як прототип для моніторингу діагностичних умінь з ортодонції, проте він є універсальним та може бути ефективним для інших стоматологічних спеціальностей (табл. 1).

У результаті експертної оцінки шкали та проведеного статистичного опрацювання даних, було визначено змістову валідність (Content Validity Index (CVI)) для кожного критерія окремо (I-CVI) та для всієї шкали (S-CVI).



Рис. 1. Концепція побудови інструменту для моніторингу практичних навичок

Таблиця 1

Шкала оцінювання діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання

№	Критерій	Опис дескриптора	Оцінка
1	Вибір інструментів та матеріалів	1 – не може обрати необхідний інструментарій та матеріали для виконання завдання 3 – обирає інструментарій та матеріали непослідовно, з незначними похибками 5 – чітко та послідовно обирає необхідний інструментарій та матеріали для виконання завдання	
2	Послідовність дій під час виконання завдання	1 – дії під час виконання завдання не послідовні 3 – дії під час виконання завдання послідовні, з незначними похибками 5 – дії під час виконання завдання послідовні, повністю відповідають вимогам	
3	Час виконання завдання	1 – перевищує час виконання завдання 3 – виконує завдання в межах прийнятного часу, без формулювання висновків 5 – виконує завдання в межах прийнятного часу, відповідно до вимог	
4	Інтерпретація даних діагностики	1 – не може сформулювати висновок проведеної маніпуляції 3 – формулює висновок правильно, проте з певними похибками 5 – формулює висновок правильно та чітко, відповідно до вимог	
5	Складання плану лікування на основі отриманих результатів діагностики	1 – не може скласти план лікування на основі отриманих результатів діагностики, або план є неправильним 3 – складає план лікування правильно, проте з певними похибками 5 – складає план лікування правильно та чітко, відповідно до вимог	

5 експертів провели оцінювання релевантності кожного з критеріїв шкали та дескрипторів за 4-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – абсолютно не релевантний; 2 – не релевантний, вимагає доопрацювання; 3 – релевантний в межах прийнятного; 4 – абсолютно релевантний.

Для кожного з критеріїв, які було оцінено на 3 та 4 бали, розраховано Item-level Content Validity Index (I-CVI) (табл. 2).

Варіабельність значень I-CVI для кожного з критеріїв від 0,8 до 1,0.

Для визначення загальної змістової валідності (S-CVI) було розраховано середнє значення I-CVI для всіх критеріїв і становило 0,88. Таким чином, було констатовано високу змістову валідність даної шкали.

Рекомендації щодо використання шкали.

Шкала призначена для стандартизації оцінювання діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання. Вона дає змогу підвищити об'єктивність оцінювання та забезпечує можливість порівняння результатів навчання між групами. Оцінювання проводиться методом спостереження за діями студента в реальному часі.

Таблиця 2

Item-level Content Validity Index (I-CVI)

Критерій	Експерт 1	Експерт 2	Експерт 3	Експерт 4	Експерт 5	I-CVI
1	3	3	2	3	3	0.8
2	4	4	4	4	3	1.0
3	3	3	2	3	3	0.8
4	3	4	3	3	2	0.8
5	4	4	3	4	4	1.0

Для збереження валідності шкали та її коректного застосування, необхідно використовувати значення 1, 3, 5, де:

- 1 незадовільне виконання завдання;
- 3 задовільне виконання завдання, з незначними помилками;
- 5 відмінне виконання завдання.

Для всіх критеріїв наявний опис дескриптора для кожного значення. Тому оцінювання варто проводити відповідно до зазначеної інформації шкали.

Кожен з критеріїв має бути оцінений окремо, відповідно до конкретних дій студента, а не загального враження та суб'єктивних ознак.

Для підвищення надійності використання шкали, перед початком її застосування, необхідно провести інструктаж для екзаменаторів, який включатиме: ознайомлення з описом дескрипторів; демонстрація прикладів виконання завдання на 1, 3 та 5; пілотне оцінювання та обговорення різниці між ними.

Інтерпретація результатів:

- 20-25 балів – високий рівень;
- 19-15 балів – достатній рівень;
- 14 і нижче – низький рівень.

Для забезпечення якісного аналізу результатів виконання завдань студентом та вдосконалення навчального процесу, рекомендовано звертати увагу на відповідність до вимог кожного з критеріїв окремо, зокрема на ті складові, які оцінено найнижче.

Висновки. Проведено комплексний аналіз наукових досліджень щодо сучасних тенденцій у симуляційному навчанні майбутніх стоматологів. Визначено, що попри вагомні докази у сучасних вітчизняних та закордонних дослідженнях щодо ефективності симуляційного навчання у стоматологічній освіті, моніторинг практичної складової компетентностей студентів залишається складним завданням для викладачів та вимагає системного вдосконалення. Було розроблено шкалу оцінювання діагностичних умінь студентів-стоматологів в рамках симуляційного навчання. Експертна оцінка шкали довела високу змістову валідність. Вона дає змогу підвищити об'єктивність оцінювання та забезпечує можливість порівняння результатів навчання між групами. Даний інструмент потребує додаткової експериментальної перевірки у фокус-групах, що є пріоритетом для наступних досліджень.

Використана література:

1. Graham A., Church H., Murdoch-Eaton D. Classifying simulation-based studies using the description, justification and clarification framework: a review of simulation conference abstracts. *BMJ Simul Technol Enhanc Learn*. 2017. № 3(4). P. 169–171.
2. Moussa R., Alghazaly A., Althagafi N. Effectiveness of virtual reality and interactive simulators on dental education outcomes: systematic review. *Eur J Dent*. 2022. № 16(01). P. 14–31.
3. Bandiaky O., Lopez S., Hamon L., Clouet R., Soueidan A., Le Guehenec L. Impact of haptic simulators in preclinical dental education: A systematic review. *J Dent Educ*. 2024. № 88. P. 366–379.
4. Manton J., Kennedy K., Lipps J., Pfeil S., Cornelius B. Medical Emergency Management in the Dental Office (MEMDO): A Pilot Study Assessing a Simulation-Based Training Curriculum for Dentists. *Anesthesia Progress*. 2021. № 68(2) P. 76–84.
5. Чопчик В. Д., Канюра О. А., Біденко Н. В., Копчак А. В. Обґрунтування необхідності впровадження симуляційного навчання здобувачів стоматологічної освіти за результатами аналізу діяльності Стоматологічного медичного центру Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. *Ukrainian Scientific Medical Youth Journal*. Issue 1 (136). Київ : Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, 2023. С. 7–13.
6. Tangianu F., Mazzone A., Berti F. Are multiple-choice questions a good tool for the assessment of clinical competence in Internal Medicine? *Ital J Med*. 2018. № 12. P. 88–96.
7. Lin P. The virtual assessment in dental education: A narrative review. *Journal of Dental Sciences*. Vol. 19. December. 2024. P. 102–115.
8. Біденко Н., Остапко О., Коваль О., Николаєнко О. З досвіду запровадження об'єктивного структурованого клінічного іспиту ОСКІ-1 зі стоматології в Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2021. Вип. 87. Київ : Національний медичний університет імені О.О. Богомольця. С. 18–30.
9. Dawson P. Functional Occlusion: From TMJ to Smile Design: book. St. Louis: Mosby, 2006. 648 p.
10. Nanda R. Esthetics and Biomechanics in Orthodontics. 2nd ed: book. St. Louis: Saunders, 2015. 624 p.
11. Мирошниченко В. Американська система стоматологічної освіти: історичний огляд та сучасні виклики. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип. 42. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2025. С. 162–172.

References:

1. Graham A., Church H., Murdoch-Eaton D. (2017). Classifying simulation-based studies using the description, justification and clarification framework: a review of simulation conference abstracts. *BMJ Simul Technol Enhanc Learn*. 2017. № 3(4). P. 169–171.
2. Moussa R., Alghazaly A., Althagafi N. (2022). Effectiveness of virtual reality and interactive simulators on dental education outcomes: systematic review. *Eur J Dent*. 2022. № 16(01). P. 14–31.
3. Bandiaky O., Lopez S., Hamon L., Clouet R., Soueidan A., Le Guehenec L. (2024). Impact of haptic simulators in preclinical dental education: A systematic review. *J Dent Educ*. 2024. № 88. P. 366–379.
4. Manton J., Kennedy K., Lipps J., Pfeil S., Cornelius B. (2021). Medical Emergency Management in the Dental Office (MEMDO): A Pilot Study Assessing a Simulation-Based Training Curriculum for Dentists. *Anesthesia Progress*. № 68(2) P. 76–84.

5. Chopchuk V. D., Kaniura O. A., Bidenko N. V., Kopchak A. V. (2023). Obgruntuvannia neobkhdnosti vprovadzhennia symuliatyinoho navchannia zdobuvachiv stomatolohichnoi osvityza rezultatamy analizu diialnosti Stomatolohichnoho medychnoho tsentru Natsionalnoho medychnoho universytetu imeni O.O. Bohomoltsia [Substantiation of the need to implement simulation training for dental students based on the analysis of the activities of the Stomatological Medical Center at O. Bogomolets National Medical University]. *Ukrainian Scientific Medical Youth Journal*. Issue 1 (136). Kyiv : Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O.O. Bohomoltsia. S. 7–13. [in Ukrainian].
6. Tangianu F., Mazzone A., Berti F. (2018). Are multiple-choice questions a good tool for the assessment of clinical competence in Internal Medicine? *Ital J Med*. № 12. P. 88–96.
7. Lin P. (2024). The virtual assessment in dental education: A narrative review. *Journal of Dental Sciences*. Vol. 19. December 2024, P. 102–115.
8. Bidenko N., Ostapko O., Koval O., Nikolaienko O. (2021). Z dosvidu zaprovadzhennia obiektyvnoho strukturovanoho klinichnoho ispytu OSKI-1 zi stomatolohii v Natsionalnomu medychnomu universyteti imeni O.O. Bohomoltsia [From the experience of implementing the objective structured clinical examination OSKI-1 in dentistry at the O.O. Bogomolets National Medical University]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*. № 87. Kyiv : Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O. O. Bohomoltsia. S. 18–30. [in Ukrainian].
9. Dawson P. (2006). *Functional Occlusion: From TMJ to Smile Design*: book. St. Louis: Mosby. 648 p.
10. Nanda R. (2015). *Esthetics and Biomechanics in Orthodontics*. 2nd ed: book. St. Louis: Saunders. 624 p.
11. Myroshnychenko V. (2025). Amerykanska systema stomatolohichnoi osvity: istorychnyi ohliad ta suchasni vyklyky [The American Dental Education System: Historical Review and Contemporary Challenges]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*. Vyp. 42. Uman: Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. S. 162–172. [in Ukrainian].

B. Melnyk. Development of a tool for monitoring diagnostic skills of dental students within simulation-based training

The article is devoted to the issue of monitoring diagnostic skills of dental students within the framework of simulation-based training. A comprehensive analysis of scientific studies on current trends in simulation training for future dentists was conducted. It was determined that monitoring the practical component of future dentists' competencies remains a challenging task for educators and requires systematic improvement. The importance of clinical and additional diagnostic methods in modern dental practice is substantiated. A concept for designing an assessment instrument was developed, based on the principle of the sequential execution of diagnostic procedures, similar to real clinical situations. A rating scale for assessing diagnostic skills of dental students in simulation-based training was created, enabling increased objectivity of assessment and allowing comparison of learning outcomes between groups. As a result of expert evaluation of the scale and statistical data processing, the content validity (Content Validity Index, CVI) was determined for each criterion individually (I-CVI) and for the entire scale (S-CVI). A group of five experts assessed the relevance of each scale criterion and its descriptors using a 4-point Likert scale, where 1 – absolutely not relevant; 2 – not relevant, requires revision; 3 – relevant within acceptable limits; 4 – absolutely relevant. For each criterion rated 3 or 4, the Item-level Content Validity Index (I-CVI) was calculated. The study found the I-CVI values for individual criteria ranged from 0.8 to 1.0. To determine the overall content validity (S-CVI), the average I-CVI value across all criteria was calculated and equaled 0.88. This allowed us to confirm the high content validity of the developed scale. Recommendations regarding the use of this scale and its integration into simulation-based training are proposed.

Key words: *simulation-based learning, dental education, monitoring, practical skills, dental diagnostics, orthodontics, higher medical education students.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті акцентовано увагу на підвищенні ефективності упровадження системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом дотримання комплексу педагогічних умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей і реалізацію завдань досліджуваної проблеми. У зв'язку з цим авторкою проаналізовано підходи до визначення поняття «педагогічні умови», подано власне його трактування з огляду на суб'єктні особливості здобувачів освіти й їхньої фахової підготовки, а також це дозволило визначити найбільш дієві педагогічні умови для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

У контексті дослідження педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання потрактовано як сукупність необхідних взаємозв'язаних обставин, що впливають на основні аспекти освітнього процесу та суб'єктні особливості здобувачів освіти, і тим самим сприяють удосконаленню фахової підготовки й успішному формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. До основних аспектів освітнього процесу віднесено організацію освітнього середовища, зміст, форми, методи, прийоми навчання. Серед суб'єктних особливостей здобувачів освіти, які безпосередньо впливають на формування професійної компетентності й ефективність фахової підготовки, виокремлено: мотивацію, інтереси, потреби, здібності.

Авторкою представлено результати експертного оцінювання педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки. Виходячи з ґрунтовного аналізу вітчизняних наукових джерел, власного викладацького досвіду, а також результатів опитування науково-педагогічних працівників та експертного оцінювання, визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, умови, педагогічні умови, майбутній педагог професійного навчання, фахова підготовка.

У сучасних умовах динамічних глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві, орієнтації соціально-економічних систем на міжнародний простір і перетворення ринкових відносин особливого значення набуває потреба у конкурентноздатних кваліфікованих робітничих кадрах і фахівцях галузей виробництва. У цьому контексті актуалізується потреба в компетентних педагогах професійного навчання, здатних до реалізації творчого потенціалу, професійного зростання, самоактуалізації у професійно-педагогічній діяльності [7, с. 145]. Одним із визначальних чинників, що забезпечує якісну професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників і фахівців галузей виробництва, є професійна компетентність педагога професійного навчання [8, с. 65].

Ефективність упровадження системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання зумовлюється дотриманням комплексу педагогічних умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей і реалізацію завдань досліджуваної проблеми.

Підґрунтям дослідницького пошуку з проблеми визначення педагогічних умов удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання стали напрацювання вчених Л. Бурчак, Ю. Гвоздецької, О. Дубасенюк, С. Іщенко, В. Курок, А. Литвина, М. Мороз, М. Хроленко, Л. Шевчук.

Мета статті – обґрунтувати та добрати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

З огляду на проблему дослідження важливо звернутися до наукового доробку вчених, які обґрунтовують педагогічні умови, що впливають на ефективність і результативність фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Так, вивчаючи методологічні засади означеного поняття, А. Литвин виокремлює три основні підходи до визначення «педагогічні умови»: 1) це сукупність взаємозв'язаних передумов, передусім матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне, інформаційне забезпечення; 2) це обставини процесів навчання, виховання й розвитку, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей; 3) це ефективні внутрішні чинники освітнього середовища (освітньої системи) – організаційні (організаційно-управлінські), ресурси та заходи [6]. Він також розглядає концепцію педагогічних умов, яку розуміє як комплекс спеціально розроблених факторів для впливу на всі аспекти освітнього процесу (зовнішні та внутрішні) у тому числі й на особисті якості його учасників. Тому, педагогічні умови, на його думку, спрямовуються на реалізацію інтегрованого підходу в інформаційно-освітнє середовище закладу освіти, що відповідає потребам соціуму і вимогам роботодавців. Такий підхід сприяє розкриттю потенціалу майбутніх фахівців, їх усебічному розвитку, формуванню особистісних і професійних якостей, загальних та фахових компетентностей.

Результатом наукового пошуку й осмислення проаналізованих підходів В. Курок характеризує педагогічні умови як «...сукупність необхідних, обов'язкових обставин, що сприяють удосконаленню інженерної підготовки майбутніх педагогів. Розглянувши сутність і зміст базових категорій свого дослідження, а

також стан інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в педагогічній практиці, вчена сформулювала наступні педагогічні умови: використання контекстного й практико-орієнтованого підходів; реалізація системи інженерної підготовки, системотвірним компонентом якої є інтегровані курси; інтеграція теоретичної і практичної підготовки із залученням студентів до проектної діяльності; проходження педпрактики в загальноосвітніх навчальних закладах із технологічним напрямом профільного навчання; реалізація індивідуального й диференційованого підходів [5, с. 268].

Розглядаючи проблему формування інноваційної компетентності майбутніх учителів, Л. Бурчак трактує педагогічні умови як взаємозв'язані сукупності обставин освітнього процесу, що сприяють найбільш ефективному досягненню цілей дослідження. Таким чином, йдеться про комплекс умов, що враховує окремі компоненти, аспекти, властивості об'єкта дослідження і забезпечує ефективність формування необхідної компетентності [1, с. 24].

О. Дубасенюк і М. Мороз переконані, що для різносторонньої підготовки майбутніх фахівців необхідно обов'язково враховувати полісуб'єктність, використання всього обсягу природних ресурсів здобувачів освіти, їхніх індивідуальних особистісних характеристик і якостей. Вчені звертають увагу, що використання саме цього підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів забезпечить якісне формування їхньої професійної компетентності. Вони також зауважують, що використання полісуб'єктності є «вагомою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти», пояснюючи це тим, що цей процес полягає в розумінні особистості студента, рівня його особистісного розвитку, як базового методичного принципу [3, с. 48]. Тож, на підставі означеного підходу та врахування специфіки фахової підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти О. Дубасенюк і М. Мороз визначили найбільш дієві педагогічні умови для формування професійної компетентності студентів:

1. Інтеграцію й оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів.
2. Посилення мотивації студентів до формування власної професійної компетентності.
3. Стимулювання викладачами позитивної мотивації студентів до формування професійної компетентності.
4. Створення компетентісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища.
5. Удосконалення змісту фахової підготовки студентів у закладі вищої освіти.
6. Запровадження завдань практико-орієнтованого змісту під час педагогічної практики.
7. Використання розвивального потенціалу проєктного навчання.
8. Використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів.
9. Створення рефлексивних позицій студентів – майбутніх учителів у процесі формування професійної компетентності.
10. Стимулювання творчої активності та самостійності студентів у педагогічній діяльності.

Доцільною, в контексті нашого дослідження, є думка Л. Шевчук, яка зазначає, що оцінювання результативності умов можна розглядати з позиції критеріїв упровадження в освітній процес «інноваційних методів навчання, приросту освітніх досягнень здобувачів освіти та кваліфікації викладачів, збільшення обсягів інформації про якість результатів навчання студентів, індивідуалізації навчання та здатності організаційної і контрольно-оцінювальної системи адаптуватися до нових вимог суспільства» [10, с. 98].

На основі узагальнення проведеного аналізу наукових пошуків з проблеми свого дослідження М. Хроленко виокремлює наступні групи педагогічних умов, які спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів [9, с. 137]: організаційно-педагогічні (сукупність чинників, що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи); психолого-педагогічні (обумовлюють можливості освітнього і матеріально-просторового середовища та спрямовані на позитивне перетворення конкретних характеристик особистості); соціально-педагогічні (визначають процеси і відносини які забезпечують адаптацію учасників освітнього процесу до сучасного інформаційно-освітнього простору, самореалізації в суспільстві, засвоєння соціокультурного досвіду); дидактичні (обумовлюють оптимальний добір змісту, форм, методів, прийомів і засобів педагогічної взаємодії, що забезпечує формування відповідного рівня компетентності майбутнього фахівця).

У нашому дослідженні *педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання* ми визначаємо як сукупність необхідних взаємозв'язаних обставин, що впливають на основні аспекти освітнього процесу та суб'єктні особливості здобувачів освіти, і тим самим сприяють удосконаленню фахової підготовки й успішному формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. До основних аспектів освітнього процесу відносимо організацію освітнього середовища, зміст, форми, методи, прийоми навчання. Серед суб'єктних особливостей здобувачів освіти, які безпосередньо впливають на формування професійної компетентності й ефективність фахової підготовки, виокремлюємо: мотивацію, інтереси, потреби, здібності.

З метою визначення сукупності педагогічних умов, що сприятимуть успішному формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів з професійної освіти, здійснено опитування науково-педагогічних

працівників, залучених до їхньої фахової підготовки. Результати аналізу анкет викладачів дав змогу визначити низку умов, які після узагальнення й уточнення представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання

№ з/п	Педагогічна умова
P1	Проектування змісту фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО на засадах компетентнісного підходу.
P2	Удосконалення змісту навчальних дисциплін фахової підготовки.
P3	Оптимізація практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у процесі навчання і проходження різних видів практик.
P4	Удосконалення навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.
P5	Забезпечення диференційованого і комплексного впливів на формування складників професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій.
P6	Орієнтація освітнього процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.
P7	Посилення ролі неформальної та інформальної освіти у підготовці майбутнього педагога професійного навчання.
P8	Спрямованість освітнього процесу на формування професійної мотивації, яка є основою формування професійної компетентності.
P9	Створення сприятливого інноваційного професійно орієнтованого освітнього середовища.

На етапі ранжування нашого дослідження полягав у визначенні та доборі п'яти ключових педагогічних умов, необхідних для формування професійної компетентності здобувачів освіти нами було сформовано експертну групу з 10 фахівців, які мають щонайменше двадцятирічний досвід педагогічної роботи у ЗВО, викладають професійно орієнтовані освітні компоненти педагогічного та фахового спрямування й володіють достатнім рівнем компетентності у сфері формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів із професійної освіти.

Результати експертного оцінювання педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки засвідчили, що найбільш значущими є умови P2, P5, P6, P8, P9.

Отже, виходячи з ґрунтовного аналізу вітчизняних наукових джерел, власного викладацького досвіду, а також результатів опитування науково-педагогічних працівників та експертного оцінювання, визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки: удосконалення змісту навчальних дисциплін фахової підготовки; забезпечення диференційованого і комплексного впливів на формування складників професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій; орієнтація освітнього процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання; спрямованість освітнього процесу на формування професійної мотивації, яка є основою формування професійної компетентності; створення сприятливого інноваційного професійно орієнтованого освітнього середовища.

Слід підкреслити, що кожна із запропонованих педагогічних умов орієнтована на формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі їхньої фахової підготовки. Проте жодна з умов, розглянута ізольовано, не здатна повністю забезпечити результативність освітнього процесу. Лише системне й комплексне їх упровадження дозволить ефективно реалізувати досліджуваний процес.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у проєктуванні дидактичної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання та створенні її моделі.

Використана література:

- Бурчак Л. В. Педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2023. Вип. 95. С. 24–29.
- Дубасенюк О., Мороз М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2021. Вип. 95. С. 48–56.
- Курок В. П. Теоретико-методологічні засади інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. НПКУ ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2013. 479 с.

4. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посіб. 3-е вид., доп. Львів: ЛДУБЖД, 2022. 90 с.
5. Самусь Т. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2025. Вип. 83. Т. 2. С. 145–149.
6. Самусь Т. В. Проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі фахової підготовки в психолого-педагогічній літературі. *Науковий часопис українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2025. Вип. 102. С. 65–68.
7. Хроленко М. В. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 1 (115). С. 137–148.
8. Шевчук Б. В., Шевчук Л. Д., Яшанов С. М. Педагогічні умови ефективного формування інформатичної компетентності педагогів професійної освіти на основі хмарних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 98–101.

References:

1. Burchak L. V. (2023). Pedagogical conditions for the formation of innovative competence of future biology teachers. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv: Publishers of State Mykhailo Drahomanov University. Vyp. 95. P. 24–29 [in Ukrainian].
2. Dubasenyuk O., & Moroz M. (2021). Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers in higher education institutions. *Novi tekhnologii navchannia: zb. nauk. pr. DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity»*. Kyiv. Vyp. 95. P. 48–56 [in Ukrainian].
3. Kurok V. P. (2013). Teoretyko-metodolohichni zasady inzhenernoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Theoretical and methodological principles of engineering training of future teachers of labor training]. Candidate's thesis. Kyiv: NPKU im. M. P. Drahomanova. 479 p. [in Ukrainian].
4. Lytvyn A. V. (2022). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions»] (3rd ed., rev.). L'viv: LDUBZHD. 90 p. [in Ukrainian].
5. Samus T. V. (2025). Kontsepsiia formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia u protsesi fakhovoi pidhotovky [The concept of forming professional competence of future teachers of vocational education in the process of professional training]. *Innovatsiina pedahohika: naukovyi zhurnal*. Vyp. 83. Odesa: «Helvetyka». P. 145–149 [in Ukrainian].
6. Samus T. V. (2025). Problema formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v protsesi fakhovoi pidhotovky v psykhologo-pedahohichnii literaturi [The problem of forming professional competence of future teachers of vocational education in the process of professional training in psychological and pedagogical literature]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv: Publishers of State Mykhailo Drahomanov University. Vyp. 102. P. 65–68 [in Ukrainian].
7. Khrolenko M. V. (2022). Pedagogical conditions for the formation of ecological competence of future biology teachers in the process of professional training. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. Vyp. 1(115). P. 137–148 [in Ukrainian].
8. Shevchuk B. V., Shevchuk L. D., & Yashanov S. M. (2021). Pedagogical conditions for effective formation of IT competence of vocational education teachers based on cloud technologies. *Innovatsiina pedahohika: naukovyi zhurnal*. Odesa: «Helvetyka». Vyp. 36. P. 98–101 [in Ukrainian].

T. Samus. Pedagogical conditions for building professional competence of prospective vocational education teachers in the process of professional training

The article focuses on increasing the effectiveness of implementing a system for building the professional competence of prospective vocational education teachers through adherence to a set of pedagogical conditions designed to ensure the achievement of the stated goals and the implementation of the objectives of the researched problem. In this context, the author analyzes approaches to defining the concept of “pedagogical conditions” and presents her own interpretation, taking into account the subject-related characteristics of learners and the specifics of their professional training. This methodological approach facilitated the identification of the most effective pedagogical conditions essential for building the professional competence of prospective vocational education teachers.

Within the framework of the study, the pedagogical conditions for building the professional competence of prospective vocational education teachers are interpreted as a system of necessary interrelated circumstances that influence the main aspects of the educational process and the subject-related characteristics of learners. Consequently, these conditions contribute substantially to the optimization of professional training and the successful building the professional competence required by prospective vocational education teachers.

The author presents the results of an expert evaluation of pedagogical conditions for building the professional competence of prospective vocational education teachers in the process of professional training. Based on a comprehensive analysis of national scholarly sources, the author's personal teaching experience, as well as the results of a survey of academic and pedagogical staff and expert evaluation, the pedagogical conditions for building the professional competence of prospective vocational education teachers in the process of professional training were determined.

Key words: competence, professional competence, conditions, pedagogical conditions, prospective vocational education teacher, professional training.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ІНКЛЮЗИВНЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ЧИННИК ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

Стійке суспільство, розвиток якого відбувається в контексті інклюзивності, позиціонується на сьогодні базисом найбільш успішної концепції збалансованого соціально-економічного розвитку будь-якої країни. Реалії України та її євроінтеграційна векторність розвитку зумовлюють необхідність перегляду підходів до стратегічного стійкого зростання, із залученням фактору інклюзії до кожної з основних визначених цілей. Метою дослідження є аналіз потенціалу сучасних інклюзивних практик у контексті досягнення Україною ключових глобальних Цілей сталого розвитку. В статті обґрунтовано кризове становище окремих соціальних груп та його наслідки для економічного зростання, соціальної стабільності та екологічної безпеки національного простору. Проведено паралелі між стратегічними цілями, визначеними Стратегією сталого поступу України до 2030 року та глобальними Цілями сталого розвитку, визначеними Організацією об'єднаних націй. Доведено, що ключовим завданням інклюзивних практик визначено досягнення рівних можливостей та доступу до ресурсів усіх без виключення громадян, що дозволить знизити рівень соціальної напруги і нерівності. Проаналізовано національні цілі у контексті формування інклюзивного суспільства для сприяння тривалому загальному процвітанню. Виділено основні напрямки перспективного розвитку інклюзивного українського суспільства, серед яких – краща координація діяльності щодо просування інклюзії; розроблення сучасної системи акумуляції інформації; інтеграція концептів інклюзії у державну політику та публічне управління та інші. Обґрунтовано, що усвідомлення глобальним соціумом ціннісної значимості кожного індивіда створить міцну основу для формування інклюзивно-обумовленої системи світоглядних установок та успішного соціально-економічного стійкого розвитку.

Ключові слова: *стале зростання, інклюзія, цілі сталого розвитку, суспільство, доступ до ресурсів, рівність, соціально-економічний розвиток, інклюзивна практика.*

Дослідження практичної ролі інклюзивних практик у досягненні демократичною Україною основних Цілей сталого розвитку (ЦСР) актуалізуються на тлі загальної євроінтеграційної спрямованості розвитку національного суспільного простору. Звертаючи увагу на те, що інклюзія є сьогодні інструментом глобальної політики ООН, яка спрямовує світову спільноту у бік «кращого та стійкішого майбутнього для всіх», необхідно зазначити, що ЦСР пронизані інклюзивними трансформаціями, спрямованими на подолання існуючої дискримінації в найбільш широкому контексті.

Результати попередніх досліджень концептів сталого зростання України та аспектів її інклюзивного розвитку представлені в науковому дискурсі у публікаціях таких вчених, як О. Тарасюк [2], О. Попова [2], І. Іртищева [3], Н. Павліха [4], О. Чайкін, Е. Кірсєва [5], Х. Зелінська та ін. [6], О. Жукова та ін. [7], А. Крисоватий та ін. [8]. Авторами обґрунтовано критичну важливість інклюзії для досягнення ЦСР в Україні, що виступає гарантією дотримання ключового принципу стратегії – «leaving no one behind», тобто, «ніхто не залишиться позаду». Водночас, низка аспектів проблематики залишаються малодослідженими, зважаючи на виклики тривалої війни.

Усуваючи бар'єри та формуючи рівні можливості, інклюзивне суспільство дозволяє максимально наблизити реалізацію прав усіх без виключення громадян, у тому числі, в працевлаштуванні та освіті, що сприяє ширшій інноваційній діяльності, підвищенню рівня добробуту суспільства та його стійкості, узгодженню національних цілей розвитку України із ключовими масштабними цілями Організації Об'єднаних Націй.

Мета статті полягає у аналізі ролі інклюзивного розвитку українського суспільства у контексті досягнення глобальних ЦСР ООН.

Права людини стали найважливішою частиною інклюзивного мислення як продукту антропо-соціокультурної еволюції, що набув свого масштабного поширення завдяки глобальним викликам ХХ ст. Усвідомлення глобальним соціумом ціннісної значимості кожного індивіда створило основу для формування інклюзивно-обумовленої системи світоглядних установок, що поступово наповнили собою сучасне культурне поле [9].

За сприяння Програми розвитку ООН в Україні у межах проекту «Інтеграція положень Конвенцій Ріо в національну політику України», експертами було проаналізовано потенціал адаптації ЦСР до сучасного контексту розвитку України. Ключовими були визначені сім Стратегічних цілей (СЦ) [10], котрі доцільно розглянути в контексті розвитку інклюзивного суспільства:

1) **СЦ 1. Сприяння інклюзивному збалансованому низьковуглецевому економічному зростанню та життєстійкій інфраструктурі** (компліментарна ЦСР ООН 8, 9): доступність економічного зростання та працевлаштування для всіх громадян, мінімізація нерівності, збільшення можливостей для підприємництва та самозайнятості, забезпечення захисту прав працівників, створення життєстійкої інфраструктури, сприяння інклюзивному інноваційному розвитку та енергоефективності;

2) **СЦ 2. Забезпечення сталого галузевого та регіонального розвитку** (ЦСР ООН 7, 11): гарантії рівноцінного доступу до можливостей та ресурсів, сприяння збалансованому розвитку регіонів з урахуванням

потреб маргінальних груп, підвищення ефективного використання енергії через рівний доступ всіх громадян, ефективне використання енергії, підтримку низьковуглецевих технологій, а також збереження національних традицій і культурних цінностей, інтеграція різних культурних груп у процес прийняття рішень для збалансованого розвитку регіонів, нівелювання культурних та етнічних обмежень;

3) *СЦ 3. Подолання бідності та скорочення нерівності, зокрема гендерної* (ЦСР ООН 1, Цілі 5): гарантії безперешкодного рівного доступу усіх верств соціуму, незалежно від соціально-економічного статусу, гендеру чи інших відмінностей, до базового матеріально-ресурсного забезпечення та основних та можливостей для забезпечення нормального процесу життєдіяльності, мінімізація дійсних та потенційних нерівностей між різними групами населення;

4) *СЦ 4. Забезпечення охорони громадського здоров'я, благополуччя та якісної освіти в безпечних і життєстійких населених пунктах* (ЦСР ООН 3, 4, 11): забезпечення безперешкодного рівного доступу до системи освіти та охорони здоров'я для усіх суспільних верств, включно із найбільш маргіналізованими та вразливими групами, повага до соціального різноманіття, інтеграція принципу пріоритетності навчання тривалістю у все життя; рівність міст, їх безпека, стійкість та збалансованість, інтегроване планування з участю громадськості;

5) *СЦ 5. «Забезпечення переходу до моделей збалансованого споживання і виробництва, збалансованого управління природними ресурсами та зміцнення заходів реагування на зміну клімату»* (ЦСР ООН 6, 12, 13, 15): пріоритетність інтеграції стратегії збалансованого споживання, циклічного виробництва і рециклінгу, захист вразливих соціальних груп, адаптація методів господарювання до глобальних змін клімату;

6) *СЦ 6. «Збереження наземних і морських екосистем та сприяння збалансованому використанню їхніх ресурсів»* (ЦСР ООН 14, 15): максимальне збереження екологічної збалансованості екосистем, підтримка біологічного різноманіття, залучення стейкхолдерів до екологічно відповідального виробництва;

7) *СЦ 7. «Забезпечення безпеки та доступу до правосуддя, створення підзвітних та інклюзивних інституцій»* (ЦСР ООН 16 та 10): пріоритетність побудови і розвитку мирного та інклюзивного суспільства, інтеграція усіх членів суспільства у процеси прийняття рішень, державні безпекові гарантії щодо захисту прав і свобод громадян, гарантування універсального доступу до захисту прав для усіх суспільних верств, створення ефективних, підзвітних та інклюзивних інституцій на всіх рівнях, зобов'язання до побудови відкритих та інклюзивних інституцій.

Проблематика соціальної відповідальності поступово виходить на перший план. Глобальні тренди на інклюзивні трансформації актуалізують значущість інклюзії як філософії незалежного життя, яка набуває в сучасну кризову епоху нового звучання. Цей підхід акцентує увагу на можливості кожної людини, у тому числі з дефіцитами в галузі здоров'я, вести незалежний спосіб життя, бути повноцінним членом суспільства [11].

Сталий розвиток на сьогодні необхідно розглядати як комплексний підхід до максимального задоволення поточних потреб, зберігаючи повноцінну спроможність майбутніх поколінь, що охоплює збалансованість економічного зростання, екологічної стійкості та соціальної інтеграції. Інклюзія в даному контексті позиціонується вирішальним чинником гарантії рівних можливостей, доступу до ресурсів, залучення до процесів прийняття рішень [12]. Щодо України інклюзія наділена особливою роллю, адже пріоритет інклюзивних практик сприяє максимально ефективному використанню колективних сил для досягнення довгострокового процвітання.

Необхідно відзначити, що в Україні існує низка проблем в розвитку інклюзивності суспільства. Серед них – слабе нормативне та інституційне забезпечення, неготовність соціуму до впровадження інклюзивних практик, низький рівень галузевого інвестування, стагнація та незацікавленість стейкхолдерів [13]. Зважаючи на це, необхідно концентрувати увагу на створенні централізованих платформ і хабів, діяльність яких має бути присвячена адаптації суспільних процесів до вимог інклюзивності та стійкості, цифровому вдосконаленню і впровадженні сталих практик у національні реалії. Формування безбар'єрного інформаційного середовища, розроблення спеціальних мобільних застосунків і «розумних» сервісних рішень в синергії дозволить максимально персоналізувати суспільні наративи, підвищить рівень доступності основних категорій послуг для усіх, без виключення, соціальних груп.

Підсумовуючи вище зазначене, серед ключових цілей перспективного зростання інклюзивного українського суспільства необхідно виділити:

- 1) досягнення більшої скоординованості управлінської діяльності щодо просування інклюзії на державному та місцевому рівнях;
- 2) інтеграція концептів розвитку інклюзивності у загальнодержавну політику;
- 3) сприяння розвитку громадських ініціатив і кампаній з просування інклюзивної освіти;
- 4) формування інноваційного підходу до системи збору точних даних та поточних показників, які б відображали цілі сталого розвитку та інклюзії;
- 5) розроблення концепції інклюзивного дизайну як невід'ємної частини загальної архітектоники;
- 6) активне просування інклюзивних можливостей у охороні здоров'я, галузі освіти, розширення можливостей працевлаштування [14].

Як демонструє практика розвинених європейських країн, на сьогодні пріоритети розвитку суспільства в контексті інклюзивності вбачаються у створенні та популяризації цільових інформаційних онлайн-ресурсів, розвитку та адаптації інфраструктурного забезпечення, розроблення персоналізованих пропозицій для максимального задоволення потреб людей з особливими потребами [15].

Стратегічні цілі ООН, які ведуть співтовариства до сталого розвитку, актуалізують глобальні інклюзивні трансформації, які мають спиратися на політичні інститути, що гарантують як індивіду, спільнотам, так і економічним одиницям безпеку та захист інтересів, політична рівність, неупередженість правових механізмів регулювання життєдіяльності, створення можливостей для розвитку, підприємництва, особистісного та професійного зростання, рівний розподіл ресурсів. Становлення інклюзивних політичних інститутів сприятиме різноманітності у всіх можливих контекстах, збереженню рівності можливостей для реалізації свого вибору, права на самовираження, забезпечення у спільноті місця кожному, у тому числі, людям з особливими потребами у сфері здоров'я, представникам різних культур, рас, статі, соціальних прошарків тощо.

Висновки. Стрімка динаміка сучасної епохи спричинила розвиток максимальної асинхронії у суспільстві. В Україні серед основних проблем в розвитку інклюзивності – слабе нормативне та інституційне забезпечення, неготовність соціуму до впровадження інклюзивних практик, стагнація та незацікавленість стейкхолдерів.

Головна мета інклюзії як універсалії сучасної культури та інструменту сталого зростання України полягає в тому, щоб забезпечити гарантії рівноцінного доступу до можливостей та ресурсів, сприяти збалансованому розвитку регіонів з урахуванням потреб маргінальних груп, максимально ефективно використовувати ресурс кожної людини, що дозволить вийти на новий етап суспільного розвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні інклюзивних індикаторів сталого розвитку межах сервісної системи, яка сприятиме сталому розвитку.

Використана література:

1. Тарасюк О. В. Теоретичні засади формування концепції сталого розвитку та її практична реалізація на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економіка, управління та адміністрування*. 2025. № 1 (111). С. 51–63. DOI :[https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-51-63](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-51-63)
2. Popova O. H. Inclusive development: a new concept or an update of the sustainable development concept? *Economy and forecasting*. 2020. №1. P. 112–123. DOI :<https://doi.org/10.15407/econforecast.2020.01.112>
3. Іртищева І. Оцінка рівня сталого інклюзивного розвитку України. *Modeling the development of the economic systems*. 2023. № 2. С. 159-165. DOI : <https://doi.org/10.31891/mdes/2023-8-21>
4. Павліха Н. В. Безпека сталого розвитку регіонів та територіальних громад України на засадах інклюзивного зростання : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 516 с. URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/22187/1/Bezpeka_stal_rozv.pdf
5. Chaikin O., Kirieieva E. Branch approach to sustainable development and inclusive growth: Ukraine case. *Scientific Horizons*. 2020. №06 (91). P. 19–25. DOI : 10.33249/2663-2144-2020-91-6-19-25.
6. Zelinska H., Andrusiv U., Daliak N., Dovgal O., Lagodiienko V. Sustainable development: Trends in Ukraine and the world. *Journal of Environmental Management & Tourism*. 2021. №12(5). P. 1179–1187. DOI : 10.14505/jemt.v12.5(53).03
7. Zhukova O., Platash L., Tymchuk L. Inclusive education as a tool for implementing the sustainable development goals on the basis of humanization of society. *Problemy Ekorozwoju*. 2022. №17(1). P. 114–122. DOI : <https://doi.org/10.35784/pe.2022.1.11>
8. Krysovaty A., Ptashchenko O., Kurtsev O., Ovagim A. The concept of inclusive economy as a component of sustainable development. *Problemy Ekorozwoju*. 2024. № 19(1). DOI:10.35784/preko.5755
9. Shaw R. All-hazards approach for a resilient, sustainable and inclusive society. In *All-hazards approach: towards resilience building* (P. 277–284). Singapore: Springer Nature Singapore, 2024. DOI : https://doi.org/10.1007/978-981-97-1860-3_18
10. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. UNDP, 2017. URL : <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/strategiya-staloho-rozvytku-ukrayiny-do-2030-roku>
11. Stukalo N. V., Lytvyn M. V., Petrushenko Y. M., Kolinets L. B. The concept of sustainable development of Ukraine in the context of global threats. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2021. №3. P. 178–183. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/84732>
12. Pavlov A. I., Didukh S. M. Inclusive development of Ukraine as a system. *The Problems of Economy*. 2020. №4(46). P. 75–81. DOI : <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2020-4-75-81>
13. Kharazishvili Y., Kwilinski A., Grishnova O., Dzwigol H. Social safety of society for developing countries to meet sustainable development standards: Indicators, level, strategic benchmarks (with calculations based on the case study of Ukraine). *Sustainability*. 2020. №12(21). 8953. DOI : <https://doi.org/10.3390/su12218953>
14. Akimova L. M., Levytka S. O., Pavlov K. V., Kupchak V. R., Karpa M. I. The role of accounting in providing sustainable development and national safety of Ukraine. *Financial and credit activity problems of Theory and Practice*. 2019. №3(30). P. 54–61. DOI : <https://doi.org/10.18371/fcftp.v3i30.179501>
15. Радіонова І. О. Інклюзивне суспільство: від теорії до реальності. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2019. №2(16). С. 195–207. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.2537792>

References:

1. Tarasiuk O. V. (2025). Teoretychni zasady formuvannia kontseptsii staloho rozvytku ta yii praktychna realizatsiia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Theoretical foundations of the formation of the concept of sustainable development and its practical implementation at the present stage of social development]. *Ekononika, upravlinnia ta administruvannia*. № 1 (111). S. 51–63. DOI : [https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-51-63](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-51-63) [in Ukrainian]

2. Popova O. H. (2020). Inclusive development: a new concept or an update of the sustainable development concept? *Economy and forecasting*. № 1. P. 112–123. DOI : <https://doi.org/10.15407/econforecast.2020.01.112>
3. Irtyshcheva I. (2023). Otsinka rivnia staloho inkluzivnoho rozvytku Ukrainy [Assessment of the level of sustainable inclusive development of Ukraine]. *Modeling the development of the economic systems*. № 2. S. 159–165. DOI : <https://doi.org/10.31891/mdes/2023-8-21> [in Ukrainian].
4. Pavlikha N. V., Tsybaliuk I. O., Khomiuk N. L. (2022). Bezpeka staloho rozvytku rehioniv ta terytorialnykh hromad Ukrainy na zasadakh inkluzivnoho zrostantia [Security of sustainable development of regions and territorial communities of Ukraine on the basis of inclusive growth] : monohrafiia Lutsk: Vezha-Druk. 516 s. URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/22187/1/Bezpeka_stal_rozv.pdf [in Ukrainian]
5. Chaikin O., Kiriieva E. (2020). Branch approach to sustainable development and inclusive growth: Ukraine case. *Scientific Horizons*. № 06 (91). P. 19–25. DOI : 10.33249/2663-2144-2020-91-6-19-25
6. Zelinska H., Andrusiv U., Daliak N., Dovgal O., Lagodiienko V. (2021). Sustainable development: Trends in Ukraine and the world. *Journal of Environmental Management & Tourism*. № 12(5). P. 1179–1187. DOI: 10.14505/jemt.v12.5(53).03 25
7. Zhukova O., Platash L., Tymchuk L. (2022). Inclusive education as a tool for implementing the sustainable development goals on the basis of humanization of society. *Problemy Ekorozwoju*. № 17(1). P. 114–122. DOI: <https://doi.org/10.35784/pe.2022.1.11>
8. Krysovaty A., Ptashchenko O., Kurtsev O., Ovagim A. (2024). The concept of inclusive economy as a component of sustainable development. *Problemy Ekorozwoju*. № 19(1). DOI : 10.35784/preko.5755
9. Shaw R. (2024). All-hazards approach for a resilient, sustainable and inclusive society. In *All-hazards approach: towards resilience building*. Springer Nature Singapore. DOI : https://doi.org/10.1007/978-981-97-1860-3_18
10. Stratehiia staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku [Sustainable Development Strategy of Ukraine until 2030]. UNDP, 2017. URL : <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/stratehiya-staloho-rozvytku-ukrayiny-do-2030-roku> [in Ukrainian].
11. Stukalo N. V., Lytvyn M. V., Petrushenko Y. M., Kolinets L. B. (2021). The concept of sustainable development of Ukraine in the context of global threats. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. № 3. P. 178–183. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/84732>
12. Pavlov A. I., Didukh S. M. (2020). Inclusive development of Ukraine as a system. *The Problems of Economy*. № 4(46). P. 75–81. DOI : <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2020-4-75-81>
13. Kharazishvili Y., Kwilinski A., Grishnova O., Dzwigol H. (2020). Social safety of society for developing countries to meet sustainable development standards: Indicators, level, strategic benchmarks (with calculations based on the case study of Ukraine). *Sustainability*. № 12(21). 8953. DOI : <https://doi.org/10.3390/su12218953>
14. Akimova L. M., Levytiska S. O., Pavlov K. V., Kupchak V. R., Karpa M. I. (2019). The role of accounting in providing sustainable development and national safety of Ukraine. *Financial and credit activity problems of Theory and Practice*. № 3(30). P. 54–61. DOI : <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v3i30.179501>
15. Radionova I. O. (2019). Inkluzivne suspilstvo: vid teorii do realnosti [Inclusive society: from theory to reality]. *Suchasne suspilstvo: politychni nauky, sotsiologichni nauky, kulturolohichni nauky*. № 2(16). S. 195–207. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.2537792> [in Ukrainian]

A. Starieva, O. Oleksiuk, V. Mazur. Inclusive society as a factor in achieving sustainable development goals in Ukraine

By removing barriers and creating equal opportunities, an inclusive society allows for the realization of the rights of all citizens without exception, including in employment and education, which contributes to broader innovative activity, increasing the level of well-being of society and its sustainability, and aligning the national development goals of Ukraine with the key large-scale goals of the United Nations. The purpose of the article is to analyze the role of inclusive development of Ukrainian society in the context of achieving the UN global goals and justifying the directions for implementing its narratives in the practice of national progress. The UN strategic goals, which lead communities to sustainable development, actualize global inclusive transformations, which should be based on political institutions that guarantee security and protection of interests for individuals, communities, and economic units, political equality, impartiality of legal mechanisms for regulating life, creation of opportunities for development, entrepreneurship, personal and professional growth, and equal distribution of resources. The study identifies the main areas of promising development of inclusive Ukrainian society, in particular, better coordination of activities to promote inclusion; inclusion of inclusion development in state policy; stimulation of a public campaign to promote inclusion; creation of a data collection system; implementation of the concept of universal design – from architecture to the learning environment and healthcare; promotion of inclusive opportunities in the field of education and the labor market. The main goal of inclusion as a universal of modern culture, which has the potential to be an effective tool for sustainable growth in Ukraine.

Key words: sustainable growth, inclusion, sustainable development goals, society, access to resources, equality, socio-economic development, inclusive practice.

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

Статтю присвячено науковому обґрунтуванню принципів реалізації системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. У роботі підкреслюється, що будь-яка професійна діяльність, зокрема освітня, потребує чітких методологічних орієнтирів, які забезпечують логічність та цілісність процесів навчання. Розкрито глибокі історико-філософські засади формування принципів освіти – від античних ідей діалогічності та морального виховання до гуманістичних, науково-дослідницьких та інклюзивних підходів Нового часу і сучасності. Показано, як ці історичні концепти стали підґрунтям для становлення принципів соціальної роботи та професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

У статті проаналізовано підходи провідних українських дослідників до класифікації принципів професійної підготовки та на цій основі запропоновано авторське групування, що охоплює три блоки: ціннісно зорієнтовані, змістово-процесуальні та інноваційно-практичні принципи. Розкрито їх зміст, значення та роль у формуванні професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з ветеранами війни та їх сімей.

Наголошено, що запропоновані групи принципів не є універсальною моделлю для всіх освітніх систем, однак у межах переміщеного закладу вищої освіти вони виступають оптимальною методологічною конструкцією, що враховує особливості освітнього процесу в умовах релокації та специфіку соціальної роботи з ветеранами. Зроблено висновок про необхідність подальших наукових досліджень, спрямованих на уточнення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов ефективної професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їхніх сімей.

Ключові слова: професійна підготовка, принципи освіти, соціальна сфера, ветерани війни, члени сімей ветеранів, система підготовки, методологічні засади.

Кожна сфера людської діяльності потребує чітких орієнтирів, що задають напрям, визначають межі та забезпечують упорядкованість процесів. Освітня діяльність не є винятком, вона неможлива без системи принципів, які виконують роль базових методологічних засад, спрямовуючи розвиток змісту, форм і технологій навчання. Саме принципи визначають внутрішню логіку освітнього процесу, забезпечують його структурну цілісність, узгодженість елементів і відповідність суспільним потребам. Упровадження принципів навчання та організації освітнього процесу забезпечує системність дидактичних явищ, сприяючи узгодженості всіх складових змісту освіти.

Мета статті – обґрунтувати принципи реалізації системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.

У контексті дослідження вагомим є деталізоване визначення дефініції «принцип», оскільки його змістові характеристики визначають систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.

Ще тисячі років тому філософи закладали підвалини принципів побудови освітнього середовища, які згодом стали основою для становлення університетської освіти (рисунок 1). Уже в античну добу, з появою Академії Платона та Лікею Арістотеля, формувалися перші ідеї відкритого пізнання, діалогу та спільного пошуку істини. Освіта в цей період розумілася не лише як передача знань, а як взаємодія наставника та учня, у межах якої формувалася особистість, світогляд і моральна культура людини [4].

У середньовіччі відбувається інституціоналізація знань: формуються перші університети (Болонський, Паризький, Оксфордський, Кембридзький), які запроваджують систематичну організацію навчального процесу, принципи корпоративності викладачів здобувачів, сувору дисципліну мислення, логічну доказовість і метод схоластики.

Освітня діяльність в епоху Відродження (XV–XVI ст.) почала орієнтуватися на розвиток індивідуальності, творчих здібностей і внутрішнього потенціалу людини. У цей час відбувається становлення експериментальних методів навчання, спостереження, індукції, а пізнання починає спиратися на досвід, логіку та експеримент [1].

У Новий час (XVII–XVIII ст.) ідеї системності та практичності освіти дістали свого подальшого розвитку. Вагомий внесок у педагогічну науку зробив Я. А. Коменський, який розробив дидактичні принципи універсальності, послідовності, наочності та природовідповідності, а також сформулював концепцію школи як системи, що має свої закони розвитку [2].

Університети Нового часу (XVIII–XIX ст.) закріпили нові принципи організації освітнього процесу – інтеграцію науки й практики, автономію викладача, дослідницький характер навчання, соціальну орієнтацію освіти. В. фон Гумбольдт у своїй реформі Берлінського університету заклав засади єдності дослідження і навчання, академічної свободи, гуманістичного виховання та розвитку особистісного потенціалу студента.



Рис. 1. Принципи побудови освітнього середовища університету (Савельчук, с. 54)

У XX столітті університети почали відігравати провідну роль як центри знань та потужні соціальні інститути, якими є й нині. У цей період утверджується тенденція до міждисциплінарності, поєднання гуманітарних, соціальних, технічних і природничих наук у навчальних програмах; орієнтир на соціальну реальність; підготовку фахівців, здатних діяти в умовах швидких змін і непередбачуваних викликів [4]. Відповідно, європейська інтеграція у галузі освіти пройшла тривалий шлях через установлення базових принципів спільної політики, цілей, термінів їх досягнення, запровадження інструментів для вимірювання успіхів у їхній реалізації (індикаторів, стандартів) у напрямі формування спільності індивідуумів та інституцій, взаємопов'язаних вертикально й горизонтально ідеями, завданнями, практиками [6].

Представлені історично сформовані підходи (див. рис. 1.) стали фундаментом для сучасної соціальної роботи, у межах якої функціонує розгалужена система складних і багатовимірних зв'язків та взаємовідносин, що зумовлює системний характер її принципів. Н. Рябова, А. Капська, О. Карпенко, С. Кубіцький, З. Рябова та інші, принципи соціальної роботи поділяють на три основні групи: соціально-політичні, організаційні та психолого-педагогічні.

Формулювання принципів є не лише теоретичною вимогою, а й практичним дороговказом для фахівців соціальної сфери, адже саме вони визначають логіку дій фахівця, структуру його взаємодії з клієнтами, методи роботи та підходи до розв'язання проблем. Як підкреслюють теоретики та практики соціальної роботи, принципи соціальної роботи мають системний характер і забезпечують цілісність усієї професійної діяльності, від планування соціальних програм до безпосередньої допомоги клієнту.

У практичному вимірі дотримання принципів гарантує, що соціальна робота залишається раціональною, ефективною та соціально справедливою діяльністю, орієнтованою на реальні потреби людей, а не на формальні показники. Принципи узгоджують взаємодію між різними рівнями соціальної системи – державним, інституційним, громадським і особистісним, забезпечуючи баланс між нормативністю та гнучкістю, науковістю та гуманізмом, індивідуальним підходом і суспільною відповідальністю.

Як і мета професійної підготовки, принципи також визначаються змістом і спрямованістю діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема, тими викликами, які стоять перед ними в умовах суспільних трансформацій і війни. Вони задають методологічну рамку освітнього процесу, забезпечують його гуманістичний, діяльнісний та інтеграційний характер.

Так, Т. Спіріна виділяє принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, безперервності, інтеграції та індивідуалізації освітнього процесу, що створюють сприятливе середовище для розвитку професійної компетентності [5, с. 148–149]; на думку С. Чернети, професійна підготовка соціальних працівників має ґрунтуватися на принципах гнучкості та варіативності освітніх програм, поєднання теоретичних і практичних знань, міжпредметних зв'язків, послідовності й наступності навчання, індивідуалізації та спеціалізації [7, с. 102]; Д. Великжаніна виокремлює принципи науковості, систематичності та послідовності, гуманізації й

індивідуалізації навчання, доступності, зв'язку освіти з практикою, єдності освітніх функцій, проблемності, партнерства, активності, креативності та варіативності [3, с. 26].

Аналіз міжнародного досвіду підготовки фахівців соціальної сфери [7, с. 91–92] засвідчує пріоритет таких принципів, як гуманізм, автономність, загальнодоступність, демократизм, свобода і плюралізм, безперервність і наступність, фундаментальність освіти, інтеграція теорії та практики, універсальність та альтернативність освітніх програм.

Узагальнюючи підходи різних авторів, можна стверджувати, що принципи професійної підготовки фахівців соціальної сфери утворюють цілісну систему методологічних орієнтирів, що забезпечують формування компетентного, гуманного, креативного та соціально відповідального фахівця, здатного діяти в умовах сучасних соціальних викликів і підтримувати найуразливіші категорії населення. У контексті роботи з ветеранами війни та членами їх сімей принципи професійної підготовки фахівців соціальної сфери доцільно розподілити на 3 групи.

I група принципів – (ціннісно-зоорієнтовані принципи професійної підготовки): *гуманізації* (визнає унікальність і цінність кожної людини, акцентує на увазі до її потреб і переживань); *поваги до гідності особистості* (вимагає етичного ставлення до ветеранів війни та членів їх сімей, незалежно від їхніх психоемоційних станів чи життєвих обставин); *колегіальності та партнерства* (передбачає рівноправну взаємодію всіх учасників освітнього й професійного процесу, включно з представниками ветеранських спільнот); *патріотизму* (формує почуття відповідальності перед суспільством і тими, хто захищав його свободу); *духовно-моральної орієнтації* (розвиває здатність до морального вибору, співчуття, чесності, внутрішньої стійкості майбутніх фахівців соціальної сфери); *культурної чутливості* (ураховує різноманітність культурних, етнічних, регіональних відмінностей, що впливають на переживання війни та процеси адаптації); *цінності сімейних зв'язків* (підкреслює роль сім'ї як джерела підтримки та ресурсу відновлення для ветеранів війни, орієнтує фахівця на роботу не лише з індивідом, але й з сімейним оточенням).

II група принципів (змістово-процесуальні принципи професійної підготовки): *системності* (передбачає комплексне, цілісне поєднання теорії, практики, методик і дослідницької діяльності); *міждисциплінарності* (забезпечує інтеграцію знань із суміжних галузей – психології, педагогіки, права, медицини, соціальної політики для чіткого розуміння багатовимірної природи проблем ветеранів війни); *практико-орієнтованості* (націлює професійну підготовку на формування професійних умінь і компетентностей через залучення здобувачів у реальні ситуації соціальної роботи, стажування, тренінги, волонтерську діяльність); *індивідуалізації траєкторії навчання* (передбачає врахування особистого досвіду, професійних інтересів і здібностей здобувача освіти, надання можливості обирати освітні компоненти, форми практики, тематику досліджень тощо); *рефлексивності* (спрямовує майбутніх фахівців на осмислення власної діяльності, переосмислення професійних дій і мотивів, виявлення сильних і слабких сторін з метою самовдосконалення).

III група принципів (інноваційно-практичні принципи професійної підготовки): *гнучкості* (забезпечує оперативне реагування на зміну умов, потреб цільових груп і викликів сучасного суспільства, адаптацію змісту й методів навчання); *міжвідомчого партнерства* (передбачає тісну співпрацю з державними структурами, громадськими організаціями, ветеранськими спільнотами, соціально-реабілітаційними установами); *дуальності освіти* (спрямовує на поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю у формі стажувань, волонтерства, супервізій); *цифровізації* (віддзеркалює використання сучасних цифрових технологій у навчальному процесі, доступ до онлайн-ресурсів, платформ, віртуальних симуляцій); *акредитаційної прозорості* (передбачає чіткість, зрозумілість і відкритість критеріїв і процедур оцінювання якості підготовки); *безперервного професійного розвитку* (орієнтує майбутніх фахівців на постійне оновлення знань, освоєння нових підходів, методик і технологій соціальної роботи); *професійної безпеки* (гарантує створення умов, що забезпечують психологічний і фізичний захист фахівця соціальної сфери); *орієнтації на результат роботи* (підкреслює необхідність фокусування на реальних змінах у житті ветеранів війни та членів їх сімей).

Ураховуючи потреби воєнного часу та специфіку роботи з ветеранами війни, ці принципи формують вектор розвитку майбутніх фахівців, орієнтуючи їх на повагу до гідності особистості, культурну чутливість, професійну відповідальність, здатність до рефлексії та безперервного професійного самовдосконалення.

Отже, здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що принципи реалізації системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей ґрунтуються на глибоких історико-філософських, педагогічних та соціальних засадах, що еволюціонували від античних уявлень про діалогічність і моральність освіти до сучасних концепцій гуманізації, інтеграції теорії й практики, інклюзивності та міждисциплінарності. Запропоноване авторське групування принципів професійної підготовки фахівців соціальної сфери – ціннісно зорієнтованих, змістово-процесуальних та інноваційно-практичних – відображає логіку побудови сучасної професійної освіти, здатної відповісти на складні виклики, зумовлені наслідками війни та зростанням потреб ветеранів війни та членів їх сімей.

Виокремлені групи принципів не розглядаються нами як універсальна аксіома, обов'язкова для всіх моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Однак саме в межах нашого переміщеного

закладу освіти вони виступають оптимальною методологічною конструкцією, яка враховує як специфіку організації освітнього процесу в умовах релокації, так і потребу в інноваційних, гнучких та соціально чутливих підходах до підготовки фахівців соціальної сфери, що працюватимуть із ветеранами війни та членами їх сімей.

Подальші наукові пошуки можуть бути зосереджені на уточненні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в аспекті роботи з ветеранами війни та членами їх сімей в умовах сьогодення.

Використана література:

1. Авшенюк Н. М. Періодизація розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2. С. 15–19.
2. Антонова О. Є. З історії виникнення і становлення вищої освіти в Європі. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів* : зб. наук. праць. Житомир : ФОП Левковець, 2016. С. 309–315.
3. Великжаніна Д. В. Модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 15. Т. 2. С. 23–31. DOI :<https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-4>
4. Савельчук І. Б. Теоретичні та методичні засади підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2020. 565 с.
5. Спіріна Т. П., Піхур Г. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з ВІЛ-інфікованими людьми. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 8. С. 136–142.
6. Товстуха О. М. Передумови та перспективи впровадження європейських цінностей у навчально-виховний процес закладів вищої освіти України. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2022. Т. 2. С. 152–157. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.29>
7. Чернета С. Ю. Теорія та практика підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг : дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук за спеціальностями : 13.00.05. Полтава, 2023. 546 с.

References:

1. Avsheniuk N. M. (2017). Periodyzatsiia rozvytku transnatsionalnoi vyshchoi osvity u rozvynenykh anhlomovnykh krainakh u druhi polovyni XX – na pochatku XXI st. [Periodization of the development of transnational higher education in developed English-speaking countries in the second half of the 20th – early 21st century]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Pedahohika ta psykhohihiia*. № 2. S. 15–19 [in Ukrainian].
2. Antonova O. Ye. (2016). Z istorii vynykennia i stanovlennia vyshchoi osvity v Yevropi [From the history of the emergence and development of higher education in Europe]. *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u konteksti zahalnoievropeyskykh intehtratsiinykh protsesiv*. S. 309–315 [in Ukrainian].
3. Velykzhanina D. V. (2019). Model profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do formuvannia zhyttievoi kompetentnosti pidlitkiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [A model of professional training of future social educators for forming adolescents' life competence in general secondary education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*. № 15(2). S. 23–31. DOI :<https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-4> [in Ukrainian].
4. Savelchuk I. V. (2020). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh innovatsiinoho osvitnoho seredovyschcha universytetu [Theoretical and methodological foundations of preparing social workers for professional activity in an innovative educational environment of the university] : dys.d-ra ped.nauk : 13.00.04. Zhytomyr. 565 s. [in Ukrainian].
5. Spirina T. P., & Pikhur H. A. (2018). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z VIL-infikovanyimi liudmy [Preparing future social workers to work with HIV-infected people]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. № (8). S. 136–142 [in Ukrainian].
6. Tovstukha O. M. (2022). Peredumovy ta perspektyvy vprovadzhennia yevropeyskykh tsinnosteii u navchalno-vykhovnyi protses zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Preconditions and prospects for the implementation of European values in the educational process of higher education institutions in Ukraine]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy*. № 2. S. 152–157. DOI :<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.29> [in Ukrainian].
7. Cherneta S. Yu. (2023). Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Theory and practice of preparing future social work specialists for providing social services] : dys.d-ra ped.nauk : 13.00.05. Poltava. 546 s. [in Ukrainian].

O. Tovstukha. Principles of Implementing the System of Professional Training for Social Sector Specialists to Work with War Veterans and Their Families

The article is devoted to the scientific justification of the principles for implementing a system of professional training for social sector specialists who work with war veterans and their families. It emphasizes that any professional activity, including educational practice, requires clear methodological guidelines that ensure the coherence, logical structure, and integrity of learning processes. The study traces the deep historical and philosophical origins of educational principles – from ancient ideas of dialogicity, moral upbringing, and the unity of theory and practice, to the humanistic, research-oriented, inclusive, and interdisciplinary approaches of the Renaissance, Enlightenment, and modern educational paradigms. These conceptual foundations have shaped contemporary principles of social work and the professional preparation of social specialists.

The article analyzes the views of leading Ukrainian scholars on the classification of principles of professional training and, based on this analysis, proposes the author's system of principles grouped into three blocks: value-oriented, content-process, and innovation-practice principles. Their essence, functions, and significance for shaping the professional readiness of future social specialists to work with war veterans and their families are revealed.

It is emphasized that the proposed groups of principles are not a universal model for all educational systems; however, within a relocated higher education institution they serve as an optimal methodological framework that reflects the realities of educational adaptation during relocation and the specific challenges of social work with veterans. The article concludes with the necessity of further scientific research aimed at refining and substantiating the organizational and pedagogical conditions for effective professional training of social sector specialists who will support war veterans and their families.

Key words: professional training, educational principles, social sector, war veterans, families of veterans, training system, methodological foundations.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

UDC 364.65:376-056.26

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.108.15>

Tsyhulska Ya. A.

RESPIRE CARE AS A FORM OF SUPPORT FOR FAMILIES OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A REVIEW OF POLISH RESEARCH

Respite care is increasingly becoming the subject of scholarly analysis as an important element of the support system for families who provide care to persons with disabilities. The prolonged and intensive character of such caregiving exerts a multidimensional impact on the physical, psychological, and emotional condition of caregivers, while at the same time restricting their opportunities for social participation, professional activity, and personal self-realization. In this context, the need for forms of assistance that can ensure temporary relief from caregiving duties and create conditions for the restoration of personal resources among family members is becoming particularly relevant and urgent.

The aim of the article is to conduct a systematized review of Polish scientific studies devoted to respite care as a form of support for families of persons with disabilities. The paper analyzes publications by Polish authors in the fields of special pedagogy, social work, and social policy, which makes it possible to highlight the interdisciplinary character of the issue and to situate respite care within broader academic and professional debates. The methodological foundation of the study is the analysis and synthesis of scientific literature, which allows for the generalization of findings and the identification of key tendencies in the development of respite services in Poland. The results of the review demonstrate that respite care exerts a positive influence on the psychological well-being of caregivers, contributes to lowering stress levels, prevents the emergence of emotional burnout syndrome, and enhances the overall quality of family life. At the same time, the studies emphasize several problematic aspects: limited accessibility of this form of support, uneven development of services at the regional level, and insufficient awareness among caregivers regarding the possibilities of obtaining assistance.

Key words: respite care, family support, persons with disabilities, informal caregivers, special pedagogy, social support, quality of life, emotional burnout.

(статтю подано мовою оригіналу)

In the literature on the subject, respite care is defined as a form of temporary support for carers of persons with disabilities, consisting in the transfer of care responsibilities to other persons or institutions. Its essence is to enable actual carers to rest, regenerate their strength and take care of their own health, emotional and social needs. Respite care is also sometimes referred to as substitute care, which emphasises its function of relieving the family in their daily functioning.

As M. Szeroczyńska [13], [2, c. 151] points out, respite care is an important element of the social welfare system, responding to the needs of carers who often remain in a state of permanent overload for many years. The author emphasises that a lack of real support can lead to a deterioration in the mental and physical health of carers and, as a consequence, to a reduction in the quality of care for persons with disabilities.

The aim of respite care is not only to give carers time off, but also to prevent caregiver burnout and the social marginalisation of families of people with disabilities. Borski [1], [2, c. 150] points out that respite care has a preventive function, preventing family crises and excessive institutionalisation of people with disabilities. Thanks to temporary support, it is possible to maintain home care, which in many cases is the most desirable form of living for a person with a disability.

The results of Polish studies clearly indicate that respite care plays an important supporting role, but its potential is not fully exploited. The authors unanimously postulate the need for further development of this form of assistance, both at the systemic and local levels, and the need for further research on its effectiveness and accessibility.

In the Polish social assistance system, respite care is provided in various organisational forms, such as day care, 24-hour care and support provided at the place of residence of the person with a disability. As research shows Rutkowska, Glac, the diversity of care forms allows for partial adaptation of support to the individual needs of families, but does not eliminate problems related to the accessibility and continuity of this form of assistance. Day care allows carers to carry out their professional duties or rest during the day, while 24-hour care provides more intensive support, which is particularly important in situations of long-term care overload. In turn, assistance provided in the home environment helps to maintain the stability of a person with a disability, which is particularly important in the case of people with a high level of dependency. However, the literature on the subject emphasises that access to respite care in Poland remains uneven and strongly dependent on place of residence Borski [1], [2, c. 61]; Szeroczyńska [13], [2, c. 159]. Regional differences are mainly due to the decentralisation of the social assistance system, financial constraints of local government units and a shortage of qualified staff. As a result, some families experience difficulties in obtaining support or use it only for a limited period of time, which reduces the effectiveness of this form of assistance.

Compared to Polish solutions, the situation of respite care in Ukraine remains significantly underdeveloped and highly fragmented. Historically, the Ukrainian system of support for persons with disabilities and their families has been predominantly institutional in nature, focusing largely on long-term placement in specialized facilities rather than supporting care within the family environment. Consequently, the needs of informal caregivers – those who

provide the majority of daily assistance – have received limited recognition in social policy and service planning Kolupaieva [16], [108, c. 35]. In Ukraine, respite care is not yet established as a systematically regulated component of social policy. Assistance for families is often ad hoc, provided sporadically by non-governmental organizations, local community initiatives, or charitable programs. Such fragmentation creates substantial inequalities in access to support, particularly for families residing outside major urban centers, and restricts the continuity and effectiveness of available services. Ukrainian scholars emphasize that the absence of formalized respite care mechanisms contributes to considerable physical, emotional, and social burden on families. Mothers and female caregivers, who constitute the primary caregiving workforce, frequently experience chronic stress, fatigue, and a diminished quality of life, which can have long-term adverse effects on both caregivers and persons with disabilities Kolupaieva [16], [108, c. 38]; Kolupaieva, Taranchenko [8], [12(3), c. 30]. Moreover, the ongoing humanitarian crisis and military conflict have further exacerbated these challenges by limiting access to institutional support and social services, thus intensifying the vulnerability of families.

By contrast, in Poland, respite care has gradually been institutionalized and increasingly recognized as a vital component of comprehensive family support. Although the Polish system faces challenges – such as regional disparities in service availability and shortages of qualified personnel – it offers a more structured framework that acknowledges informal caregivers as legitimate beneficiaries of social assistance. Polish respite care services include day-care centers, temporary residential care, and in-home support, providing both practical relief and psychological support to caregivers Szeroczyńska [13], [2, c. 151]; Glac [3], [c. 187]. A comparative analysis highlights that while the Polish system is not without limitations, it represents a progressive step toward formally recognizing and supporting informal caregivers. The Polish experience provides valuable guidance for Ukraine in developing systematic, accessible, and family-centered respite care programs. Implementing similar approaches could significantly reduce caregiver burden, enhance family well-being, and improve the quality of life for persons with disabilities. In the context of post-crisis reconstruction, integrating lessons from the Polish model into Ukrainian social policy could contribute to a more resilient, inclusive, and effective family support system.

Respite care in Polish scientific research

An analysis of Polish research on respite care indicates that it is considered by carers to be one of the most essential yet still underdeveloped forms of support. Empirical studies have primarily focused on the experiences of actual carers and the effects of respite care on the daily functioning of families of persons with disabilities. These studies highlight both the practical benefits of respite care and the psychosocial impact it has on carers, showing that access to structured support can significantly influence family well-being, the quality of care provided, and the sustainability of caregiving over time.

In M. Borski's [2], [2, c. 160] research, carers emphasized that having the opportunity to use respite care services contributes not only to reducing stress levels but also to improving overall well-being and restoring depleted mental and emotional resources. The author notes that even short-term respite services – such as a few hours of daily support or occasional day programs – can have a substantial effect on carers' health, mood, and ability to maintain social relationships. This is particularly relevant for families caring for individuals with a high degree of dependence, where the continuous physical and emotional demands can quickly lead to caregiver burnout.

Moreover, respite care in Poland has been shown to have broader benefits beyond individual carers. It supports family stability, reduces the risk of institutionalization for persons with disabilities, and allows carers to maintain employment or pursue personal and social activities. Researchers such as Szeroczyńska [13], [c. 158] further highlight that access to organized and legally supported respite care helps recognize informal carers as legitimate stakeholders in the social support system, validating their role and addressing their needs as an integral part of public policy.

In turn, M. Szeroczyńska [13], [2, c. 154] analyses respite care in the context of legal and organisational solutions, pointing to its growing role in social policy. The author notes that despite the formal introduction of support programmes, carers still encounter barriers related to limited availability of services, lack of information and an insufficient number of qualified carers. From a pedagogical perspective, the research by I. Glac [3], [c. 201] is also significant, as it presents respite care as a form of support that promotes the mental health of the entire family. The author emphasises that respite care has a positive impact not only on carers, but also on family relationships and the well-being of the person with a disability, enabling a more balanced functioning of the family system.

The family of a person with a disability as a support entity

The family of a person with a disability is the basic and most important environment for their functioning, and at the same time is the main entity providing daily care and support. Pedagogical and psychological literature emphasises that caring for a person with a disability, especially one with a significant degree of dependence, is long-term and multidimensional, encompassing the physical, emotional, social and organisational spheres of family life. Karwowska [6], [6, c. 100] points out that the family of a child or adult with a disability often experiences overload resulting from the need to combine caregiving, professional and social roles. In a situation of limited external support, carers may experience feelings of loneliness, social marginalisation and a reduced quality of life. Long-term caregiving also contributes to chronic stress, fatigue and health problems. Rutkowska [11], [4, c. 39] emphasises that effective support for families of persons with disabilities should be comprehensive and include both material assistance and emotional, informational and instrumental support. In this context, it is important to

recognise the needs of the carers themselves, who often remain 'invisible' in the support system, even though their mental and physical condition directly affects the quality of care provided to the person with a disability.

An analysis of the situation of families of persons with intellectual disabilities, presented by Karwowska [6], [6, c. 110], points to the multidimensional burdens faced by actual carers in their daily lives. The need to combine caregiving, professional and social roles, coupled with a lack of external support, leads to increasing physical and emotional overload, feelings of loneliness and a gradual decline in the quality of life of the whole family. Long-term caregiving contributes to chronic stress, fatigue and health problems, which in the long term can lead to caregiver burnout. Rutkowska [11], [4, c. 40], on the other hand, emphasises that effective support for families of persons with disabilities should be comprehensive and include not only material assistance, but also emotional, informational and instrumental support.

The author draws attention to the need to recognise the needs of carers themselves, who, despite their key role in the care and rehabilitation process, often remain marginalised in the support system. The mental and physical condition of the carer directly affects the quality of care provided and the functioning of the entire family system. In light of the above findings, the family of a person with a disability should be seen not only as the provider of care, but also as an entity requiring systemic institutional support. This approach provides a significant justification for the development of respite care as a form of assistance that responds to the real needs of actual carers, allows them to take a temporary break from their duties, and promotes mental balance and the ability to provide long-term care.

Conclusions. A review of Polish research clearly indicates that respite care plays a key role in the support system for families of persons with disabilities. The publications analysed emphasise that its introduction contributes to improving the mental and physical well-being of carers, reducing chronic stress and counteracting fatigue and burnout. Thanks to temporary relief, carers can regenerate their resources, take care of their own health, and devote time to other aspects of their personal and professional lives, which directly affects the quality of care provided to persons with disabilities.

Thanks to temporary relief, carers can regenerate their resources, take care of their own health, and devote time to other aspects of their personal and professional lives, which directly affects the quality of care provided to persons with disabilities. At the same time, the literature points to a number of limitations and barriers that restrict the full potential of respite care. These include uneven access to services depending on the region, an insufficient number of qualified staff, limited funding for local government units, and insufficient awareness among carers about the forms of support available. In practice, this means that many families still encounter difficulties in using the services or can only use them for a limited period of time, which partially reduces the effectiveness of the entire support system. From the perspective of special education, respite care should be treated as an integral part of comprehensive support for families of people with disabilities. Taking into account the needs and experiences of actual carers in the design of support programmes is crucial to ensure that services respond to the real needs of users. There is also a need for further development of systemic solutions, both at the level of social policy and in institutional practice, and for new empirical research to assess the effectiveness and efficiency of available programmes.

In summary, respite care is a valuable and necessary form of support that not only increases the comfort and safety of carers, but also promotes the stability and functioning of the entire family system. Its development can contribute to improving the quality of life of families of people with disabilities, increasing their adaptive potential and strengthening the role of carers in the care and rehabilitation process. The importance of this type of support in the pedagogical and social context justifies the need for further theoretical analysis and scientific research, which will allow respite care programmes to be tailored to the real needs of families in Poland and other countries, including Ukraine.

Bibliography:

1. Borski M. Asystencja osobista jako warunek realizacji prawa do niezależnego życia osób z niepełnosprawnościami. *Roczniki Administracji i Prawa*. T. XXIV. 2024. № 2. P. 51–66. DOI : 10.5604/01.3001.0054.6727.
2. Borski M. Opieka wychnieniowa jako ważny instrument wsparcia opiekunów osób z niepełnosprawnościami. *Roczniki Administracji i Prawa*. T. XIX. 2019. № 2. P. 151–167. DOI : 10.5604/01.3001.0014.0433.
3. Glac I. Opieka wyręczająca (wychnieniowa) jako forma wspierania rodzin osób z niepełnosprawnościami. W : Majewicz P. (red.). *Współczesne tendencje w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe UP, 2021. P. 186–203.
4. Grabowski J., Milewska M., Stasiak A. *Vademecum organizatora turystyki osób niepełnosprawnych*. Łódź : Wydawnictwo WSTH, 2007. 220 p.
5. Kaiser I. Czas wolny dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w opinii rodziców. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. № 17. 2017. P. 83–98. DOI : 10.14746/ikps.2017.17.06.
6. Karwowska M. Rodzina dziecka niepełnosprawnego intelektualnie – beneficjentem pomocy i społecznego wsparcia. *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*. 2011. № 6. P. 97–112.
7. Колупаєва А. А Соціальна підтримка сімей осіб з інвалідністю в Україні: інституційні проблеми. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 180–190.
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. Сімейні опікуни осіб з інвалідністю в Україні: стрес та стратегії подолання. *Журнал інклюзивної освіти*. 2019. №12(3). С. 23–38.
9. Komorowska O., Kozłowski A. Jakość życia rodzin opiekujących się dorosłą osobą z niepełnosprawnością intelektualną. Kraków : Impuls, 2021. 210 s.

10. Krajewska B. Opieka wytchnieniowa wsparciem dla rodzin i osób sprawujących bezpośrednią opiekę nad osobami z niepełnosprawnościami. *Praca Socjalna*. 2023. № 2(38). P. 29–42. DOI : 10.5604/01.3001.0053.7623.
11. Rutkowska E. Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością. Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania. 2012. № III (4). P. 39–52. DOI: 10.5604/01.3001.0014.3622.
12. Sobocha E. Zrozumieć dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną. W : Wolska D. (red.). Osoby niepełnosprawne w drodze do aktywności zawodowej. Kraków : UP KEN, 2017. P. 9–20.
13. Szeroczyńska M. Opieka wytchnieniowa – bezpłatna forma wsparcia dla opiekuna faktycznego osoby z niepełnosprawnością. *Prawo i Praktyka*. 2019. № 2(313). P. 150–160. DOI: 10.5604/01.3001.0015.8525.
14. Zawadka J. Charakterystyka wyjazdów turystycznych aktywnych turystycznie niepełnosprawnych mieszkańców miast. *Folia Turistica*. 2018. № 48. P. 141–158. DOI: 10.5604/01.3001.0012.7697.
15. Ostrzyżek A., Marcinkowski J. T. Jakość życia jako pozytywny wskaźnik zdrowia. *Hygeia Public Health*. 2012. T. 47. № 4. P. 408–411.
16. Колупаєва А. А. Трансформаційно-інклюзивні процеси як основа реформування освіти осіб з особливими потребами. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. № 108. С. 35–52.
17. Najwyższa Izba Kontroli. Wsparcie wytchnieniowe dla opiekunów osób niesamodzielnych. Warszawa: NIK, 2022. 120 с.
18. Zdebska E. Opieka wytchnieniowa jako nowe zadanie w powiatach. *Praca Socjalna*. T. 35. 2020. № 4. P. 139–152. DOI : 10.5604/01.3001.0014.3622.

References:

1. Borski M. (2024). Asystencja osobista jako warunek realizacji prawa do niezależnego życia osób z niepełnosprawnościami [Personal assistance as a condition for exercising the right to independent living of persons with disabilities]. *Roczniki Administracji i Prawa*. Vol. XXIV. № 2. P. 51–66. DOI :<https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.6727> [in Polish].
2. Borski M. (2019). Opieka wytchnieniowa jako ważny instrument wsparcia opiekunów osób z niepełnosprawnościami [Respite care as an important instrument of support for caregivers of persons with disabilities]. *Roczniki Administracji i Prawa*. Vol. XIX. № 2. P. 151–167. DOI :<https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.0433> [in Polish].
3. Glac I. (2021). Opieka wyręczająca (wytchnieniowa) jako forma wspierania rodzin osób z niepełnosprawnościami [Substitute (respite) care as a form of supporting families of persons with disabilities]. In: Majewicz P. (Ed.), *Współczesne tendencje w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością* [Contemporary tendencies in the rehabilitation of persons with disabilities]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP. P. 186–203 [in Polish].
4. Grabowski J., Milewska M., Stasiak A. (2007). *Vademecum organizatora turystyki osób niepełnosprawnych* [Handbook for organizers of tourism for persons with disabilities]. Łódź: Wydawnictwo WSTH, 220 [in Polish].
5. Kaiser I. (2017). Czas wolny dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w opinii rodziców [Leisure time of children with intellectual disabilities in parents' opinions]. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. № 17. P. 83–98. DOI : <https://doi.org/10.14746/ikps.2017.17.06> [in Polish].
6. Karwowska M. (2011). Rodzina dziecka niepełnosprawnego intelektualnie – beneficjentem pomocy i społecznego wsparcia [The family of a child with intellectual disability as a beneficiary of assistance and social support]. *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*. № 6. P. 97–112 [in Polish].
7. Kolupaieva A. (2018). Sotsialna pidtrymka simej osib z invalidnistiu v Ukraini: instytutsiini problemy [Social support for families of persons with disabilities in Ukraine: institutional problems]. Kyiv : Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova. P. 180–190 [in Ukrainian].
8. Kolupaieva A., Taranchenko O. (2019). Simeini opikuny osib z invalidnistiu v Ukraini: stres ta stratehii podolannia [Family caregivers of persons with disabilities in Ukraine: stress and coping strategies]. *Journal of Inclusive Education*. № 12(3). P. 23–38 [in Ukrainian].
9. Komorowska O., Kozłowski A. (2021). Jakość życia rodzin opiekujących się dorosłą osobą z niepełnosprawnością intelektualną [Quality of life of families caring for an adult with intellectual disability]. Kraków: Impuls, 210 [in Polish].
10. Krajewska B. (2023). Opieka wytchnieniowa wsparciem dla rodzin i osób sprawujących bezpośrednią opiekę nad osobami z niepełnosprawnościami [Respite care as support for families and direct caregivers of persons with disabilities]. *Praca Socjalna*. № 2(38). P. 29–42. DOI : <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.7623> [in Polish].
11. Rutkowska E. (2012). Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością [Support as an element of comprehensive rehabilitation of persons with disabilities]. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, № III (4). P. 39–52. DOI : <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3622> [in Polish].
12. Sobocha E. (2017). Zrozumieć dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną [Understanding adulthood of persons with intellectual disabilities]. In: Wolska D. (Ed.), *Osoby niepełnosprawne w drodze do aktywności zawodowej* [Persons with disabilities on the way to professional activity]. Kraków: UP KEN. P. 9–20 [in Polish].
13. Szeroczyńska M. (2019). Opieka wytchnieniowa – bezpłatna forma wsparcia dla opiekuna faktycznego osoby z niepełnosprawnością [Respite care as a free form of support for an informal caregiver of a person with disability]. *Prawo i Praktyka*. № 2(313). P. 150–160. DOI : <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8525> [in Polish].
14. Zawadka J. (2018). Charakterystyka wyjazdów turystycznych aktywnych turystycznie niepełnosprawnych mieszkańców miast [Characteristics of tourist trips of physically active urban residents with disabilities]. *Folia Turistica*. № 48. P. 141–158. DOI : <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7697> [in Polish].
15. Ostrzyżek A., Marcinkowski J. T. (2012). Jakość życia jako pozytywny wskaźnik zdrowia [Quality of life as a positive health indicator]. *Hygeia Public Health*. Vol. 47. № 4. P. 408–411 [in Polish].
16. Kolupaieva A. (2025). Transformatsiino-inkluzivni protsesy yak osnova reformuvannia osvity osib z osoblyvymy potrebamy [Transformational and inclusive processes as the basis for reforming the education of persons with special needs]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 5*. Issue 108. P. 35–52 [in Ukrainian].
17. Najwyższa Izba Kontroli (2022). Wsparcie wytchnieniowe dla opiekunów osób niesamodzielnych [Respite support for caregivers of dependent persons]. Warszawa : NIK. P. 120 [in Polish].
18. Zdebska E. (2020). Opieka wytchnieniowa jako nowe zadanie w powiatach [Respite care as a new task for counties]. *Praca Socjalna*. Vol. 35. № 4. P. 139–152. DOI :<https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3622> [in Polish].

Я. А. Цигульська. Респітна опік як форма підтримки сімей осіб з інтелектуальною інвалідністю: огляд польських наукових досліджень

Респітна опіка дедалі частіше постає предметом наукового аналізу як важливий елемент системи підтримки сімей, що здійснюють догляд за особами з інвалідністю. Тривалий та інтенсивний характер цього догляду має комплексний вплив на фізичний, психічний та емоційний стан опікунів, обмежуючи їхні можливості соціальної участі, професійної активності та особистісної самореалізації. У зв'язку з цим актуалізується потреба у формах допомоги, які забезпечують тимчасове зменшення навантаження та створюють умови для відновлення особистісних ресурсів членів родини.

Метою статті є здійснення систематизованого огляду польських наукових досліджень, присвячених респітній опіці як формі підтримки сімей осіб з інвалідністю. У роботі проаналізовано публікації польських авторів у галузі спеціальної педагогіки, соціальної роботи та соціальної політики, що дозволяє окреслити міждисциплінарний характер проблематики. Методологічною основою дослідження виступає аналіз і синтез наукової літератури, що забезпечує узагальнення результатів та виявлення ключових тенденцій у розвитку респітних послуг. Результати огляду засвідчують, що респітна опіка позитивно впливає на психічне благополуччя опікунів, сприяє зниженню рівня стресу, запобігає розвитку синдрому емоційного вигорання та підвищує якість життя сімей. Водночас у дослідженнях наголошується на низці проблемних аспектів: обмежена доступність цієї форми підтримки, нерівномірний розвиток послуг на регіональному рівні, а також недостатня поінформованість опікунів щодо можливостей отримання допомоги. З позицій спеціальної педагогіки респітна опіка розглядається як складова комплексної підтримки сім'ї особи з інвалідністю, що має інтегруватися у ширшу систему соціальних та освітніх послуг. У висновках підкреслюється необхідність подальшого розвитку системних рішень, розширення мережі респітних послуг та проведення нових емпіричних досліджень.

Ключові слова: респітна опіка, підтримка сім'ї, особи з інвалідністю, фактичний опікун, спеціальна педагогіка, соціальна підтримка, якість життя, емоційне вигорання.

Дата першого надходження рукопису до видання: 05.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025

НАШІ АВТОРИ

АНГОЛЕНКО ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0001-6673-4494 <i>v_angolenko@ukr.net</i>
АНДРОС МИРОСЛАВ ЄВГЕНІЙОВИЧ	старший науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-6651-1853 <i>androsme72@gmail.com</i>
АНІЧКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-4843-0707 <i>Anichkina-o@zu.edu.ua</i>
БАРДАДИМ ОЛЕГ ВАЛЕРІЙОВИЧ	викладач кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-2777-6568 <i>bardadym.oleh@yu.edu.ua</i>
БЕВЗ ГАЛИНА МИХАЙЛІВНА	доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу психології спілкування, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0003-2487-5429 <i>galina.bevz@gmail.com</i>
БЄЛИЙ СЕРГІЙ ПАВЛОВИЧ	аспірант кафедри соціології та психології, Навчально-науковий інститут № 5 Харківського національного університету внутрішніх справ orcid.org/0009-0006-0742-5353 <i>mirror87s@gmail.com</i>
ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА МАРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка orcid.org/0000-0002-8488-4602 <i>milana.academy25@gmail.com</i>
ГАРСЄВА ФАЇНА МАКСИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
ГУЛЕВИЧ СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	вільний дослідник (науковець пошукач, практик) orcid.org/0000-0002-6719-6453 <i>svetlanagulevich2020@gmail.com</i>
ДОРОХІН АНДРІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	аспірант кафедри дизайну, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0005-4468-8390 <i>a.o.dorokhin@udu.edu.ua</i>
ДРОЗДЕНКО ОЛЕКСАНДРА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-2141-411X <i>a-drozdenko@ukr.net</i>
ДУБ НАТАЛІЯ ЄВСТАХІЇВНА	кандидат наук з державного управління, доцент, декан факультету № 2, Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського» orcid.org/0000-0001-6193-9407 <i>oak_an@ukr.net</i>
КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-7521-3508 <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
ЛАЗАРЕВА АЛЛА ОЛЕКСІЇВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Національний університет «Одеська політехніка» orcid.org/0000-0002-7817-2481 <i>milana.academy25@gmail.com</i>

МАЗУР ВАЛЕНТИНА МИХАЙЛІВНА	кандидатка психологічних наук, доцентка, Миколаївський інститут розвитку людини Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»» orcid.org/0000-0001-8236-3507 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
МАТВЄЄВА ТЕТЯНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4079-4901 <i>tatianamatveeva27@gmail.com</i>
МЕЛЬНИК БОГДАН МИКОЛАЙОВИЧ	PhD, асистент кафедри ортодонції та пропедевтики ортопедичної стоматології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця orcid.org/0000-0003-2232-8181 <i>bogdan.melnik.97@gmail.com</i>
ОЛЕКСЮК ОКСАНА ЄВГЕНІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини, Миколаївський інститут розвитку людини Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»» orcid.org/0000-0002-5527-3861 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
ОЛІФІРА ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-9534-1451 <i>olifira.larysa@gmail.com</i>
ПЕЧЕРИЦЯ НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцентка, викладачка кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-9219-2294 <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
ПІНЧУК НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу психології спілкування, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0003-1904-804X <i>tacya3@gmail.com</i>
РОСОХА НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	викладачка кафедри соціальної роботи, Заклад вищої освіти Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Карпатський інститут підприємництва orcid.org/0009-0005-2986-689X <i>milana.academy25@gmail.com</i>
САВЧЕНКО ДАРІЯ ВІКТОРІВНА	доктор фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-0005-0732 <i>dariyasavchenko@gmail.com</i>
САМУСЬ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка orcid.org/0000-0003-1575-6989 <i>tatjana12samv@gmail.com</i>
СТАРЄВА АННА МИХАЙЛІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцентка, директорка, Миколаївський інститут розвитку людини Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»» orcid.org/0000-0002-3859-2633 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
ТАРАСЕНКО НЕЛЛІ ВІКТОРІВНА	кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-3990-1813 <i>nelliashka@gmail.com</i>
ТОВСТУХА ОЛЕСЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0000-0001-7998-1208 <i>aleksa.lnu@gmail.com</i>

ТОМОРКО ВЕРОНІКА ВІКТОРІВНА	студентка III курсу факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0009-0002-3420-3183 <i>veronika.tomorko.hgpakh@gmail.com</i>
ЦИГУЛЬСЬКА ЯРОСЛАВА АНДРІЇВНА	студентка IV курсу факультет педагогіки і психології, Університет імені Комісії Національної Освіти у Кракові orcid.org/0009-0000-0286-1873 <i>yaroslava.matiushyna@student.up.krakow.pl</i>
ЧЕРНЕЦЬКА ЮЛІЯ ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-8541-9972 <i>ulakgu@gmail.com</i>
ЧУРСАНОВА МАРІНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>

OUR AUTHORS

ANHOLENKO VALENTYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0001-6673-4494 <i>v_angolenko@ukr.net</i>
ANICHKINA OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chemistry Department, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0003-4843-0707 <i>Anichkina-o@zu.edu.ua</i>
BARDADYM OLEH	Lecturer at the Department of Educational Management, art Management and Social Work, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy orcid.org/0000-0002-2777-6568 <i>bardadym.oleh@yu.cdu.edu.ua</i>
BEVZ HALYNA	PhD, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0003-2487-5429 <i>galina.bevz@gmail.com</i>
BIELYI SERHII	Graduate Student at the Department of Sociology and Psychology, Primary Science Institute N. 5 of Kharkiv National University of Internal Affairs orcid.org/0009-0006-0742-5353 <i>mirror87s@gmail.com</i>
CHERNETSKA YULIYA	Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of Social Work, Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-8541-9972 <i>ulakgu@gmail.com</i>
CHURSANOVA MARYNA	PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>
DOROKHIN ANDRII	Postgraduate Student at the Department of Design, Mykhailo Drahomanov State University of Ukraine orcid.org/0009-0005-4468-8390 <i>a.o.dorokhin@udu.edu.ua</i>
DROZDENKO OLEKSANDRA	Senior Lecturer at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0002-2141-411X <i>a-drozdenko@ukr.net</i>
DUB NATALIYA	PhD in Public Administration, Associate Professor, Dean of the Faculty № 2, Municipal Higher Educational Institution of Lviv Regional Council "Andrey Krupynskyi Lviv Medical Academy" orcid.org/0000-0001-6193-9407 <i>oak_an@ukr.net</i>
GAREEVA FAINA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
HULEVICH SVITLANA	Independent Researcher (Scientist, Researcher, Practitioner) orcid.org/0000-0002-6719-6453 <i>svetlanagulevich2020@gmail.com</i>
KRAVCHYNSKA TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Scientific Secretary, Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-7521-3508 <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
LAZAREVA ALLA	Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Odessa Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-7817-2481 <i>milana.academy25@gmail.com</i>

MATVIEIEVA TETYANA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-4079-4901 <i>tatianamatveeva27@gmail.com</i>
MAZUR VALENTYNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Special Education and Human Health, Mykolaiv Institute of Human Development of Separate structural unit of the higher education institution "Open International University of Human Development "Ukraine" orcid.org/0000-0001-8236-3507 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
MELNYK BOHDAN	PhD, Assistant at the Department of Orthodontics and Propedeutics of Prosthetic Dentistry, Bogomolets National Medical University orcid.org/0000-0003-2232-8181 <i>bogdan.melnik.97@gmail.com</i>
MYROSLAV ANDROS	Senior Researcher at the Department of Scientific and Methodological Support of Monitoring Research and Educational Activities, Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-6651-1853 <i>androsme72@gmail.com</i>
OLEKSIUK OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Special Education and Human Health, Mykolaiv Institute of Human Development of Separate structural unit of the higher education institution "Open International University of Human Development "Ukraine" orcid.org/0000-0002-5527-3861 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
OLIFIRA LARYSA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Department of Scientific and Methodological Support for Monitoring Research and Educational Activities, Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-9534-1451 <i>olifira.larysa@gmail.com</i>
PECHERYTSIA NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Department of Social Work, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-9219-2294 <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
PINCHUK NATALIA	PhD (Psychology), Associate Professor, Senior Research Fellow at the Department of Psychology, Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0003-1904-804X <i>tacya3@gmail.com</i>
ROSOKHA NATALIYA	Lecturer at the Department of Social Work, Carpathian Institute of Enterprising of Open International University of Human Development "Ukraine" orcid.org/0009-0005-2986-689X <i>milana.academy25@gmail.com</i>
SAMUS TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Vocational Education and Agricultural Production Technology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-1575-6989 <i>tatjana12samv@gmail.com</i>
SAVCHENKO DARIYA	Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0002-0005-0732 <i>dariyasavchenko@gmail.com</i>
STARIEVA ANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Mykolaiv Institute of Human Development of Separate structural unit of the higher education institution "Open International University of Human Development "Ukraine" orcid.org/0000-0002-3859-2633 <i>biblioteka.lab@ukr.net</i>
TARASENKO NELLI	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-3990-1813 <i>nelliashka@gmail.com</i>

TOMORKO VERONIKA	3rd year student at the Faculty of Social and Pedagogical Sciences and Foreign Philology, Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council orcid.org/0009-0002-3420-3183 <i>veronika.tomorko.hgpakh@gmail.com</i>
TOVSTUKHA OLESYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Luhansk Taras Shevchenko National University orcid.org/0000-0001-7998-1208 <i>aleksa.lnu@gmail.com</i>
TSYHULSKA YAROSLAVA	IV year student, Faculty of Pedagogy and Psychology, University of the National Education Commission, Krakow orcid.org/0009-0000-0286-1873 <i>yaroslava.matiushyna@student.up.krakow.pl</i>
VASYLYEVA-KHALATNYKOVA MARYNA	Ph.D in Pedagogy Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv orcid.org/0000-0002-8488-4602 <i>milana.academy25@gmail.com</i>

ЗМІСТ

<i>Анголенко В. В., Печериця Н. М., Тарасенко Н. В., Томорко В. В., Чернецька Ю. І.</i> ПРЕВЕНЦІЯ КІБЕРБУЛІНГУ Й КІБЕРСТАЛКІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	5
<i>Анічкіна О. В.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ І КОНСТРУЮВАННЯ В СВІТЛІ ОНОВЛЕННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
<i>Бардадим О. В.</i> ТИПОЛОГІЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ.....	15
<i>Бевз Г. М., Кравчинська Т. С., Оліфіра Л. М., Пінчук Н. І., Андрос М. Є.</i> СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ СУСПІЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ.....	23
<i>Белій С. П.</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА З ВИДУ СПОРТУ З ОГЛЯДУ НА ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ.....	28
<i>Васильєва-Халатникова М. О., Росоха Н. М., Лазарева А. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛГБТ+ СПІЛЬНОТОЮ В УКРАЇНІ.....	34
<i>Gareeva F., Chursanova M., Savchenko D., Matvieieva T., Drozdenko O.</i> TEACHING STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS ON DETERMINING THE ELECTRIC FIELD.....	40
<i>Гулевич С. В.</i> ТАКТИЛЬНІ КНИГИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІКИ, МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ТА ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ВТРАТИЛИ ЗІР.....	46
<i>Дорохін А. О.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФІЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	50
<i>Дуб Н. Є.</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	56
<i>Мельник Б. М.</i> РОЗРОБКА ІНСТРУМЕНТУ ДЛЯ МОНИТОРИНГУ ДІАГНОСТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ У РАМКАХ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	61
<i>Самусь Т. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	66
<i>Старева А. М., Олексюк О. Є., Мазур В. М.</i> ІНКЛЮЗИВНЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ЧИННИК ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ.....	70
<i>Товстуха О. М.</i> ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ.....	74
<i>Tsyhulska Ya. A.</i> RESPITE CARE AS A FORM OF SUPPORT FOR FAMILIES OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A REVIEW OF POLISH RESEARCH.....	79
НАШІ АВТОРИ.....	84

CONTENTS

V. Angolenko, N. Pecherytsia, N. Tarasenko, V. Tomorko, Yu. Chernetska. Prevention of cyberbullying and cyberstalking in the adolescent environment by means of information and communication technologies.....	9
O. Anichkina. Professional Training of Teachers of Natural Sciences: Systematic Analysis and Design in the Context of Updating Higher Education Standards.....	10
O. Bardadym. Typology of digital educational resources.....	15
H. Bevz, T. Kravchynska, L. Olifira, N. Pinchuk, M. Andros. Semantic field of value attitude towards education in the context of the concept of social sustainability: analysis of scientific sources.....	23
S. Bielyi. Professional-pedagogical communication of a future sports coach based on the professional standard.....	28
M. Vasylyeva-Khalatnykova, N. Rosokha, A. Lazareva Peculiarities of social work with the LGBT+ community in Ukraine.....	34
F. Gareeva, M. Chursanova, D. Savchenko, T. Matvieieva, O. Drozdenko. Teaching students to solve problems on determining the electric field.....	40
S. Hulevich. Tactile books as an interdisciplinary tool of pedagogy, art and design in the rehabilitation of people with visual impairments and military servants who have lost their vision.....	46
A. Dorokhin. Foreign experience of staged training of teachers of specialized and vocational education.....	50
N. Dub. Instructional and methodological support of inclusive education in medical higher education institutions.....	56
B. Melnyk. Development of a tool for monitoring diagnostic skills of dental students within simulation-based training.....	61
T. Samus. Pedagogical conditions for building professional competence of prospective vocational education teachers in the process of professional training.....	66
A. Starieva, O. Oleksiuk, V. Mazur. Inclusive society as a factor in achieving sustainable development goals in Ukraine.....	70
O. Tovstukha. Principles of Implementing the System of Professional Training for Social Sector Specialists to Work with War Veterans and Their Families.....	74
Ya. A. Tsyhulska. Respite care as a form of support for families of persons with intellectual disabilities: a review of Polish research.....	79
OUR AUTHORS	84

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 108

Матеріали подані мовою оригіналу

*Головний редактор серії – В. М. Слабко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Технічний редактор – Н. С. Корцигіна
Верстка – О. І. Молодецька*

Підписано до друку 31.12.2025
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 10.93. Обл.-вид. арк. 10,86.
Замов. № 0326/222. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 108

Materials submitted in the original language

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – N. Kortsyhina

Layout designer – O. Molodetska

Signed for publication 31.12.2025

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 10,86. Published sheets. 10,93.

Order No. 0326/222. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

6/1 Inglezi, Odesa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022