

ISSN 2786-6122 (*Print*)  
ISSN 2786-6130 (*Online*)

Випуск 2 (10)  
2025 рік

Науковий  
журнал

---

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:  
*ІСТОРИЯ*  
*ТА ПЕДАГОГІКА***

**HUMANITARIAN STUDIES:  
*HISTORY*  
*AND PEDAGOGY***

---

Тернопіль  
ЗУНУ  
2025

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:  
історія та педагогіка**

*Науковий журнал.  
Заснований від 24 лютого 2021 р.  
Виходить двічі на рік.*

**HUMANITARIAN STUDIES:  
history and pedagogy**

*Scientific journal  
Is published twice a year*

**Випуск 2 (10)  
2025**

*Затверджено рішенням Вченої  
ради ЗУНУ, протокол № 4  
від 19 грудня 2025 р.*

**Issue 2 (10)  
2025**

**ISSN 2786-6122 (Print) / ISSN 2786-6130 (Online)**

---

---

*Ідентифікатор медіа R30-04419. Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 9.05.2024 р. № 1561*

*Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р. журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б»*

Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка» розміщено в міжнародних каталогах та наукометричних базах: GoogleScholar, Index Copernicus, НБУВ.

Електронний варіант журналу:  
<http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua>  
<http://www.irbis-nbu.gov.ua>

---

Головний редактор:

ГОМОТЮК Оксана Євгенівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, декан соціально-гуманітарного факультету, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Заступники головного редактора:

ЧАЙКА Володимир Мирославович, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри освітології та педагогіки, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Відповідальний секретар:

СТЕФАНИШИН Олена Василівна, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Редакційна колегія:

Історія

ГОМОТЮК Оксана Євгенівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, декан соціально-гуманітарного факультету, Західноукраїнський національний університет (Україна)

БІЛОВУС Леся Іванівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет (Україна)

НЕДОШИТКО Ірина Романівна, кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет.

ДАЦКІВ Ігор Богданович, доктор історичних наук, професор, академік Академії соціальних наук України, професор кафедри міжнародних відносин та дипломатії, Західноукраїнський національний університет (Україна)

КЛІШ Андрій Богданович, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (Україна)

МАСЛАК Володимир Іванович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (Україна)

ПЕРЕДЕРІЙ Ірина Григоріївна, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри українознавства, культури та документознавства, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка (Україна)

ЮРІЙ Михайло Федорович, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (Україна)

ЯБЛОНСЬКИЙ Василь Миколайович, доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародних відносин, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

РЕМБЕЖ Марек, доктор габлітований, професор Сілезького університету в Катовіцах (Республіка Польща)

РУЖАНСЬКІ Мечислав, доктор історичних наук, професор факультету права та адміністрації Вармінсько-Мазурського університету (Ольштин, Республіка Польща)

СЛІВКА Даніель, доктор філософії, професор, завідувач кафедри історичних наук Пряшівського університету в Пряшеві (Словачина)

ЯСІНСЬКІ Зенон, доктор габлітований, професор Академії прикладних наук Вищої школи Управління та Адміністрації в Ополє (Республіка Польща)

Педагогіка

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

ГЛАДУШ Віктор Антонович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (Україна)

КАЛАУР Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності; керівник Центру післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна)

КУЧЕР Світлана Леонідівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

ЛАВРЕНТЬЄВА Олена Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро) (Україна)

МАСЛІЙ Олег Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, заступник начальника Військової академії (м. Одеса) з навчальної роботи – начальник навчального відділу (Україна)

ПИСАРЧУК Оксана Тарасівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки, Західноукраїнський національний університет (Україна)

РІДКОДУБСЬКА Ганна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницький національний університет (Україна)

РОМАНИШІНА Оксана Ярославівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

ЦАРИК Ольга Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет (Україна)

ШУКАТКА Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичного виховання та спорту, Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

АКІМ'ЯК Амантјус, доктор габлітований, професор теологічного факультету в Кошицах, теологічного інституту в Спішській Капітулі Католицького університету в Ружомберку (Словачина)

МАТУРКАНІЧ Патрік, доктор філософії, проректор з наукової роботи Університету прикладної психології в м. Терезін (Чеська Республіка)

СЛІВА Славомир, доктор філософії, декан економічно-гуманітарного факультету Академії прикладних наук Вищої школи Управління та Адміністрації в Ополє (Республіка Польща)

---

# ЗМІСТ

---

---

## ІСТОРИЯ

**Сергій БАБЧУК**

ЕВОЛЮЦІЯ ПОЖЕЖНОЇ ОХОРОНИ ЧЕРНІВЦІВ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД:  
ІНСТИТУЦІЙНІ ЗМІНИ, ТЕХНІЧНИЙ РОЗВИТОК І РОЛЬ ДОБРОВОЇЛЬНИХ  
ТОВАРИСТВ 12

---

**Юлія БОДНАРЧУК, Назар ОЛІЙНИК**

ІННОВАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МУЗЕЇВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ:  
СИНТЕЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ 21

---

**Андрій ГРУБІНКО**

УКРАЇНСЬКА ЕМІГРАЦІЯ ДО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ КІНЦЯ ХІХ –  
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.: СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР 35

---

**Віталіна ДАНИЛЬЧУК**

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДИЧНОЮ ОСВІТОЮ НА ТЕРИТОРІЇ  
ГЕНЕРАЛЬНОЇ ОКРУГИ «ВОЛИНЬ-ПОДІЛЛЯ» В УМОВАХ  
НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ 47

---

**Вікторія ДОБРОВОЛЬСЬКА**

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СПАДЩИНИ КНЯЗІВ  
ОСТРОЗЬКИХ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ 60

---

**Ігор ДАЦКІВ**

РОЛЬ ДИПЛОМАТИЧНИХ ПРЕДСТАВНИЦТВ УНР У БОРОТЬБІ  
ЗА МІЖНАРОДНЕ ВИЗНАННЯ ДЕРЖАВНОСТІ 71

---

**Роман ЗВАРИЧ**

НАЦІОНАЛЬНЕ ПИТАННЯ В ПОЛЬСЬКОМУ ЗАКОНОДАВСТВІ  
В ГАЛУЗІ ПРАВОСУДДЯ 1921–1925 РР. 82

**Світлана КОСТИЛЄВА, Катерина АКИМЕНКО**

ДЖЕРЕЛА ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ НАЦІОНАЛІСТИЧНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ  
УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ (СЕРЕДИНА 1940-х – ПОЧАТОК 1990-х РР.) 95

**Ірина НЕДОШИТКО**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ/ІНСТИТУТ  
УДОСКОНАЛЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ/ КРІЗЬ ПРИЗМУ  
ОЧІЛЬНИКІВ (1940-і РОКИ – SEREDINA 1970-х РОКІВ) 113

**Іван РУДЯНИН**

ЦИФРОВІ КАРТИ (GOOGLE MAPS, STORYMAPJS) У ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ  
ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 125

**Василь УХАЧ**

ПРОТИСТОЯННЯ СУБ'ЄКТІВ УКРАЇНСЬКОГО ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ  
З ДЕРЖАВНИМИ ТА КАРАЛЬНО-СИЛОВИМИ ОРГАНАМИ СРСР У  
1945 РОЦІ: ВІЗІЇ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ 137

**Михайло ЮРІЙ. Назар ХРИСТАН**

МІФОПОЕТИКА ХРИСТІЯНСЬКОГО ІМЕНІ 150

## ПЕДАГОГІКА

**Ганна БИГАР**

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 166

---

**Ірина БІЛОУС**

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПЕДАГОГІКА  
ПАРТНЕРСТВА 178

---

**Юрій БУБНЯК**

МЕТОДИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ  
МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ 189

---

**Антоніна ДЕМ'ЯНЮК**

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ ТА  
ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ АДАПТАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 198

---

**Василь ДЕНИСЮК**

МИЛЕЦЬКЕ ДУХОВНЕ УЧИЛИЩЕ В 1914–1919 РР.: ОРГАНІЗАЦІЯ,  
НАВЧАННЯ, ВЧИТЕЛІ ТА УЧНІ 208

---

**Наталія ДУБ, Вікторія ГОМОТЮК**

ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ 222

---

**Богдан КОВАЛЬЧУК**

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОЄКТНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ТРАНСПОРТ) 233

---

**Мірослав КОПНИЦКІ**

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПЕДАГОГІЦІ ДО НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ 243

---

**Філіп НЕМЕЦ, Мілан ФІЛЯ**

ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ, ОСВІТА ТА ЕКОНОМІЧНЕ ЗРОСТАННЯ: АНАЛІЗ  
ІНВЕСТИЦІЙНИХ ТА ПОЛІТИЧНИХ ІМПЕРАТИВІВ У ВИБРАНИХ КРАЇНАХ  
ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ 250

---

<b><u>Олександр ОСТРОВСЬКИЙ, Ростислав СМОРЦОК</u></b> <b><u>КЛЮЧОВІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ</u></b> <b><u>У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ</u></b> <b><u>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ</u></b>	259
<b><u>Вікторія САВІЦЬКА</u></b> <b><u>КЛЮЧОВІ ЦИФРОВІ НАВИЧКИ ХХІ СТОЛІТТЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ</u></b> <b><u>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ</u></b>	269
<b><u>Ігор СТЕЧИШИН</u></b> <b><u>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ</u></b> <b><u>ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ</u></b> <b><u>СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ</u></b>	278
<b><u>Григорій ТЕРЕЩУК, Олександра ЯНКОВИЧ, Тетяна ГЛАДЮК</u></b> <b><u>ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ</u></b> <b><u>КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</u></b>	288
<b><u>Андрій ТИМЧУК</u></b> <b><u>СПЕЦИФІКА РОЗРОБКИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ</u></b> <b><u>ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</u></b> <b><u>ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ-БЛОКІВ</u></b>	296
<b><u>Ірина ЦІДИЛО</u></b> <b><u>ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ</u></b> <b><u>ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ</u></b>	306
<b><u>Юлія ШАФОРОСТ</u></b> <b><u>РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОРМАТИВНО-</u></b> <b><u>ПРАВОВИЙ АСПЕКТ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)</u></b>	315
<b><u>Маріанна ШВАРДАК</u></b> <b><u>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ</u></b> <b><u>МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ</u></b>	331
<b>РЕЦЕНЗІЇ</b>	
<b><u>Наталія НЕЧАЄВА-ЮРІЙЧУК, Василь КАРПО</u></b> <b><u>ІНФОРМАЦІЯ В РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПРОТИБОРСТВІ: ВІД</u></b> <b><u>ФОРМУВАННЯ ДО РУЙНУВАННЯ ПРОПАГАНДИСТСЬКИХ СТЕРЕОТИПІВ</u></b> <b><u>(РЕЦЕНЗІЯ НА КНИГУ ОЛЕГА БЕЛОКОСА «ПРО КЕНІЮ І НЕ ТІЛЬКИ,</u></b> <b><u>АБО ВІД МІСТА ЗЕЛЕНІ ТА СОНЦЯ ДО БУХТИ МИРУ»)</u></b>	341

# CONTENT

---

---

## HISTORY

**Serhii BABCHUK**

EVOLUTION OF FIRE PROTECTION IN CHERNIVTSI DURING THE  
INTERWAR PERIOD: INSTITUTIONAL CHANGES, TECHNICAL  
DEVELOPMENT AND THE ROLE OF VOLUNTARY SOCIETIES 12

**Yuliia BODNARCHUK, Nazar OLIINYK**

INNOVATIVE TRANSFORMATION OF MUSEUMS IN UKRAINE AMIDST  
CHALLENGES: A SYNTHESIS OF THEORY AND PRACTICE 21

**Andriy GRUBINKO**

UKRAINIAN EMIGRATION TO GREAT BRITAIN IN THE LATE 19TH AND  
FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY: THE SOCIAL DIMENSION 35

**Vitalina DANYLCHUK**

TRAINING OF MEDICAL PROFESSIONALS IN THE TERRITORY  
OF THE GENERAL DISTRICT OF «VOLYN-PODILLIA»  
UNDER NAZI OCCUPATION 47

**Viktoriia DOBROVOLSKA**

MILITARY-PATRIOTIC POTENTIAL OF THE OSTROZKY PRINCES' HERITAGE  
IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR 60

**Ihor DATSKIV**

THE ROLE OF THE DIPLOMATIC MISSIONS OF THE UKRAINIAN PEOPLE'S  
REPUBLIC IN THE STRUGGLE FOR INTERNATIONAL RECOGNITION OF  
STATEHOOD 71

**Roman ZVARYCH**

NATIONAL QUESTION IN POLISH LEGISLATION IN THE FIELD  
OF JUSTICE, 1921–1925

82

**Svitlana KOSTYLIEVA, Kateryna AKYMENKO**

SOURCES OF RESEARCH IN THE HISTORY OF NATIONALIST  
ORGANIZATIONS OF THE UKRAINIAN DIASPORA

(MID-1940s – EARLY 1990s)

95

**Iryna NEDOSHYTKO**

TERNOPIIL REGIONAL COMMUNAL INSTITUTE OF POSTGRADUATE  
PEDAGOGICAL EDUCATION/ INSTITUTE FOR THE IMPROVEMENT  
OF TEACHERS' QUALIFICATIONS, THROUGH THE PRISM OF LEADERS

(1940s – MID-1970s)

113

**Ivan RUDYANIN**

DIGITAL MAPS (GOOGLE MAPS, STORYMAPJS) IN THE TRAINING  
OF FUTURE HISTORY TEACHERS: OPPORTUNITIES FOR THE  
DEVELOPMENT OF SPATIAL COMPETENCE

125

**Vasyl UKHACH**

CONFRONTATION BETWEEN THE PARTICIPANTS OF THE UKRAINIAN  
LIBERATION MOVEMENT AND THE STATE AND REPRESSIVE-SECURITY  
AGENCIES OF THE USSR IN 1945: PERSPECTIVES OF CONTEMPORARY  
SCHOLARS

137

**Mykhailo YURIY, Nazar KHRISTAN**

MYTHOPOETICS OF THE CHRISTIAN NAME

150

# PEDAGOGY

**Hanna BYHAR**

ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN  
EDUCATIONAL AREA 166

---

**Iryna BILOUS**

THE ROLE OF THE TEACHER IN DEVELOPING COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: MODERN  
STRATEGIES AND PARTNERSHIP PEDAGOGY 178

---

**Yurii BUBNIAK**

METHODOLOGICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF USING DIGITAL  
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE PROFESSIONAL  
JUNIOR BACHELORS IN ROAD TRANSPORT 189

---

**Antonina DEMIANIUK**

PEDAGOGICAL PRACTICES IN PRESCHOOL EDUCATION IN POLAND  
AND PROSPECTS FOR THEIR ADAPTATION IN THE NATIONAL  
EDUCATIONAL CONTEXT 198

---

**Vasyl DENYSIUK**

MYLTSI THEOLOGICAL SCHOOL IN 1914–1919: ORGANIZATION,  
TEACHING, TEACHERS AND STUDENTS 208

---

**Nataliya DUB, Viktoriia HOMOTIUK**

KEY DIRECTIONS OF RESEARCH INTO THE PROBLEM OF INCLUSION 222

---

**Bohdan KOVALCHUK**

CHARACTERISTICS OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROJECT  
COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION  
(TRANSPORT) 233

---

**Miroslav KOPNICKY**

INNOVATIVE APPROACHES IN PEDAGOGY TO LIFELONG LEARNING 243

---

**Filip NEMEC, Milan FIBA**

HUMAN CAPITAL, EDUCATION AND ECONOMIC GROWTH: AN ANALYSIS  
OF INVESTMENT AND POLICY IMPERATIVES IN SELECTED COUNTRIES  
OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE 250

---

**Oleksandr OSTROVSKYI, Rostyslav SMORSHCHOK**

KEY IDEAS OF IMPLEMENTING THE PRAXEOLOGICAL APPROACH  
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF  
PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN ENGLISH HIGHER EDUCATION 259

**Victoriia SAVITSKA**

KEY DIGITAL SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN THE STRUCTURE  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE  
SOCIONOMIC SPHERE 269

**Ihor STECHYSHYN**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING FUTURE  
VOCATIONAL TEACHERS TO USE LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS 278

**Grygorii TERESHCHUK, Oleksandra YANKOVYCH, Tetyana HLADIUK**

THEATRALISED ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL  
COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN 288

**Andrii TYMCHUK**

SPECIFICS OF DEVELOPING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR  
FORMING GRAPHIC LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL  
EDUCATION: CHARACTERISTICS OF THE MAIN ELEMENTS-BLOCKS 296

**Iryna TSIDYLO**

INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE  
EDUCATIONAL PROCESS OF TRAINING GRAPHIC DESIGNERS 306

**Yuliia SHAFOROST**

REFORM OF SCHOOL CHEMISTRY EDUCATION IN UKRAINE: REGULATORY  
AND LEGAL ASPECT (END OF THE 20TH – BEGINNING  
OF THE 21ST CENTURY) 315

**Yuliia SHAFOROST**

REFORM OF SCHOOL CHEMISTRY EDUCATION IN UKRAINE: REGULATORY  
AND LEGAL ASPECT (END OF THE 20TH – BEGINNING  
OF THE 21ST CENTURY) 331

**REVIEWS****Nataliia NECHAIEVA-YURIICHUK, Vasyi KARPO**

INFORMATION IN THE RUSSIAN-UKRAINIAN CONFLICT: FROM THE FORMATION  
TO THE DESTRUCTION OF PROPAGANDA STEREOTYPES (REVIEW OF OLEG  
BELOKOS' BOOK «ABOUT KENYA AND BEYOND, OR FROM THE CITY OF  
GREENERY AND SUNSHINE TO THE BAY OF PEACE») 341

# ІСТОРІЯ

---

---

УДК 94(477.85)»1918/1939»:614.84:061.2

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.012>

**Сергій БАБЧУК**

*аспірант кафедри історії України,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8462-5553>*

## **ЕВОЛЮЦІЯ ПОЖЕЖНОЇ ОХОРОНИ ЧЕРНІВЦІВ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД: ІНСТИТУЦІЙНІ ЗМІНИ, ТЕХНІЧНИЙ РОЗВИТОК І РОЛЬ ДОБРОВІЛЬНИХ ТОВАРИСТВ**

**Анотація.** У статті досліджується розвиток пожежної охорони в Чернівцях у період румунського правління (1918–1939 рр.) у контексті переходу від австрійської моделі громадських товариств до централізованої воєнізованої системи. Проаналізовано організаційні, технічні та соціальні зміни, що відбулися у міській пожежній службі, зокрема процес воєнізації, технічну модернізацію

---

© Сергій Бабчук, 2025.

---

та запровадження систем сигналізації. Особливу увагу приділено ролі добровільних пожежних товариств «Січ» і «Аркашул» у збереженні тягlosti традицій. Порівняльний аналіз із австрійським періодом дозволяє визначити, що румунська адміністрація трансформувала пожежну охорону в елемент державного контролю, водночас зберігаючи окремі елементи попередньої системи. На основі архівних матеріалів розкрито фінансові, організаційні та кадрові аспекти діяльності чернівецької пожежної команди.

**Ключові слова:** законодавство, модернізація, Чернівці, Буковина, Румунія, «Січ», сільські громади, міська інфраструктура, міжвоєнний період.

**Serhii BABCHUK**  
Postgraduate Student  
Department of Ukrainian History  
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University  
Chernivtsi, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8462-5553>

## EVOLUTION OF FIRE PROTECTION IN CHERNIVTSI DURING THE INTERWAR PERIOD: INSTITUTIONAL CHANGES, TECHNICAL DEVELOPMENT AND THE ROLE OF VOLUNTARY SOCIETIES

**Abstract.** The article examines the development of fire protection in Chernivtsi during the period of Romanian administration (1918–1939) in the context of the transition from the Austrian model of public voluntary societies to a centralized militarized system. The study analyses the organizational, technical, and social changes that occurred within the municipal fire service, including the process of militarization, technical modernization, and the introduction of alarm and signalling systems. Particular attention is paid to the role of voluntary fire societies such as Sich and Arcaşul in preserving continuity of earlier traditions. A comparative analysis with the Austrian period demonstrates that the Romanian administration transformed the fire service into an element of state control while preserving certain structural components inherited from the previous system. Based on archival materials, the article reveals the financial, organizational, and personnel aspects of the functioning of the Chernivtsi fire brigade.

**Keywords:** legislation, modernization, Chernivtsi, Bukovina, Romania, «Sich», rural communities, urban infrastructure, interwar period

**Постановка проблеми.** Наукова проблема дослідження полягає у виявленні закономірностей трансформації пожежної охорони Чернівців у період румунського правління (1918–1939 рр.) у контексті зміни державних режимів та пошуку тяглості з австрійською системою організації пожежної безпеки. Незважаючи на наявність окремих праць з історії міського самоврядування та діяльності громадських товариств Буковини, питання еволюції пожежної служби в міжвоєнний період залишалось недостатньо висвітленим у вітчизняній історіографії. Недослідженим залишається питання, яким чином політичні, соціально-економічні та військово-адміністративні чинники вплинули на зміну моделі управління пожежною охороною – від громадсько-волонтерської до централізовано-державної воєнізованої структури.

Тож наукова проблема полягає у необхідності комплексного вивчення процесу переходу від австрійської системи добровільних товариств («Січ», «Аркашул») до румунської моделі державного пожежного управління, із з'ясуванням її організаційних, технічних і соціальних наслідків для безпеки населення Чернівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку пожежної охорони на Буковині лише фрагментарно відображене у вітчизняній та зарубіжній історіографії. У працях дослідників кінця XIX – початку XX ст. (зокрема, М. Гуванюка, І. Снігура) значна увага приділялася ролі добровільних пожежно-гімнастичних товариств «Січ» у громадському житті Буковини. Ці праці акцентували на виховному та національно-просвітницькому аспектах діяльності товариств, однак майже не висвітлювали їхню технічну чи організаційну складову.

У міжвоєнний період пожежна справа Буковини відображалася переважно у нормативно-правових документах та звітах румунських адміністративних органів. Архівні матеріали Державного архіву Чернівецької області (фонди № 3, № 15, № 39, № 43) містять документи Міністерства внутрішніх справ Румунії, Чернівецької примарії).

Проте досі відсутнє комплексне дослідження, яке б поєднувало аналіз адміністративних реформ, технічного розвитку, воєнізації та соціальної ролі пожежної служби в період румунського управління.

З огляду на вищевказане, дана стаття спрямована на заповнення цієї наукової прогалини шляхом міждисциплінарного аналізу архівних джерел, нормативних актів і місцевих звітів, у поєднанні з історіографічним порівнянням двох етапів – австрійського та румунського.

**Метою статті** є аналіз процесу становлення та розвитку пожежної охорони в Чернівцях у 1918–1939 рр. у порівнянні з австрійським періодом її існування, виявлення особливостей організаційних, технічних і соціальних змін, а також визначення впливу політичних, економічних і військових чинників на трансформацію протипожежної системи Буковини.

**Виклад основного матеріалу.** Після завершення Першої світової війни та переходу влади на Буковині до Румунського королівства постало

питання відновлення організованої протипожежної системи, яка ефективно функціонувала в часи австрійського правління. Однак відтворити її в повному обсязі вже було неможливо. Зміна політичної влади супроводжувалася зникненням добре налагодженої мережі пожежно-гімнастичних товариств «Січ», що за австрійської адміністрації відігравали вагомий роль у забезпеченні протипожежної безпеки, особливо в сільській місцевості та невеликих містечках. Усвідомлюючи це, нова влада вирішила зберегти міську пожежну команду, сформовану ще в австрійський період, і розпочати поступову роботу з відновлення добровільних пожежних підрозділів.

У складі чернівецької пожежної команди залишилися працювати фахівці, які проходили службу ще за австрійського уряду. Цей факт зумовив збереження адміністративної традиції: у 1919–1923 роках діловодство продовжувало вестися німецькою мовою, так само, як і статутні документи та присяга, яку складали пожежники. Лише згодом документація була переведена на румунську мову. Матеріальне становище пожежників залишалося складним: у 1922 році їхня місячна заробітна плата становила 600 леїв, що було недостатньо навіть для мінімальних побутових потреб [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 81, арк. 4].

Стан пожежної охорони на початку румунського правління був загалом занедбаним, що пояснювалося не лише наслідками війни, а й відсутністю фінансування. У листі Міністерства внутрішніх справ Румунії до примарії м. Чернівці від 12 травня 1922 року зазначалося, що технічне оснащення чернівецької пожежної команди суттєво відстає від сучасних вимог, а інвентар, який залишився з австрійських часів, потребує негайного оновлення [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 1695, арк. 12]. Проте через фінансову кризу питання модернізації технічної бази так і не було вирішено.

Все пожежне обладнання, яким користувалася чернівецька команда, походило ще з австрійського періоду. Воно поділялося на три типи: для гасіння пожеж у місті, у передмісті та на промислових об'єктах, а також на відкритій території. Для гасіння міських пожеж застосовувалися два кінно-бочкові ходи та обоз із драбинами і засобами порятунку людей. Для складніших випадків, зокрема на підприємствах чи у багатоповерхових будівлях, використовувався паровий насос, який створював тиск до 11 атмосфер і забезпечував подачу 500–700 літрів води за хвилину. Дві висувні драбини з ручним приводом дозволяли працювати на висоті 18–22,5 метрів. Для гасіння пожеж у приміських районах використовувалися кінно-бочкові обози з невеликими драбинами, пристосованими до умов сільської забудови. Утримання 32 коней, з яких 10 перебували у постійній готовності, лягало додатковим тягарем на бюджет пожежної охорони [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 346 арк. 64].

Попри технічну відсталість, міська влада вважала оснащення пожежної команди достатнім і впродовж 1920-х років не порушувала питання її переоснащення. Саме тоді, внаслідок постійного дефіциту коштів, органи влади дедалі активніше почали звертати увагу на добровільні пожежні

товариства, сподіваючись компенсувати нестачу ресурсів за рахунок громадської ініціативи.

З початком Першої світової війни всі добровільні протипожежні товариства Буковини припинили діяльність. У 1921 році чернівецька примарія провела інвентаризацію пожежних товариств, установивши, що українські пожежно-гімнастичні товариства «Січ» та румунські «Аркашул» не відновили своє існування. Якщо у випадку товариств «Січ» цьому сприяли політичні й національні чинники – обмеження українського громадського руху, то становище «Аркашул» було іншим. Румунська влада розглядала ці товариства як елемент державної ідеології та заохочувала їхнє відновлення. Уже до 1927 року на території Чернівецького повіту діяло кілька відновлених осередків «Аркашул», а також добровільні пожежні товариства, які існували ще в австрійський період.

У самому місті Чернівці в районі Роша було реорганізовано старе товариство, а 1925 року свою діяльність розпочала добровільна пожежна команда в селі Бояни під назвою «Pompieria voluntara din Voian» [ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 4577, арк. 12]. Для їхнього функціонування залишався чинним довоєнний статут, що походив з австрійського часу. Згідно з ним добровільна команда мала чотири відділення: два бойові – «висотники», які працювали на драбинах, і насосники, що обслуговували помпи; а також два допоміжні – музичний оркестр, який виконував соціально-просвітницьку функцію, і лікарський підрозділ, що забезпечував медичний нагляд. Така структура свідчила про тяглість традицій між австрійською та румунською системами пожежної охорони, хоча остання була вже більш централізованою і підпорядкованою військової адміністрації.

Заходи зі створення добровільних пожежних команд, що проводились румунською владою, забезпечили створення на 1936 рік 99 таких формувань в Чернівецькому повіті [ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 8355, арк. 19].

Окремо слід відзначити процес воєнізації пожежної служби, який став одним із визначальних етапів її розвитку в міжвоєнний період. Його ініціював румунський уряд у 1923 році. Відповідно до інструкції №10900 від 16 лютого 1923 року, розробленої Військовим міністерством та Міністерством внутрішніх справ, планувалося створення мережі воєнізованих пожежних частин на території Буковини. Згідно з розрахунками, у кожному сільському населеному пункті мала діяти команда з 20 солдат і одного офіцера, а в містах чисельність пожежних визначалася з розрахунку один працівник на тисячу мешканців. Для Чернівців передбачалося збільшення пожежної команди до 100 осіб, з них 7 сержантів, 13 капралів та 80 солдатів, які мали обслуговувати 48 коней. На той час, у 1923 році, фактична чисельність чернівецької команди становила 62 працівники і 32 коня [ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 16146, арк. 2].

Фінансові розрахунки показували значні витрати: щорічне утримання пожежної служби коштувало місту близько 1 млн 700 тис. леїв. Воєнізація передбачала ще більші видатки – щорічно 15 тис. леїв на одного солдата, тобто в містах близько 2 млн 250 тис. леїв, а в селах – не менше 300 тис.

леїв. Додатково потрібно було облаштувати казарми, склади, конюшні. Через відсутність необхідних коштів реалізацію проекту відклали. Основна увага влади й надалі зосереджувалася на добровільних товариствах, які потребували мінімальних фінансових ресурсів [ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 16146, арк. 47].

Лише в другій половині 1930-х років румунська влада повернулася до ідеї воєнізації пожежної охорони. Згідно з наказом Міністра внутрішніх справ №18598 від 26 червня 1937 року та розпорядженням №10886 від 18 березня 1938 року, у Чернівцях було розпочато практичні заходи з переведення пожежної служби на військовий лад. На той момент команда налічувала 83 особи. Внаслідок воєнізації її чисельність зростає до 108: 3 офіцери, 4 підофіцери-інструктори, 6 сержантів та 80 солдатів [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 7623, арк. 10].

Через брак коштів процес відбувався поетапно. Міська влада ухвалила рішення не приймати нових працівників замість тих, хто звільнявся, а заощаджені кошти спрямовувала на облаштування казарм. Для розміщення збільшеної кількості персоналу було розширено спальні приміщення, кухню, їдальню, а також зал для фізичної підготовки. Улітку 1938 року переобладнані казарми на вул. Куза Води, 19 (сучасна вул. Лесі Українки, 5) прийняли перших військових пожежників [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 7623, арк. 32]. Саме тоді будівля набула свого сучасного вигляду.

Важливою проблемою залишалося питання збереження досвіду старих професійних пожежників. Солдати повинні були переймати від них практичні навички, адже тривала служба цивільних фахівців формувала необхідний автоматизм дій під час пожежі. Воєнізацію вдалося завершити лише 1 травня 1939 року, коли керівником чернівецької пожежної охорони було призначено полковника Івана Кантиміра.

Реформування також призвело до адміністративних змін: санітарну, ветеринарну й комунальну служби, що раніше входили до єдиної структури з пожежною командою, було виокремлено в самостійні підрозділи. Водночас воєнізація сприяла підвищенню оперативності дій – перебуваючи постійно в казармах, військові пожежники могли швидко реагувати на виклики. Проте часта ротація складу мала і негативний ефект: солдати не встигали здобути великий практичний досвід, яким володіли цивільні пожежники, котрі служили по 20–25 років. Таким чином, румунська модель пожежної охорони поєднувала прагнення до централізації та дисципліни з втратою здобутків австрійської професійної школи.

У другій половині 1920-х років в історії розвитку пожежної охорони Чернівців відбулася суттєва технічна модернізація. Головною проблемою залишалася нестача води при гасінні великих пожеж, адже кінно-бочкові ходи з ручними насосами забезпечували ефективність лише на початкових стадіях загоряння. У 1924 році примарія розпочала закупівлю спеціалізованих автомобілів. Через обмежене фінансування придбання повноцінного пожежного автомобіля було

неможливим, тому було ухвалено рішення придбати універсальні автомобілі фірми «Berliet» вартістю 48 500 французьких франків кожен [ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 17355, арк. 17]. Хоча вони призначалися переважно для поливання міських вулиць, конструкція дозволяла використовувати їх і як пожежні машини.

На автомобілях розміщувалися квадратні металеві цистерни об'ємом 5 тонн води (3,65 × 1,5 × 0,9 м), які можна було заправляти через каналізаційну систему або за допомогою помпи з природних джерел глибиною до 6 метрів. Помпа приводилася в дію двигуном через карданну передачу, що забезпечувало безперебійну подачу води протягом семи хвилин. Конструкція дозволяла припиняти і відновлювати подачу без вимкнення двигуна, що було важливо для умов нестабільного водопостачання міста. Автомобіль мав два пожежні рукави (25 і 50 метрів), міг розміщувати шість пожежників, а на цистерні закріплювалися драбини. Ці автомобілі суттєво підвищили оперативність та ефективність пожежної охорони, забезпечуючи значно швидшу подачу води порівняно з кінно-бочковими ходами. Висока вартість техніки не дозволила поширити її використання за межі Чернівців, проте її впровадження стало знаковим етапом модернізації міської пожежної справи.

Для покращення системи виявлення пожеж 10 грудня 1928 року в Чернівцях було запроваджено електричну сигналізацію [ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 4725, арк. 9]. Пристрої встановлювалися на будинках разом з інструкцією користування, однак уже в листопаді того ж року, за повідомленням місцевої влади до Міністерства внутрішніх справ, зловмисники вивели з ладу всі встановлені сигнали. У відповідь на це міська адміністрація запровадила цілодобову охорону вулиць, де було розміщено сигналізаційні пристрої, а також визначила суворі покарання за хибний виклик пожежної команди. Користування сигналами дозволялося виключно у випадку реальної пожежі, що свідчить про прагнення влади впровадити більш дисципліновану систему реагування.

Порівняння із австрійським періодом показує, що румунська адміністрація зберегла частину організаційних принципів, але суттєво змінила їхній характер. Якщо за Австро-Угорщини пожежна справа базувалася на громадських ініціативах, добровільності та поєднанні пожежно-гімнастичних товариств із просвітницькою діяльністю, то в румунський період вона перетворилася на структурований, напіввійськовий інститут, підпорядкований державі. Відбулася еволюція від моделі громадянського суспільства до централізованої, контрольованої зверху системи, що відповідала новим політичним реаліям і загальнодержавній концепції безпеки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що розвиток пожежної охорони в Чернівцях у період румунського правління відзначався складним поєднанням інерції австрійських традицій та впровадження нових, централізованих управлінських форм. На відміну від австро-угорської системи, де основну роль відігравали

добровільні товариства, у міжвоєнний період акцент було зміщено на військову дисципліну та підпорядкування державі. Водночас матеріальні труднощі й відсутність належного фінансування сповільнювали модернізаційні процеси, що частково компенсувалося активністю громадських ініціатив.

Запровадження автомобільної техніки, електричної сигналізації та поступова воєнізація стали важливими кроками у переході до сучасної моделі пожежної охорони. Разом із тим, втрати попередніх професійних традицій і досвіду австрійських фахівців засвідчують суперечливість румунської модернізаційної політики. Досвід Чернівців у цьому контексті є показовим прикладом трансформації місцевих інституцій під впливом загальнодержавних змін у міжвоєнній Румунії.

Проведене дослідження відкриває можливості для подальшого вивчення пожежної охорони Буковини у міжвоєнний період шляхом розширення просторових меж аналізу та залучення матеріалів щодо інших міст і повітів краю. Це дозволить виявити регіональні особливості впровадження румунської моделі протипожежного управління й уточнити співвідношення централізованих державних структур і місцевих ініціатив у сфері міської безпеки.

Перспективним напрямом є також дослідження соціального виміру пожежної служби, зокрема умов служби, професійної підготовки та наслідків воєнізації. Порівняльний аналіз із іншими країнами Центрально-Східної Європи та розширення джерельної бази за рахунок матеріалів центральних архівів і періодики сприятимуть глибшому осмисленню інституційної трансформації пожежної справи у першій половині ХХ ст.

### **Література**

1. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО) ф. 43, оп. 1, спр. 81, арк. 18.
2. ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 1695, арк. 48.
3. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 2177, арк. 34.
4. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 4577, арк. 25.
5. ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 346, арк. 161.
6. ДАЧО ф. 320, оп. 1, спр. 7111, арк. 14.
7. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 8361, арк. 62.
8. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 16146, арк. 70.
9. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 17355, арк. 58.
10. ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 7623, арк. 81.
11. ДАЧО ф. 15, оп. 1, спр. 8355, арк. 23.
12. ДАЧО ф. 43, оп. 1, спр. 4723, арк. 42.
13. Гуйванюк М. Січковий рух у Галичині й Буковині. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 128 с.
14. Снігур І. Легенди Буковини. Чернівці: Час, 1998. 88 с.

## References

1. Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti (DACHO) [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 43, op. 1, spr. 81, ark. 18. (in Romanian).
2. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 43, op. 1, spr. 1695, ark. 48. (in Romanian).
3. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 2177, ark. 34 (in Romanian).
4. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 4577, ark. 25 (in Romanian).
5. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 43, op. 1, spr. 346, ark. 161 (in Romanian).
6. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 320, op. 1, spr. 7111, ark. 14 (in Romanian).
7. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 8361, ark. 62 (in Romanian).
8. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 16146, ark. 70 (in Romanian).
9. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 17355, ark. 58 (in Romanian).
10. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 43, op. 1, spr. 7623, ark. 81 (in Romanian).
11. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 15, op. 1, spr. 8355, ark. 23 (in Romanian).
12. DACHO [State Archives of Chernivtsi Region]. f. 43, op. 1, spr. 4725, ark. 42 (in Romanian).
13. Huivaniuk, M. (2009). *Sichovyi rukh u Halychyni y Bukovyni* [The Sich movement in Galicia and Bukovina]. Chernivtsi: Zelena Bukovyna (in Ukrainian).
14. Snihur, I. (1998). *Lehendy Bukovyny* [Legends of Bukovina]. Chernivtsi: Chas (in Ukrainian).

УДК 069:001.891(100+477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.021>

**Юлія БОДНАРЧУК**

*кандидат історичних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6293-8032>*

**Назар ОЛІЙНИК**

*аспірант кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна*

## **ІННОВАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МУЗЕЇВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ: СИНТЕЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ**

**Анотація.** У статті досліджується шлях системного відновлення та інноваційного розвитку музейних установ України в умовах воєнного стану та євроінтеграційних викликів. На основі критичного аналізу доробку вітчизняних та зарубіжних учених запропоновано трифазну гібридну модель A.R.G. (Adapt, Recover, Grow), яка інтегрує теорії управління змінами, соціальної функції музею та цифровізації з конкретними напрямками дії для подолання локальних проблем. Запропонований підхід перетворює виклики на можливості для створення музею майбутнього. Здійснено спробу сформуванати вектори системного відновлення музейних установ зі застосуванням вимог сучасності, новітніх технологій та потреб українського суспільства. Основою системного дослідження є наукові доробки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців у сфері інноваційних перспектив музейних установ як закладів культури.

Окреслено інноваційні бачення науковців у системі ефективного менеджменту музеїв, які сформували наукові дослідження на основі зарубіжної практики збереження світових надбань в музейних установах. Розглянуто наукову спадщину українських дослідників музею, яка має вагоме підґрунтя у розбудові музею майбутнього. Їхньою перевагою є аналітична діяльність, що охопили своєю увагою, практично весь спектр діяльності музейних установ: проблему збереження та використання культурної спадщини України, методи організації роботи з пам'ятками культури, музеїв та інших культурних установ.

Наукові дослідження, які вже проведені в Україні та за її межами, можуть слугувати основою для створення нової концепції ефективної музейної установи у сфері культури, освіти та дозвілля.

Систематизація світового досвіду та креативний підхід в умовах сучасних викликів і потреб суспільства є вагомим поштовхом для вітчизняних музеологів у створенні музею майбутнього. За допомогою нових технологій сьогодні можна сформуванати розвинену інформаційно-комунікаційну структуру, що містить у собі не лише комп'ютеризацію й інформатизацію музею, але й систему постійно діючих комунікативних зв'язків та інформаційного обміну в межах держави й глобальних мережних альянсів і партнерств.

**Ключові слова:** музейна трансформація, управління змінами, цифрові технології, соціальна функція музею, інноваційний менеджмент інноваційні технології.

**Yulia BODNARCHUK**

*PhD in History, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6293-8032>*

**Nazar OLIINYK**

*PhD student of the Department of Information and Socio-Cultural Activities*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

# **INNOVATIVE TRANSFORMATION OF MUSEUMS IN UKRAINE AMIDST CHALLENGES: A SYNTHESIS OF THEORY AND PRACTICE**

**Abstract.** This article explores pathways for the systemic recovery and innovative development of museum institutions in Ukraine amidst the challenges of martial law and European integration. Based on a critical analysis of the scholarly contributions of both domestic and international researchers, a three-phase hybrid model, A.R.G. (Adapt, Recover, Grow), is proposed. This model integrates theories of change management, the social function of museums, and digital transformation with specific action plans to address local challenges. The proposed approach transforms current obstacles into opportunities for creating the museum of the future.

The study attempts to formulate a framework for the systemic recovery of museum institutions by applying contemporary requirements, cutting-edge technologies, and the needs of Ukrainian society. The research is grounded in the scholarly work of both Ukrainian and foreign experts in the field of innovative prospects for museum institutions as cultural entities.

The article outlines innovative perspectives from scholars on effective museum management systems, whose research is based on international practices for preserving global heritage within museums. It also examines the substantial scholarly legacy of Ukrainian museum researchers, which provides a solid foundation for building the future museum. Their advantage lies in analytical work that covers practically the entire spectrum of museum activities: issues of preserving and utilizing Ukraine's cultural heritage, methods for organizing work with cultural monuments, museums, and other cultural institutions.

Research already conducted in Ukraine and abroad can serve as a foundation for creating a new concept of an effective museum institution in the spheres of culture, education, and leisure. Systematizing global experience and adopting a creative approach in the face of modern societal challenges and needs provides a significant impetus for Ukrainian museologists in creating the museum of the future. Utilizing new technologies enables the development of an advanced information and communication structure today. This encompasses not only the computerization and informatization of museums but also a system of continuously active communication channels and information exchange within the nation and through global network alliances and partnerships.

**Keywords:** museum transformation, change management, digital technologies, social function of museums, innovation management, innovative technologies.

**Постановка проблеми.** Від початку повномасштабного вторгнення росіяни лише за станом 4 грудня 2025 року повністю знищили та пошкодили 1630 пам'яток культурної спадщини та 2437 об'єктів культурної інфраструктури України, до яких входять музеї, галереї та пам'ятники архітектури, історичні будівлі та сакральні споруди. Такі дані оприлюднено пресслужбою Міністерства культури та інформаційної політики [Міністерство культури, 2025] Війна триває, здається, говорити про інноваційні зміни у діяльності музеїв не доречно. Проте варто пам'ятати, що втрата будь-яких об'єктів культури потребує їхнього відновлення і вдосконалення. «Навіть у воєнний час українці доводять, що культурне життя є критично важливим для підтримання духу нації та єдності, а зміцнення української культури потребує підтримки, зосередженої спільної праці представників влади, громадянського суспільства, приватного бізнесу та української творчої спільноти. Це вимагає, щоб ми були не лише поціновувачами української культури. Ми також мусимо діяти», – зазначила заступниця директора Місії USAID в Україні Теодора Делл [Карандаєв, 2024].

Повномасштабна війна росії проти України завдала нищівних збитків культурній інфраструктурі, зокрема музеям. Однак ця криза розкрила системні проблеми галузі: консервативність управлінських моделей, відставання у цифровій трансформації та недостатню орієнтацію на потребу суспільства. Таким чином, актуальність дослідження полягає не лише у фізичному відновленні, але в трансформації музеїв як соціально активних інституцій, здатних ефективно функціонувати в нових умовах. Саме зараз час сформувати вектори системного відновлення музейних установ зі застосуванням вимог сучасності, новітніх

технологій та потреб українського суспільства. Основою системного дослідження є наукові доробки як вітчизняних так і зарубіжних науковців у сфері інноваційних перспектив закладів культури та музейних установ зокрема. Метою статті є аналіз теоретичних напрацювань у сфері музейного менеджменту та розробка комплексного алгоритму дій для інноваційної трансформації українських музеїв на основі синтезу світових теорій та вітчизняного досвіду. Для досягнення мети вирішуються наступні завдання:

Провести критичний аналіз ключових концепцій зарубіжних учених (Дж. Коттер, С. Вейль) щодо управління змінами та соціальної ролі музею;

Систематизувати виклики, ідентифіковані українськими ученими дослідниками (Л. Смілянець, Н. Білошицька, О. Булаєнко);

Запропонувати власну структурну модель (A.R.G.), що поєднує теоретичні засади з практичними інструментами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Чимало науковців досліджують різні аспекти музейної діяльності, у тому числі й інноваційні способи діяльності музейних установ, створення новітніх колекцій і загалом можливості підвищення місця музеїв у суспільстві. Серед ефективного функціонування установ культури важливе місце займає ефективний менеджмент як центр з якого формується взаємодія музейної установи зі суспільством. Серед науковців варто звернути увагу на напрацювання Джона Коттера [Котлер, 2010], Стивена Е. Вейля [Stephen E. Weil, 1990], Тоні Беннетта [Poluga, 2005] та інші представники музейної сфери за кордоном, які сформували наукові дослідження на основі закордонної практики збереження світових надбань в музейних установах. Їхній практичний досвід й теоретичні висновки варто, на нашу думку, дослідити й імплементувати у практичну діяльність оновлених закладів культури та дозвілля.

Проте і серед українських науковців, практиків музейної сфери досить багато досліджень в інноваційній сфері, які ґрунтуються на українських реаліях. Серед них Людмила Смілянець, Ірина Зінкевич-Зюман, Оксана Булаєнко, Юрій Ліповецький, Ірина Саліга, Наталія Білошицька та багато інших представників українських наукових шкіл, які досліджують перспективи розвитку музейних установ на сучасному етапі розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Джон Коттер є автором 15 книг, присвячених лідерству та управління змінами, які принесли йому чимало нагород і популярність у світі менеджменту. Він досліджував ефективність менеджменту в установах культурної сфери у тому числі в музеях та інші напрямки функціонування музейних установ. Ефективність будь якої установи відповідно до її функціонального призначення залежить від фахівців, які усвідомлені, мотивовані й мають здатність якісно забезпечити фронт своїх робіт. Саме такий акцент ставить у своїх наукових дослідженнях Джон Коттер. Він досліджував ефективність керівництва в музеях та інші аспекти управління організацією. Серед низки управлінських рішень Джон Коттер

пропонував впровадження інноваційних технологій як основний елемент у системі діяльності установ культури.

Наукова діяльність Джона Коттера ґрунтується навколо питань лідерства та управління змінами. Найважливішу роль у процесі змін він відводить найпершому етапові, на якому потрібно зацікавити людей у змінах, пробудити в них почуття крайньої необхідності змін. І дійсно, найкраща мотивація – це бажання змінювати і змінюватися, впевненість у тому, що зміни необхідні. Джон Коттер зазначав, що більшість помилок керівництво здійснює саме на цьому етапі, тому він так багато часу присвятив вивченню і висвітленню питання мотивації людей до змін [Зосім, 2022].

На думку Джона Коттера, кращим способом вплинути на людей є наочна демонстрація проблеми. Необхідно викликати у людей емоції, почуття, щоб вони самі захотіли змін, тільки тоді перетворення будуть якісними і успішними. Джон Коттер виводить формулу, яка простежується в усій його творчості, а саме: побачити – відчутти – змінитися. Почуття – за Джоном Коттером – це рушійна сила змін. Щоб викликати потрібні почуття, а через них виявити проблему, він пропонує використовувати такий прийом, як розповідання історій. Живі історії живих людей набагато сильніше впливають на почуття, ніж результати найточніших розрахунків і життєва статистика. Цьому є наукове пояснення. Наш мозок набагато краще запам'ятовує і сприймає саме історії, розповіді. Звичайно, наш мозок здатний сприймати і інші типи інформації, аналітичного характеру, але саме розповіді, якщо вони правильно вибудовані і викладені, залишаються в пам'яті надовго. Саме з розповідями ми найбільш ймовірно винесемо важливі для нас уроки і не забудемо їх. Історії здавна є найкращим способом передати культуру, традиції, мудрість.

У моделі управління змінами Джона Коттера ключовим є перший етап моделі – створення відчуття терміновості. В українському контексті воно посилюється воєнними руйнуваннями, що робить зміни не бажаними, а обов'язковими для виживання установи. Ідея Джона Коттера про «побачити-відчутти-змінитися» може бути реалізована через розповідь історії про втрачені частково врятовані пам'ятки, що емоційно обґрунтовує необхідність інновацій.

Наступний автор, Стівен Е. Вейль (Stephen E. Weil) – вважається одним з провідних експертів з музейної теорії, його роботи фокусуються на ролі музеїв у сучасному суспільстві. Свої погляди Стівен Е. Вейль виклав у книзі «Зроби музеї важливим» [Stephen E. Weil, 1990, С. 16]. Своєю чергою, концепція соціальної корисності Стівена Е. Вейля аргументує, що музей має «заробляти на своє утримання». Мова йде не про комерційну складову, а про соціальний контекст, де основою є затребуваність суспільства. Зокрема для України це означає переорієнтацію з пасивного зберігання на активну участь у соціальній реабілітації, освіті та формуванні громадянської ідентичності.

У книзі «Переосмислення музеїв та інші медіації» Стівен Е. Вейль дослідив цілі та функції музею наприкінці ХХ століття, пропонуючи музеям зробити

зустрічі з різноманітними відвідувачами пріоритетними для їхньої діяльності [Stephen E. Weil, 1990, С. 24].

Це лише декілька імен з великої кількості науковців, які досліджують музейну діяльність та музейну практику. Існує багато науковців, які досліджують різні аспекти музейної діяльності. Серед них Тоні Беннетт (Tony Bennett) – його дослідження орієнтовані на взаємозв'язок між культурою, музеями та суспільством. Анна Чарліпс (Anna Chiaretta Lavatelli Charleps) – вона спеціалізується на дослідженні культурної спадщини та її збереженні через музеї. Елізабет Кревелінг (Elizabeth Crooke) – її дослідження фокусуються на музейній практиці та ролі музеїв у формуванні ідентичності та національної пам'яті. Річард Санделс (Richard Sandell) досліджує питання доступності та включеності в музеї, зокрема, ролі музеїв у формуванні та підтримці соціальної справедливості. Шеріл Левін (Cheryl Levin) – її дослідження фокусуються на розумінні відвідувачами музеїв та їх досвіду в музейному просторі.

Чимало закордонних науковців мають базове розуміння діяльності музеїв на умовах втілення інноваційних методів у систему діяльності музеїв. Цей досвід є цінним для відродження діяльності музеїв на умовах вимог сьогодення.

Своєю чергою, українська наука музеологія має довгу історію, тож багато українських науковців здійснюють дослідження в цій галузі, залишаючи поважний внесок у розвиток галузі. Їхньою перевагою є аналітична діяльність, що здійснюється у сучасних українських умовах. Так, Людмила Смілянець – відома українська музеологиня, кандидат історичних наук, яка здійснює дослідження у галузі музейної справи. Серед головних тем, які вона досліджує, можна відзначити: музейну педагогіку та освіту, музейну експозицію та виставку, музейну документацію, історію та теорію музейної справи, культурну спадщину.

Зокрема, Людмила Смілянець вивчає теоретичні засади та практичний досвід педагогічної роботи в музеї, досліджує можливості розвитку музейної освіти та роль музеїв у формуванні культури та освіти населення. Дослідниця приділила увагу принципам побудови музейної експозиції та виставки, методиці роботи з колекціями та організації виставкової роботи в музеї. Не залишила осторонь документознавчу сферу музейних установ та збереження колекцій. Так, чимало статей Людмили Смілянець мали об'єктом дослідження проблеми збереження та реставрації музейних колекцій, методи опису та документування колекцій, організацію роботи з музейними фондами, а також історію розвитку музейної справи, теоретичні засади музейної практики, проблеми музейного менеджменту та маркетингу [Стецюк, 2016, С. 91].

Таким чином, авторка численних наукових доробків Людмила Смілянець охопила своєю увагою, практично весь спектр діяльності музейних установ як проблему збереження та використання культурної спадщини України, методи організації роботи з пам'ятками культури, музеїв та інших культурних установ. Цілісність бачення дослідниці практичної сторони музейної справи робить її вклад у побудову музею майбутнього безцінним.

У своїх дослідженнях Людмила Смілянець активно використовувала інтердисциплінарний підхід, поєднуючи знання з історії, культурології, соціології та інших галузей науки для розуміння сутності музейної справи. У своїх працях вона зосереджувалася на розробці нових підходів до роботи музеїв, що відповідали б вимогам сучасності. Акцентувала увагу на важливості використання сучасних інформаційних технологій, інтерактивності та аудіовізуальних засобів у музейній експозиції. Використовувала комплексний підхід до вивчення проблем музейної справи, що дозволяло з'ясувати різні аспекти музейної роботи та розробляти різноманітні методи та технології її вдосконалення.

Крім вище зазначених фахівців, маємо зупинитися на фахівцях праці котрих заслуговують на увагу з приводу виявлення у них проблемних сторін, що є типовими для більшості музеїв України. Зокрема, Наталія Білошицька – професор кафедри теорії та історії культури Національного університету «Києво-Могилянська академія», досліджує історію та теорію музейної справи, проблеми національної ідентичності в музейній практиці. Авторка зазначала у своїй праці, що маркетингова політика музеїв акцентується на вивченні та сегментації ринку споживачів. Зазначала, що значна частка відвідувачів складається з дітей, слухачів та студентів. Автор підкреслює важливість задоволення потреб учнівської та студентської аудиторії, враховуючи їх вимогливість та потребу в сучасних технологіях та розважальних елементах [Бабкова, 2014, С. 65]. Виявивши цю особливість вчена окреслює розуміння того, що водночас це найвимогливіша аудиторія, що потребує, по-перше, наймодернішого технологічно-технічного забезпечення експозиційної діяльності, по-друге, наявності анімаційно-розважальної складової (щоб не знудитися до кінця екскурсії й цілковито втратити інтерес до експозиції) і, по-третє, умов для активного релаксу й емпіричного пізнання старожитностей через надання можливостей доторкнутися чи потримати в руках той чи інший музейний предмет (чи його точне відтворення, виготовлене спеціально з метою речового контакту з аудиторією) [Бабкова, 2014, С. 63].

Своєю чергою, Людмила Бакуліна – кандидат історичних наук, що досліджує історію та теорію музейної справи, проблеми збереження культурної спадщини підкреслила іншу проблему в діяльності музеїв у наш час: «Українські музеї щороку проводять значну кількість екскурсій, проте існує географічна диспропорція в обслуговуванні різних регіонів. Вже в 1980-х роках було висловлено необхідність впровадження інформаційних технологій у музейну сферу» [Бабкова, 2014, С. 65].

Аналіз праць українських музеєзнавців дозволяє виокремити три виклики, що стримують розвиток музейних установ у сучасному періоді. Серед основних це – комунікаційний розрив із аудиторією, окреслений Наталією Білошицькою, вказує на нездатність класичних експозицій задовольнити потреби вимогливої молодіжної аудиторії, яка очікує інтерактивності, технологій та емпіричного досвіду. Наступним проблемним моментом є географічна та інформаційна ізоляція, що окреслюється значною диспропорцією у доступі до культурних

послуг. Музеї у малих містах та сільській місцевості часто позбавлені можливостей участі у культурному житті країни. Праці Оксана Булаєнко та Ірина Зінкевич-Зюман доводять існування технічного відставання, фіксуючи це у впровадженні інформаційних технологій, що є критичним під час війни для дистанційної роботи та цифрового збереження спадщини.

У перші роки 1980-х Міжнародна рада музеїв (International Council of Museums–ICOM) наголосила на важливості широкомасштабної імплементації інформаційних технологій у діяльність музейних установ. У Раді музеїв був утворений особливий підрозділ – Комітет з документації (International Committee for Documentation–CIDOC). У сьогоднішній CIDOC поєднує близько 900 фахівців з 67-ми країн світу. На міжнародних конференціях CIDOC відбувається обговорення загальних тенденцій розвитку інформаційних технологій та здійснюється обмін досвідом роботи. Особлива увага приділяється національним програмам у галузі інформатизації музейної діяльності [Булаєнко, 2022]. Саме у цьому напрямку формує сферу своїх досліджень Олександр Волосюк – кандидат історичних наук. Він досліджує проблеми збереження та використання культурної спадщини, розвитку музейної технології.

У наші дні основне завдання у поширенні культури, що раніше належали музеєві, отримали засоби масової інформації та мережа Інтернет. З іншого боку, доктор історичних наук Оксана Рогова звертає увагу на якісні зміни у зростанні ролі музеїв і музейних мереж у сфері глобальної «трансляції» культурних здобутків. Таку «трансляційну» функцію музейні установи сьогодні отримали зі запровадженням інноваційних музейних технологій як нового етапу розвитку цивілізації, який Земан Бжезінський назвав «відкрите інформаційне суспільство». Саме до таких висновків вчена дійшла досліджуючи проблеми музейного маркетингу, розвитку музейного туризму та реклами.

Ірина Зінкевич-Зюман – це відома українська музеологиня, кандидат історичних наук, яка проводила дослідження в галузі музеєзнавства та музейної практики. У питаннях збереження культурної спадщини, авторка досліджувала проблеми збереження культурної спадщини в Україні, в тому числі проблеми реставрації та консервації пам'яток культури. У дослідженні музейної практики Ірина Зінкевич-Зюман зосереджувалася на проблемах організації роботи музеїв, розвитку музейної освіти та популяризації культурної спадщини серед широкого загалу.

За ініціативи CIDOC поширюються міжнародні проекти, що спрямовані на гармонізацію національних програм створення та використання музейних інформаційних ресурсів. Ірина Зінкевич-Зюман також досліджувала різні музейні технології, такі як використання сучасних технологій в експозиціях музеїв та організація інтерактивних експозицій. Вона вивчає нові технології та інновації в музейній галузі, такі як використання віртуальної реальності,

мобільних додатків та інших засобів для покращення експозицій та музейних програм [Зінкевич-Зюман, 2022].

Ірина Зінкевич-Зюман є автором численних наукових статей та публікацій з музейної справи, а також куратором багатьох виставок в Україні та за кордоном. Її досвід як наукового так і практичного характеру є важливим у створенні нової концепції побудови і діяльності музейної установи.

Україна знаходиться на шляху до цифрової трансформації, і музеї країни не є винятком. Дедалі більше музеїв в Україні впроваджують новітні технології, щоб поліпшити свої експозиції та зробити їх більш доступними для відвідувачів

Одна з технологій, яка зарекомендувала себе в українських музеях – це віртуальна реальність (VR). Вона дозволяє створювати інтерактивні виставки та експозиції, які залучають відвідувачів до активної взаємодії з експонатами. Наприклад, віртуальна реальність може використовуватися для того, щоб перенести відвідувача в історичну подію або дати змогу роздивитися деталі експонатів з ближчої відстані.

Ще одна технологія, яка стає все популярнішою, – це розширена реальність (AR). Вона дозволяє додавати інформацію до реального світу. Наприклад, у музеї можна використати AR-технології, щоб дати додаткову інформацію про експонати або створити віртуального гіда для відвідувачів.

Навколо інноваційних технологій у музейній справі працює Андрій Галич – доктор історичних наук, професор кафедри культурології та музеології Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, що досліджує проблеми музейної експозиції та її взаємодії з глядачами на умовах новітніх технологій. Вчений підкреслював, що новітні технології, такі як віртуальна та доповнена реальність, дозволяють музеям створювати цифрові копії цінних артефактів, що дозволяє зберегти їх у випадку втрати або пошкодження. Крім того, вони можуть створювати інтерактивні виставки, які дозволяють відвідувачам взаємодіяти з цими артефактами у новий спосіб. Позитивним у впровадженні новітніх технологій також є підвищення залучення відвідувачів [Зінкевич-Зюман, 2022]. Новітні технології дозволяють музеям залучати більше відвідувачів та зробити їх візити більш цікавими та захоплюючими. Наприклад, музеї можуть створювати мобільні додатки, які дозволяють відвідувачам дізнаватися додаткову інформацію про експонати та історію, або використовувати інтерактивні дисплеї, щоб зробити виставки більш захоплюючими та динамічними.

Не останнім у переліку позитивних наслідків від впровадження інновацій, на думку Андрія Галича є покращення освіти. Так, новітні технології можуть допомогти музеям покращити процес навчання, зокрема, збільшивши кількість інтерактивних вправ та мультимедійних ресурсів. Це може сприяти розвитку критичного мислення, збільшенню інтересу до навчання та сприяти освітньому процесу в цілому.

1. Українські музеї активно використовують новітні технології для поліпшення відвідування музейних експозицій та забезпечення віртуального доступу

до культурних надбань. Проте, варто зазначити, що рівень впровадження технологій може варіюватися в залежності від розміру та фінансової стабільності кожного конкретного музею. За дослідженнями Світлани Касьян – завідувачки кафедри культурології та музеології Українського католицького університету, дослідниці історії музейної справи в Україні та країнах Центральної та Східної Європи, найпоширенішими новітніми технологіями, які використовуються в українських музеях є:

– віртуальні тури та відеоекспозиції. Більшість музеїв надає можливість відвідувачам побачити музейні експозиції віртуально. Для цього використовуються спеціальні відео- та фотоапарати, які дозволяють створити віртуальний тур;

– розширена реальність. Деякі музеї використовують технологію розширеної реальності, щоб зробити відвідування експозицій ще більш цікавим та взаємодіючим. Наприклад, використовують спеціальні програми для смартфонів та планшетів, які дозволяють побачити віртуальні об'єкти, які доповнюють реальність;

– інтерактивні експонати. У деяких музеях можна побачити експонати, які дозволяють відвідувачам взаємодіяти з ними за допомогою технологій. Наприклад, в музеї науки та техніки в Києві є експонати, які дозволяють відвідувачам самостійно виконувати різні наукові дослідження

На підставі досліджених праць науковців й окреслених проблем у розвитку сучасного музею пропонуємо гібридну модель трансформації A.R.G. (Adapt, Recover, Grow). Ця модель пропонує нелінійний підхід, де музеї можуть входити в неї з будь-якої фази, відповідно до своїх поточних можливостей.

Перший етап (ADAPT): Адаптація менеджменту та формування нової візії. Передбачає реалізацію завдання: Подолати внутрішній опір змінам. Крок 1: створення «Ради трансформації» як робочої групи з ключових співробітників, представників місцевої громади, IT-фахівців та маркетологів. Це реалізовує ідею Коттера про побудову коаліції.

Крок 2: Розробка нової місії. Передбачає реалізацію завдання: відповідати на виклик Вейля про соціальну корисність, переформулювання місії музею. Наприклад: наш музей – це не сховище, а майданчик для діалогу, освіти та соціальної реабілітації, що зберігає минуле для майбутнього.

Другий етап (RECOVER): Відновлення через три паралельні напрями.

Крок 1: Цифровий двійник. Завдання кроку 1 є подолати ізоляцію (проблема Бакуліної) та забезпечити збереження. Реалізація поставленого завдання має відбуватися шляхом пріоритетного 3D оцифрування найцінніших експонатів; створення віртуальних турів; розміщення оцифрованих колекцій у відкритому доступі.

Крок 2: Інтерактивна освіта. Завданням кроку є залучення молодих людей, як відповідь на проблему окреслену Білошицькою. Реалізація поставленого завдання має відбуватися шляхом розробки квестів з використанням QR-кодів; створення AR-додатків, що «оживляють» експонати; організація

«лабораторій» для дітей з можливістю взаємодію з можливістю взаємодії репліками.

Крок 3: Відкрита комунікація. Завданням кроку є перетворення музею на культурний хаб, шляхом активації присутності у соціальних мережах; проведення подій, не пов'язаних безпосередньо з експозицією (лекції, кінопокази, дискусії); співпраця з місцевими ініціативами.

Третій етап G (GROW): Зростання через інтеграцію.

Крок 1: Участь у міжнародних програмах. (Наприклад, Creative Europe, CIDOC).

Крок 2: «Експорт» контенту. Використання створених цифрових матеріалів для віртуальних виставок на європейських платформах.

Крок 3: Розробка спільних проєктів. Реалізація разом з європейськими музеями спільних дослідницьких або освітніх програм.

Отже, запропонована модель доводить, що ефективна трансформація вимагає не механічного копіювання західних зразків, а їхньої творчої адаптації. Теорії Коттера та Вейля надають стратегічну рамку, а діагностика українських учених визначає тактичні цілі.

Впровадження VR, AR та цифрових архівів у моделі A.R.G. є не самоціллю, а функціональним засобом для вирішення конкретних проблем: збереження спадщини, залучення аудиторії та подолання географічних бар'єрів.

Модель A.R.G. пропонує шлях від виживання (Adapt) до стабілізації (Recover) і подальшого становлення як повноправного учасника міжнародного культурного процесу (Grow). Це відповідає стратегічному курсу України на євроінтеграцію.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці детальних «дорожніх карт» для різних типів музеїв (краєзнавчих, художніх, меморіальних) та у моніторингу ефективності впровадження конкретних інструментів моделі на практиці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, в умовах євроінтеграційного курсу важливо, щоб українські музеї активно взаємодіяли зі світовим інформаційно-культурним простором, динамічно доганяючи європейських колег та беручи участь у спільних проєктах. В умовах становлення інформаційного суспільства відбувається перехід від бюрократичного до інформаційного менеджменту, в основі якого лежать принцип управління інформацією й управління за допомогою інформації, як формування й організація інформаційного простору, управління за допомогою інформації.

Переважаюча більшість наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців є вагомим арсеналом для створення нової концепції побудови високоефективної установи у сфері культури, освіти та дозвілля. Систематизація світового досвіду та креативний підхід в умовах сучасних викликів і потреб суспільства є вагомим поштовхом для вітчизняних музеологів у створенні музею майбутнього.

У сучасному інформаційному суспільстві важливо формувати розвинену інформаційно-комунікаційну структуру, що включає в себе комп'ютеризацію, інформатизацію та систему постійних комунікативних зв'язків у межах держави та глобальних мережних альянсів і партнерств.

Проведене дослідження обґрунтовує необхідність та пропонує конкретний шлях фундаментальної трансформації музейної галузі України, яка перебуває під потужним тиском двох визначальних чинників: нищівних наслідків повномасштабної війни та вимог євроінтеграційного розвитку. Аналіз доводить, що поточний кризовий стан, окрім фізичних руйнувань, виявив глибокі системні проблеми галузі, пов'язані з консервативними управлінськими моделями, технологічним відставанням та комунікаційним розривом із суспільством. Саме тому актуальність роботи полягає у переході від парадигми простого відновлення до парадигми інноваційної трансформації, що переосмислює соціальну роль та операційну модель музею.

Теоретичною основою та практичним результатом дослідження стали трифазна гібридна модель A.R.G. (Adapt, Recover, Grov). Ця модель є синтетичною, оскільки інтегрує ключові положення світових теорій управління змінами (Дж. Коттер) та соціальної функції музею (С. Вейль) з ґрунтовним аналізом викликів, ідентифікованих українськими музеєзнавцями (Л. Смілянець, Н. Білошицька, О. Булаєнко та ін.) Такий синтез дозволяє перетворити загальні принципи на адаптовані до українського контексту конкретні напрями дій.

Модель A.R.G. пропонує нелінійний, але системний шлях розвитку:

1. Адаптація (Adapt) спрямована на подолання внутрішнього опору змінам через формування нової візії та місії музею як соціально активної, відкритої інституції, що відповідає на запити суспільства.

2. Відновлення (Recover) реалізується через три паралельні вектори: створення «цифрових двійників» для збереження спадщини та подолання географічної ізоляції; розвиток інтерактивної освіти для залучення молодшої аудиторії; та відкриту комунікацію для перетворення музею на культурний хаб громади.

Таким чином, запропонований перехід переконливо демонструє, що інновації (зокрема, цифрові технології VR, AR, 3D-оцифрування) є не самоціллю, а функціональним інструментом для вирішення конкретних проблем збереження, доступності та комунікації. Модель A.R.G. трансформує виклики воєнного часу та євроінтеграційні вимоги в унікальну можливість для стрибкоподібного розвитку, пропонуючи алгоритм від виживання через стабілізацію до становлення музею майбутнього – інноваційного, соціально відповідального та глобально інтегрованого.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації запропонованої моделі через розробку окремих «дорожніх карт» для різних типів музеїв (краєзнавчих, художніх, меморіальних), а також у проведенні моніторингу та апробації ефективності конкретних інструментів моделі A.R.G. на практиці в умовах реальної діяльності українських музейних установ.

---

## Література

1. Бабкова А. Музейна педагогіка: проблеми та перспективи розвитку. *Школа*. 2014. №5. С. 60–65.
2. Булаєнко О. Досліджувати, не виходячи з дому. 29 онлайн-музеїв аби урізноманітнити уроки. *Нова українська школа*. 15 січня 2022 URL: <https://nus.org.ua/articles/doslidzhuvaty-ne-vyhodyachy-z-domu-29-onlajn-muzejiv-aby-uriznomanitnyty-uroky/>
3. Зінкевич-Зюман І. Перспективи відновлення музейних установ. *Музейний простір України*. 14 жовтня 2022. URL: <http://www.prostir.museum/sites/ua>
4. Зосім М. 8-кроковий процес змін Джона Коттера. 26 грудня 2022. URL: <https://www.maxzosim.com/john-kotters-eight-steps/>
5. Карандаєв Р. Злочини росії проти культурної спадщини України знаходять справедливий осуд на міжнародному рівні. URL: <https://mcip.gov.ua/news/zlochyny-rosiyi-proty-kulturnoyi-spadshhyny-ukrayiny-znahodyat-spravedlyvyj-osud-na-mizhnarodnomu-rivni-rostyslav-karandyeyev/>
6. Котлер Н. Музейний маркетинг і стратегія / Пер. з англ. Київ: Стилос, 2010. 528с.
7. Музеї України. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
8. Тименко В. П. Перспективи розвитку музейної педагогіки в контексті наукової школи педагогічного дизайну. *Музейна педагогіка проблеми, сьогодення, перспективи*. Матеріали Четвертої науково-практичної конференції (27–28 вересня 2016 р.). Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ, 2016. С. 70-75.
9. Стецюк О. В. Розвиток мережі музейних закладів у системі туристичної інфраструктури Карпатського регіону. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету (Географія)*. Тернопіль, 2016. № 1 С.89-105.
10. Stephen E. Weil. Rethinking the Museum and Other Meditations. May 17, 1990 by Smithsonian Institution Scholarly Press ISBN9780874749533. 201 pages,
11. Poluga J., Rutynski M., Zinko J. Zasoby turystyczne Ukrainy Zachodniej. *Potencjal turystyczny Ukrainy Zachodniej / Projekt PAUCI nr 00-0195-056 Potencjal turystyczny Ukrainy Zachodniej: Kierunki i mozliwosci inwestowania w sektorze turystyki w swietle polskich doswiadczen / R. Szczecinski, J. Zinko, R. Lozynski i dr. Warszawa: Instytut Turystyki, 2005.*

## References

1. Babkova, A. (2014). Muzeina pedahohika: problemy ta perspektyvy rozvytku [Museum pedagogy: problems and prospects of development]. *Shkola*, 5, 60–65. (in Ukrainian).
2. Bulaenko, O. (2022, January 15). Doslidzhuvaity, ne vykhodiachy z domu. 29 onlain-muzeiv aby uriznomanitnyty uroky [Research without leaving home. 29 online museums to diversify lessons]. *Nova ukrainska shkola*. <https://nus.org.ua/articles/doslidzhuvaty-ne-vyhodyachy-z-domu-29-onlajn-muzejiv-aby-uriznomanitnyty-uroky/>

- org.ua/articles/doslidzhuvaty-ne-vyhodyachy-z-domu-29-onlajn-muzeyiv-aby-uriznomanitnyty-uroky/ (in Ukrainian).
3. Zinkevych-Ziuman, I. (2022, October 14). Perspektyvy vidnovlennia muzeinykh ustanov [Prospects for the restoration of museum institutions]. *Muzeinyi prostir Ukrainy*. <http://www.prostir.museum/sites/ua> (in Ukrainian).
  4. Zosim, M. (2022, December 26). 8-krokovyi protses zmin Dzhona Kottera [John Kotter's 8-step change process]. <https://www.maxzosim.com/john-kotters-eight-steps/> (in Ukrainian).
  5. Karandaiev, R. (n.d.). Zlochyny rosii proty kulturnoi spadshchyny Ukrainy znakhodyat spravedlyvyi osud na mizhnarodnomu rivni [Russia's crimes against Ukraine's cultural heritage receive fair condemnation at the international level]. <https://mcip.gov.ua/news/zlochyny-rosiyi-proty-kulturnoyi-spadshchyny-ukrayiny-znakhodyat-spravedlyvyj-osud-na-mizhnarodnomu-rivni-rostyslav-karandyeyev/> (in Ukrainian).
  6. Kotler, N. (2010). *Muzeinyi marketynh i stratehiia* [Museum marketing and strategy]. Kyiv: Stylos.
  7. Muzei Ukrainy [Museums of Ukraine]. (n.d.). <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
  8. Tymenko, V. P. (2016). Perspektyvy rozvytku muzeinoi pedahohiky v konteksti naukovi shkoly pedahohichnoho dyzainu [Prospects for the development of museum pedagogy in the context of the scientific school of pedagogical design]. In *Muzeina pedahohika problemy, sohodennia, perspektyvy*. Materialy Chetvertoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 70–75). Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk. (in Ukrainian).
  9. Stetsiuk, O. V. (2016). Rozvytok merezhi muzeinykh zakladiv u systemi turystychnoi infrastruktury Karpatskoho rehionu [Development of the network of museum institutions in the tourist infrastructure system of the Carpathian region]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu* (Heohrafiia), 1, 89–105. (in Ukrainian).
  10. Weil, S. E. (1990). *Rethinking the Museum and Other Meditations*. Smithsonian Institution Scholarly Press. (in English).
  11. Poluga, J., Rutynski, M., Zinko, J. (2005). Zasoby turystyczne Ukrainy Zachodniej [Tourist resources of Western Ukraine]. In R. Szczecinski, J. Zinko, R. Lozynski et al., *Potencjal turystyczny Ukrainy Zachodniej: Kierunki i mozliwosci inwestowania w sektorze turystyki w swietle polskich doswiadczen*. Instytut Turystyki. (in Polish).

УДК 3/94+314/316(477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.035>**Андрій ГРУБІНКО**

доктор історичних наук, професор,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4856-5831>

## УКРАЇНСЬКА ЕМІГРАЦІЯ ДО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.: СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР

**Анотація.** У статті представлені результати дослідження історії української еміграції до Великої Британії наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. Серед широкого спектру проблематики історії української еміграції та діаспори в країнах Західної Європи особливо виділяється питання соціальної структури емігрантів, зокрема, їх трудового виміру. Адже це питання важливе з огляду на необхідність ґрунтовного аналізу проблематики адаптації українців в новому для себе соціально-економічному середовищі. Мета статті – дослідити соціальний склад представників української еміграції у Великій Британії у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. в розрізі їх трудового статусу та проблеми працевлаштування. У результаті дослідження встановлено, що провідним контингентом серед української діаспори були саме вихідці з села. Однак, Друга світова війна розставила інші акценти. Серед українських емігрантів більшу частину складали військовополонені та інтерновані особи, до яких переважно згодом долучилися їх сім'ї. Завдяки соціально-економічному походженню і політиці місцевої влади їх переважно направляли на некваліфіковану сільськогосподарську роботу в глибинних регіонах держави. Утім уже незабаром більшість українців переїхала до великих міст (Лондон, Манчестер та ін.), де працювали на заводах і фабриках. Цьому сприяли як домінування частки малоосвіченого населення переселенців, так і політика держави. За умов відсутності заохочення від уряду Великої Британії, частина емігрантів все ж прагнула здобути вищу освіту та у винагороду отримали посади у кваліфікованих професіях.

**Ключові слова:** українська еміграція, діаспора, Велика Британія, соціальна структура, трудовий статус.

**Andriy GRUBINKO**

*Doctor of Historical Sciences, Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4856-5831>

## UKRAINIAN EMIGRATION TO GREAT BRITAIN IN THE LATE 19TH AND FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY: THE SOCIAL DIMENSION

**Abstract.** The article presents the results of research into the history of Ukrainian emigration to Great Britain in the late 19th and early 20th centuries. Among the wide range of issues surrounding the history of Ukrainian emigration and the diaspora in Western European countries, the question of the social structure of emigrants, particularly their labour dimension, stands out. This issue is important in view of the need for a thorough analysis of the problems of adaptation of Ukrainians in a new social and economic environment. The purpose of the article is to study the social composition of representatives of Ukrainian emigration to Great Britain in the second half of the 20th century and early 21st century in terms of their labour status and employment problems. The study found that the leading contingent among the Ukrainian diaspora were precisely those who came from rural areas. However, the Second World War shifted the focus. The majority of Ukrainian emigrants were prisoners of war and internees, who were later joined by their families. Due to their social and economic background and the policies of local authorities, they were mainly sent to do unskilled agricultural work in the remote regions of the country. However, most Ukrainians soon moved to large cities (London, Manchester, etc.), where they worked in factories and plants. This was facilitated both by the dominance of the poorly educated immigrant population and by state policy. In the absence of encouragement from the British government, some immigrants still sought to obtain higher education and were rewarded with positions in skilled professions. Despite the significant percentage of Ukrainians staying in the United Kingdom on a temporary basis, by the middle of the 20th century, their stay in this country had generally become permanent, and the development of the community movement demonstrated their desire to establish themselves in the local society while preserving their national identity.

The situation of Ukrainians in Great Britain at the end of the 19th and in the first half of the 20th century essentially echoes the similar situation in subsequent stages of Ukrainian emigration and is relevant to the present day.

**Keywords:** Ukrainian emigration, diaspora, Great Britain, social structure, employment status.

**Постановка проблеми.** Історія української еміграції та життя діаспори в країнах Західної Європи є важливою частиною історії всесвітнього діаспорного руху українства, який в сучасних умовах війни перебуває на новому етапі. Витоки масової еміграції українців сягають середини XIX ст., а сама вона набула найбільшого розвитку у міжвоєнний період XX ст. Утім український діаспорний рух саме в Західній Європі, на відміну від США і Канади, привернув недостатню увагу вчених, що зумовлює необхідність його подальшого комплексного дослідження. Адже в умовах продовження боротьби за утвердження Української держави, коли в умовах війни її партнерами стали провідні держави Західної Європи (насамперед Велика Британія), важливо виявити історичні витоки та особливості діаспорного руху, вивчити досвід взаємодії українства з іншими європейськими народами, особливості організації його життя та впливу на місцеві суспільства, взаємодію з органами влади та самоврядування, гуманітарними інституціями країн проживання емігрантів у різні історичні періоди.

Серед широкого спектру проблематики історії української еміграції та діаспори в країнах Західної Європи особливо виділяється питання соціальної структури емігрантів, зокрема, їх трудового виміру. Адже це питання важливе з огляду на необхідність ґрунтовного аналізу проблематики адаптації українців в новому для себе соціально-економічному середовищі. При цьому особливу увагу привертає саме Велика Британія як країна проживання декількох десятків тисяч українців, які в різний час та з різних причин покинули рідні домівки на батьківщині і знайшли осідок в цій країні.

**Мета статті** – дослідити соціальний склад представників української еміграції у Великій Британії у другій половині XX – на початку XXI ст. в розрізі їх трудового статусу та проблеми працевлаштування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика української еміграції до цієї держави та функціонування українських діаспорних громад у Великій Британії стала предметом певної уваги українських дослідників. В українській історіографії спеціальні публікації з історії української діаспори у Великій Британії представили В. Дніпровий [Дніпровий, 1996], С. Кагамлик та В. Кугай [Кагамлик & Кугай, 2025], Р. Кухаренко [Кухаренко, 2016], Ю. Покальчук [Покальчук, 1996; Покальчук, 1999], В. Трощинський та А. Шевченко [Трощинський & Шевченко, 1999]. В публікаціях цих дослідників представлено аналіз історії кількох хвиль еміграції від XIX ст. до здобуття незалежності України, з екскурсом досвіду українсько-британських контактів у попередні століття. Критично розглянуто особливості заселення українців у Великій Британії, їх походження та шляхи потрапляння на нове місце проживання, організації життя, трудової і суспільно-політичної діяльності, збереження та розвитку рідної культури. Особливу увагу привертає перша в українській історичній науці захищена дисертація Г. Щигельської, в якій авторка представила дослідження історії першого етапу формування Союзу українців у Великій Британії як найчисельнішої громадської організації тамтешнього українства, який припав на 1945 – 1949 рр. [Щигельська, 2006]. А. Грубінко також в одній зі своїх праць приділив певну увагу

історії української еміграції до Великої Британії в контексті аналізу передумов формування і розвитку українсько-британських відносин у 1991 – 2004 рр. [Грубінко, 2005]. Утім варто зазначити, що від середини 2000-х рр. в українській історіографії інтерес до вивчення проблематики історії української діаспори у Великій Британії помітно знизився, про що свідчить відсутність комплексних спеціальних наукових публікацій. Серед праць зарубіжних вчених, які досліджували питання української еміграції до Великої Британії та організації життя української діаспори в різних регіонах Англії та Шотландії, представили наукові публікації М. Драпан [Drapan, 2019], М. Кормило [Kormylo, 2022], І. Кузьо [Kuzio, 2009], Ф. Лоуренс [Lawrence, 2004]. Водночас вони залишаються переважно вузькорегіональними дослідженнями.

Варто відзначити, що дослідження соціального складу української еміграції до Великої Британії досліджено побіжно та фрагментарно. Досі немає жодної спеціальної публікації з цієї проблеми. Найбільш детально її представили у своїх працях серед іншої проблематики історії еміграційного руху українства дослідники О. Забавська [Забавська, n.d.], С. Кагамлик та В. Кугай [Кагамлик & Кугай, 2025], Р. Кравець [Кравець, 1994], Р. Кухаренко [Кухаренко, 2016], В. Олесків [Олесків, 2001], Н. Сидоренко [Сидоренко,], Г. Щигельська [Щигельська, 2005].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У березні 1985 р. Державний секретар з питань освіти і науки лорд Свонн у своїй доповіді в Британському парламенті зазначив, що кількість осіб, які мають повністю або частково українського походження у Великій Британії складає 20-30 тис. чол. [Трощинський & Шевченко, 1999, С. 147]. Одночасно трапляються дані про 35 тис. українців, що наводились українськими організаціями у Великій Британії та деякими дослідниками [Українська еміграція, 1999, С. 464]. Точно можна стверджувати, що українська діаспора у Сполученому Королівстві була і є найбільшою в Західній Європі.

Станом на кінець XIX ст. кількість українців на території Великої Британії не мала чіткої і достовірної фіксації. Ідеться насамперед про представників Російської імперії, особливо перекладачів та інших службовців російського посольства в Лондоні, настоятелів і церковнослужителів посольської церкви, студентів. Серед відомих постатей українців, які навчалися, працювали і жили у Великій Британії, були Семен Десницький, Роман Смаль-Стоцький, Михайло Туган-Барановський, Максим Ковалевський та інші. У роки Першої світової війни чимало українців тимчасово перебували у Великій Британії в складі збройних сил Канади [Сидоренко, 2002].

На думку дослідників, приблизним часом поселення першої хвилі вихідців з України на Британських островах вважається 1893 рік. Ряд селян з селищ Білий Камінь і Хильчичі біля Золочева на Львівщині дорогою до Північної Америки зупинилися в британському місті Манчестер. Утім через нестачу коштів вони залишилися на проживання у Великій Британії [Забавська, n.d., С. 94].

На першому етапі еміграції чисельність українців складала усього декілька сотень чоловік, які оселилися в Англії по дорозі до США. Переважна їх більшість поселилася в Манчестері, а родом були здебільшого з Галичини [Кухаренко, 2016]. Частина емігрантів все ж повернулася до України. Тому, на відміну від ряду інших європейських країн, Велика Британія у міжвоєнний період не стала помітним центром політичної активності українських емігрантів [Сидоренко, 2002]. Однак тут у свій час перебували представники урядових структур УНР, довірена особа Павла Скоропадського, ряд діячів ОУН та УНР в еміграції. У 1931 – 1939 рр. британську громадськість про українське питання інформувало «Українське бюро», що працювало в Лондоні [Грубінко, 2005, С. 169].

Насамперед трудова еміграція українців стосувалася переважно теренів Західної України, що входили до складу Австро-Угорської імперії. Головними причинами виїзду селян за кордон стали малоземелля чи безземелля, податковий тягар і безробіття. Значною проблемою для малоосвічених або й зовсім неосвічених селян-заробітчанин був слабкий рівень володіння англійською мовою. Це безумовно звужувало можливості здобуття високооплачуваної роботи [Забавська, n.d., С. 94].

Серед елітарної частини українського суспільства, насамперед міжвоєнного періоду, як наслідку завершення активної фази національно-визвольних змагань 1917 – 1921 рр., певну частину українських емігрантів у Великій Британії склали політичні та громадські діячі. Утім їх кількість, у порівнянні з іншими державами Європи, як то Франція, Німеччина, Австрія та Чехо-Словаччина, була незначною. Ідеться про членів дипломатичної місії УНР М. Стаховського, А. Морголіна, Я. Олесницького та ЗУНР С. Витвицького, які квартирували в Лондоні у 1920 – 1923 рр. Частина з них залишилася проживати у Великій Британії. Також в Лондоні мешкали представник гетьмана П. Скоропадського В. Коростовець, керівник Українського Бюро В. Кисілевський, представники ОУН та інші [Kuzio, 2009]. Однак вказані та ряд інших представників українства не зуміли заручитися підтримкою британської політичної еліти щодо просування українського питання [Lawrence, 2004, С. 352].

Чисельне зростання українства у Великій Британії спостерігалось під час і безпосередньо після Другої світової війни. Як зазначає Г. Щигельська, «масова еміграція до Великої Британії розпочалася під час Другої світової війни та в перші повоєнні роки» [Щигельська, 2005, С. 164]. Це були насамперед українській військовій і старшини, які служили в польських військових частинах та були евакуйовані після капітуляції Франції у війні з фашистською Німеччиною у червні 1940 р. і переїзду польського уряду до Великої Британії. Іншу частину емігрантів складали вони ОУН-УПА, які у 1944 р. потрапили до німецького оточення і були вивезені до Франції. Ця група емігрантів налічувала до 1 тис. чоловік. Більшість з них вступили до польської армії під британським командуванням, щоб уникнути репатріації до СРСР [Забавська, n.d., С. 107]. Третім джерелом української еміграції до Великої Британії стали воїни польської армії генерала Андерса, сформованої внаслідок радянсько-

польської угоди від 30 липня 1940 р. Цей корпус опинився наприкінці Другої світової війни в Італії, звідки близько 6 тис. українців у 1946–1947 рр. прибули до Великої Британії [Кравець, 1994, С. 46].

Водночас, як зазначає С. Забавська, якраз згадана перша група післявоєнних українських емігрантів до Великої Британії здійснювала максимально активну організаційну роботу щодо розвитку суспільно-політичного та національно-культурного життя громади на теренах своєї нової країни проживання [Кравець, 1994, С. 95–96]. У 1946 р. створено найбільшу організацію українства – Союз українців у Великій Британії.

Також навесні 1947 р. з табору військовополонених в італійському містечку Риміні до Великої Британії було перевезено 8,5 тис. вояків Української Дивізії «Галичина». Також у 1950-х рр. після війни прибули близько 2 тис. українок з Югославії і Польщі для одруження [Імена, писані по воді, 2021].

Переважаюча більшість емігрантів цієї хвилі були за соціальним походженням селянами, вихідцями із західної України, тому цілком вписувалися у соціально-економічні потреби Великої Британії, де не вистачало робочої сили. У травні 1947 р. якраз через цю причину країна відкрила свої кордони для масового прибуття переміщених осіб. У 1947–1949 рр. прибуло від 21 до 24 тис. чол. (з сім'ями) з таборів Німеччини та Австрії. Воїнів-вихідців з України демобілізували та надали відповідні права мешканців Великої Британії. Насамперед їм було надано право на перебування в країні та можливість вільного вибору місця проживання, а також свободу працевлаштування, що було надзвичайно вагомо [Трошинський & Шевченко, 1999, С. 149].

Загалом згадується цифра, що після війни, у 1946–1950 рр. до Великої Британії прибули близько 33-35 тис. українців [The Migration Observatory informs, 2024, С. 446]. Враховуємо і членів їх родин, які на запрошення прибували до них у Велику Британію. Ця хвиля еміграції стала найбільшою з усіх періодів переселення українців до Великої Британії аж до другої половини 1990-х – початку 2000-х рр. Більшість українських поселенців належали до сільських та робітничих верств населення, що і визначило види їх трудової діяльності на новому місці проживання. Тому центрами компактного поселення українців стали великі міські промислові центри та аграрні регіони Англії і Шотландії. Іммігранти, які проживали переважно невеликими групами, відповідно до спеціального рішення міністерства праці були розселені у робітничі табори.

За призначенням уряду Великої Британії переважна частина у минулому військових, належних до дивізії, трудилася на сільськогосподарських роботах. Українці уже славилися заселенням до Америки і Канади, своєю працьовитістю. Влада ж Великої Британії на той час при наданні дозволу на проживання в країні наавала преференції саме трудовим емігрантам. Як зазначав один з дописувачів газети «Manchester Guardian», до українців переважно належали здорові, молоді чоловіки віком 18-38 років. Британцями відзначалася їх працьовитість, прагнення до взаємодопомоги, охайність, висока загальна культура та організованість життя [Ukraintsi v Brytanii, 2022, С. 128]. Урядом

Великої Британії у 1948 році колишнім військовим-дивізійникам було надане так зване «добровільне зобов'язання», що де-факто означало відміну статусу військовополонених. Утім воно ж на той час не давало свободи у пошуку працевлаштування [Забавська, n.d., С. 96].

Згадана найчисленніша група емігрантів з таборів Німеччини та Австрії мала первинний статус так званих «європейських добровільних робітників», які, відповідно до контракту, були зобов'язані терміном три роки виконувати визначені владою види робіт [Союзу українців у Великій Британії, 2021]. Надавалася перевага малоосвіченим емігрантам для їх подальшого залучення до важкої (малокваліфікованої, фізичної) праці. Українці переважно працювали в сільському господарстві, на вугледобувних роботах, а жінки – на бавовняних і ткацьких фабриках, прислугою або персоналом-обслугою в лікарнях. Тому представникам інтелігенції доводилося нерідко в пошуках роботи навіть приховувати свій рівень освіти.

Серед післявоєнних поселенців було відносно мало осіб із середньою чи вищою освітою. Більшість мала лише обмежені можливості для навчання на батьківщині перед війною, або війна перервала їхнє навчання. У свою чергу британці робили ставку саме на некваліфіковану роботу, де вищої освіти ніхто не вимагав. Чимало таких емігрантів поїхали далі до США і Канади, а частина все ж поступила до британських університетів [Українці в Сполученому Королівстві, 2008].

Після зняття обмежень зі значної частини поселенців щодо обов'язкового розподілу їх місця працевлаштування міністерством праці, у 1950-х рр. більшість українських емігрантів переїхали з сільськогосподарських районів Шотландії та Східної Англії до великих промислових міст переважно в Англії.

Ті особи, які все ж здобували вищу освіту і добре володіли англійською мовою, могли переважно знайти роботу за фахом, як інженери, учителі, викладачі, лікарі, стоматологи та інші. Дехто з поселенців розпочав підприємницьку діяльність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на кінець XIX ст. припав початок активної фази еміграції українців до Великої Британії, більшість з яких на той час відвідали цю країну транзитом до Північної Америки. Основними причинами еміграції стали бідність, неможливість реалізувати себе на батьківщині через безземелля та малоземелля. Тобто провідним контингентом серед української діаспори були саме вихідці з села. Однак, Друга світова війна розставила інші акценти. Серед українських емігрантів більшу частину складали військовополонені та інтерновані особи, до яких переважно згодом долучилися їх сім'ї. Завдяки соціально-економічному походженню та політиці місцевої влади їх переважно направляли на некваліфіковану сільськогосподарську роботу в глибинних регіонах держави. Утім уже незабаром більшість українців переїхала до великих міст (Лондон, Манчестер та ін.), де працювали на заводах і фабриках. Цьому сприяли як домінування частки малоосвіченого населення переселенців, так і політика

держави. За умов відсутності заохочення від уряду Великої Британії, частина емігрантів все ж прагнула здобути вищу освіту і у винагороду отримали посади у кваліфікованих професіях.

Незважаючи на значний відсоток транзитних варіантів перебування українців на території Великої Британії, на середину XX ст. їх перебування в цій країні загалом перейшло на постійну основу, а розвиток громадського руху засвідчив про прагнення водночас утвердитися в місцевому соціумі та зберегти власну національну самобутність.

Становище українців у Великій Британії наприкінці XIX – у першій половині XX ст. по суті переформується з аналогічним становищем на наступних етапах української еміграції. Ідеться про 1990-ті – 2000-і роки, коли особливості політики країни проживання повинні бути враховані сучасними вимушеними чи добровільними емігрантами до Великої Британії.

У перспективі подальших досліджень окремої уваги потребує висвітлення внеску української діаспори у Великій Британії у справу лобювання інтересів «українського питання» у період «холодної війни» та ролі діаспори у процесі становлення відносин Великої Британії та України як незалежної держави у першій половині 1990-х років.

### Література

1. Дніпровий В. Діаспора на службі Україні. *Визвольний шлях*. 1996. Кн. 9 (582). С. 1048–1053.
2. Кагамлик С., Кугай В. Культурне і суспільне життя української еміграції на теренах Великої Британії 30-х років – середини XX ст. (на матеріалах архівного фонду Скоропадських). *Українознавчий альманах*. 2025. Вип. 36. С. 86-92. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.11>
3. Кухаренко Р. Українці у Великій Британії. *Міграція*. 01.04.2016. – Mode of Acces: <https://migraciya.com.ua/news/ukrainian-abroad/ukran-u-velikjj-britan/>
4. Покальчук Ю. Преса і книговидавництва українців у Великобританії (повоєнний період). *Бібліотечний вісник*. 1996. № 2. С. 37–39.
5. Покальчук Ю. Українці у Великій Британії. Львів: Кальварія, 1999. 143 с.
6. Трощинський В. П., Шевченко А. А. Українці в світі / В. П. Трощинський, А. А., Шевченко. Серія «Україна крізь віки». Том. 15. Київ: Альтернативи, 1999. 351 с.
7. Щигельська Г. О. Союз українців у Великій Британії: етапи становлення, організація та діяльність (1945 – 1949 рр.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Чернів. нац. ун-т Чернівці, 2006. 20 с.
8. Грубінко А. В. Українсько-британські відносини 1991–2004: монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 336 с.
9. *Drapan M.* Home from Home: The history of an émigré Ukrainian community based in the heart of Yorkshire – Huddersfield, 1948-2018 / MA dissertation / *M. Drapan.* University of Huddersfield. 2019. 213 p.

10. *Kormylo P. Scotland's Ukrainians: Their Story / P. Kormylo. London: Alba Printers & Publishers, 2022. 304 p.*
11. *Kuzio I. Ukrainian Community in Halifax: Volume 1, 1949-1979; Volume 2, 1980-200 Lulu, 2009.*
12. Lawrence F. Migrant workers tell of fear and suffering [Electronic resource] / F. Lawrence. The Guardian. 2004. March 9. URL: [tp://www.guardian.co.uk/uk\\_news/story/0,,1165011,00.html](http://www.guardian.co.uk/uk_news/story/0,,1165011,00.html)
13. Забавська О. Українська діаспора у Великобританії: джерела та етапи формування. *Вісник Прикарпатського університету. Історія*. Випуск XII – XII. С. 92–99.
14. Кагамлик С., Кугай В. Культурне і суспільне життя української еміграції на теренах Великої Британії 30-х років – середини ХХ ст. (на матеріалах архівного фонду Скоропадських). *Українознавчий альманах*. 2025. Випуск 36. С. 86–92.
15. Кравець Р. Українці у Великобританії. *Українська діаспора*. 1994. № 5. С. 47.
16. Кухаренко Р. Українці у Великій Британії. *Міграція*. 01.04.2016. URL: <https://migraciya.com.ua/news/ukrainian-abroad/ukran-u-velikij-britan/> (дата звернення: 03.10.2025).
17. Олесків В. До початків Союзу українців у Великій Британії. *Альманах «Гомону України»*. 2001. С. 107.
18. Сидоренко Н. Таборіві будні українських військовополонених на Британських островах (1947-1950). «Перша Українська дивізія Української національної армії: історія створення та національно-політичне значення»: Матеріали науково-практичної конференції. Львів, 2002. С. 127–146.
19. Щигельська Г. Участь Союзу українців у Великій Британії у боротьбі з радянським тоталітарним режимом у 40-х – 80-х роках ХХ століття. *Український визвольний рух*. Збірник. Львів, 2005, Вип. 4. С. 163–171.
20. Українська еміграція: від минувшини до сьогодення: Навч. посібник. Б. Д. Лановик, М. В. Траф'як та ін.; За ред. проф. Лановика Б. Д. Тернопіль. 1999. 512 с.
21. Імена, писані по воді. Українська еміграція у Великій Британії. 10 травня 2021. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2021/05/10/159457/> (дата звернення: 02.10.2025)
22. The Migration Observatory informs debates on international migration and public policy. *Ukrainian migration to the UK*. 4 Dec 2024. URL: <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/ukrainian-migration-to-the-uk/> (дата звернення: 10.10.2025)
23. *Ukraintsi v Brytanii. Khto vony ta zvidky? Svitovyi konhres ukraintsiv. Ofitsiyni Internet-sait [Українці в Британії. Хто вони та звідки? Світовий конгрес українців. Офіційний Інтернет-сайт]*. 17 вересня 2022. URL: [inianworldcongress.org/ua/ukra%D1%97nczi-v-britani%D1%97-hto-voni-ta-zvidki/](http://inianworldcongress.org/ua/ukra%D1%97nczi-v-britani%D1%97-hto-voni-ta-zvidki/) (дата звернення: 09.10.2025)

24. Союзу українців у Великій Британії – 75 років. Укрінформ. 19.01.2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3173726-souzu-ukrainciv-u-velikij-britanii-75-rokiv.html> (дата звернення: 10.10.2025)
25. Українці в Сполученому Королівстві. Інтернет-енциклопедія. 2008. <https://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/ukrvsk-u.htm> (дата звернення: 10.10.2025)

### References

1. Dniprovyi, V. (1996). Diiaspora na sluzhbi Ukraini (Diaspora in the Service of Ukraine). *Vyzvolnyi Shliak - The path to liberation*, 9 (582), 1048–1053 (in Ukrainian).
2. Kagamlyk, S. & Kugay, V. (2025). Kulturne i suspilne zhyttia ukrainskoi emihratsii na terenakh Velykoi Brytanii 30-kh rokiv – seredyny KhKh st. (na materialakh arkhivnoho fondu Skoropadskykh) (Cultural and Social Life of Ukrainian Emigration in Great Britain in the 1930s–Mid-20th Century (based on materials from the Skoropadsky Archive)). *Ukrainoznavchyi almanakh - Ukrainian Studies Almanac*, 36, 86–92. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.11> (in Ukrainian).
3. Kukharenko, R. (2016). Ukraintsi u Velykii Brytanii (Ukrainians in Great Britain). *Mihratsiia - Migration*. Retrieved from <https://migraciya.com.ua/news/ukrainian-abroad/ukran-u-velikij-britan/> (in Ukrainian).
4. Pokalchuk, Yu. (1996). Ukraintsi u Velykii Brytanii (Press and book publishing by Ukrainians in Great Britain). *Bibliotechnyi visnyk - Library Bulletin*, 2, 37–39 (in Ukrainian).
5. Pokalchuk, Yu. (1999). *Ukraintsi u Velykii Brytanii (Ukrainians in Great Britain)*. Lviv: Kalvariya (in Ukrainian).
6. Troshchynskiy, V. P. & Shevchenko, A. A. (1999). *Ukraintsi v sviti (Ukrainians in the world) / V. P. Troshchynskiy, A. A. Shevchenko*. Series 'Ukraine through the centuries', 15. Kyiv: Alternatyvy (in Ukrainian).
7. Shchychelska, H. O. (2006). Soiuz ukraintsiiv u Velykii Brytanii: etapy stanovlennia, orhanizatsiia ta diialnist (1945 – 1949 rr.) (The Union of Ukrainians in Great Britain: stages of formation, organisation and activities (1945–1949)): Avtoref. dys... kand. ist. nauk: 07.00.02; Cherniv. nats. un-t Chernivtsi (in Ukrainian).
8. Hrubinko, A. V. (2005). *Ukrainsko-brytanski vidnosyny 1991–2004: monohrafiia (Ukrainian-British Relations 1991–2004: Monograph)*. Ternopil: V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University Publishing House (in Ukrainian).
9. Drapan, M. (2019). *Home from Home: The history of an émigré Ukrainian community based in the heart of Yorkshire – Huddersfield, 1948-2018 / MA dissertation / M. Drapan*. University of Huddersfield (in English).
10. Kormylo, P. (2022). *Scotland's Ukrainians: Their Story / P. Kormylo*. London: Alba Printers & Publishers (in English).
11. Kuzio, I. (2009). *Ukrainian Community in Halifax: Volume 1, 1949-1979; Volume 2, 1980-2000*. Lulu (in English).

12. Lawrence, F. (2004). Migrant workers tell of fear and suffering (Electronic resource). *The Guardian*. Retrieved from [http://www.guardian.co.uk/uk\\_news/story/0,,1165011,00.html](http://www.guardian.co.uk/uk_news/story/0,,1165011,00.html) (in English).
13. Zabavska, O. Ukrainska diaspora u Velykobrytanii: dzherela ta etapy formuvannia (Ukrainian diaspora in Great Britain: sources and stages of formation). *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Istoriiia - Vypusk/Bulletin of the Precarpathian University. History*, XII - XIII, 92–99 (in Ukrainian).
14. Kagamlyk, S. & Kugay, V. (2025). Kulturne i suspilne zhyttia ukrainskoi emihratsii na terenakh Velykoi Brytanii 30-kh rokiv – seredyny KhKh st. (na materialakh arkhivnoho fondu Skoropadskykh) Cultural and social life of Ukrainian emigration in Great Britain in the 1930s – mid-20th century (based on materials from the Skoropadsky archive). *Ukrainoznavchyi almanakh - Ukrainian Studies Almanac*, 36, 86–92 (in Ukrainian).
15. Kravets, R. (1994). *Ukrainci u Velykobrytanii. Ukrainska diaspora – Ukrainians in Great Britain. Ukrainian Diaspora*, 5, 47 (in Ukrainian).
16. Kukharenko, R. (2016). Ukrainci u Velykii Brytanii (Ukrainians in Great Britain). *Mihratsiia – Migration*. Retrieved from <https://migraciya.com.ua/news/ukrainian-abroad/ukran-u-velikj-britan/> (in Ukrainian).
17. Oleskiv, V. (2001). *Do pochatkiv Soiuzu ukrainsiv u Velykii Brytanii. Almanakh «Homonu Ukrainy» (To the beginnings of the Union of Ukrainians in Great Britain. Almanac 'Gomon Ukrainy')* (in Ukrainian).
18. Sydorenko, N. (2002). Taborovi budni ukrainskykh viiskovopolonenykh na Brytanskykh ostrovakh (1947-1950) (Everyday life of Ukrainian prisoners of war in the British Isles (1947-1950)). *«Persha Ukrainska dyviziia Ukrainskoi natsionalnoi armii: istoriia stvorennia ta natsionalno-politychne znachennia»: Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii – The First Ukrainian Division of the Ukrainian National Army: History of Creation and National-Political Significance: Materials from a scientific-practical conference*. Lviv, 127–146 (in Ukrainian).
19. Shchyhelska, H. (2005). Uchast Soiuzu ukrainsiv u Velykii Brytanii u borotbi z radianskym totalitarnym rezhymom u 40-kh - 80-kh rokakh KhKh stolittia. (Participation of the Union of Ukrainians in Great Britain in the struggle against the Soviet totalitarian regime in the 1940s-1980s. (Participation of the Union of Ukrainians in Great Britain in the struggle against the Soviet totalitarian regime in the 1940s-1980s). *Ukrainskyi vyzvolnyi rukh. Zbirnyk - Ukrainian liberation movement. Collection - Ukrainian liberation movement, Collection*. Lviv, 4, 163–171 (in Ukrainian).
20. *Ukrainska emihratsiia: vid mynuvshyny do sohodennia: Navch. posibnyk - Ukrainian Emigration: From the Past to the Present: Textbook*. (1999). B. D. Lanovyk, M. V. Trafiak et al.; Edited by Prof. Lanovyk B. D. Ternopil (in Ukrainian).
21. *Imena, pysani po vodi. Ukrainska emihratsiia u Velykii Brytanii. 10 travnia 2021 (Imena, pysani po vodi. Ukrainska emihratsiia u Velykii Brytanii. 10 travnia 2021)*.

- Retrieved from <https://www.istpravda.com.ua/articles/2021/05/10/159457/> (in Ukrainian).
22. The Migration Observatory informs debates on international migration and public policy. *Ukrainian migration to the UK*. 4 December 2024. Retrieved from <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/ukrainian-migration-to-the-uk/> (in English).
  23. Ukrainians in Britain. Who are they and where are they from? World Congress of Ukrainians. Official website. 17 September 2022. Retrieved from [inianworldcongress.org/ua/ukra%D1%97nczi-v-britani%D1%97hto-voni-ta-zvidki/](http://inianworldcongress.org/ua/ukra%D1%97nczi-v-britani%D1%97hto-voni-ta-zvidki/) (in English).
  24. Soiuzu ukrainsiv u Velykii Brytanii – 75 rokiv (The Union of Ukrainians in Great Britain is 75 years old). *Ukrinform*. 19 January 2021. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3173726-souzu-ukrainsiv-u-velikij-britanii-75-rokiv.html> (in Ukrainian).
  25. *Ukrainci v Spoluchenomu Korolivstvi. Internet-entsyklopediia (Ukrainians in the United Kingdom. Internet encyclopaedia)*. 2008. Retrieved from <https://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/ukrvsk-u.htm> (in Ukrainian).

УДК 94(477.81/82):[378.016:616-051]

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.047>**Віталіна ДАНИЛЬЧУК***кандидат історичних наук, доцент**Національний університет водного господарства**та природокористування**м. Рівне, Україна*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7176-7386>

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДИЧНОЮ ОСВІТОЮ НА ТЕРИТОРІЇ ГЕНЕРАЛЬНОЇ ОКРУГИ «ВОЛИНЬ-ПОДІЛЛЯ» В УМОВАХ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ**

**Анотація.** Мета дослідження – проаналізувати проблему підготовки фахівців із медичною освітою на території генеральної округи «Волинь-Поділля» в період нацистської окупації. Методологію дослідження складають загальнонаукові та спеціальні історичні методи. В основу роботи покладено принципи історизму, наукової об'єктивності та проблемно-хронологічний підхід. Значимість полягає у тому, що на основі архівних документів, преси того періоду в регіональному вимірі комплексно досліджено основні проблеми підготовки фахівців із медичною освітою на території генеральної округи «Волинь-Поділля» в умовах нацистської окупації. Висновки. Простежено, що підготовка фахівців із медичною освітою розпочалася в регіоні восени 1941 р. Організація навчання медичних кадрів на території генеральної округи «Волинь-Поділля» здійснювалася, в основному, в закладах середньої спеціальної освіти та через короткострокові фахові курси. Найбільш відомими були «Школа сестер-акушерок» та «Школа фармацевтів», що діяли у місті Рівне, і навчанням у яких поступово була охоплена значна кількість молоді. Окрім того, у різних населених пунктах округи організовувалася курсова підготовка зубних техніків, медичних, епідемічних сестер, фармацевтів, санітарок, дезінфекторів тощо. Освітні програми були пристосовані до тогочасних вимог у сфері шкільництва й охорони здоров'я і включали як загальноосвітні, так і професійно зорієнтовані дисципліни. Важливою складовою була практика на базі медичних установ. Більшість лекторів мала вищу освіту. Викладання вузькопрофільних, спеціалізованих предметів покладалося на лікарів. У тогочасних непростих умовах функціонування означених закладів відзначалося значними труднощами, пов'язаними із матеріально-технічним, фінансовим, господарським забезпеченням та іншими проблемами. Доведено,

© Віталіна Данильчук, 2025

що діяльність медичних фахових шкіл і курсів була під контролем окупаційної влади.

**Ключові слова:** фахові медичні школи, курсова підготовка, Школа сестер-акушерок, Школа фармацевтів, освіта, нацистський окупаційний режим, генеральна округа «Волинь-Поділля».

**Vitalina DANYLCHUK**

*PhD, Associate Professor*

*National University of Water and Environmental Engineering*

*Rivne, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7176-7386>*

## **TRAINING OF MEDICAL PROFESSIONALS IN THE TERRITORY OF THE GENERAL DISTRICT OF «VOLYN-PODILLIA» UNDER NAZI OCCUPATION**

**Abstract.** The aim of the study is to analyse the issue of training specialists with medical education in the «Volyn-Podillia» General District during the Nazi occupation. The research methodology consists of general scientific and special historical methods. The work is based on the principles of historicism, scientific objectivity, and a problem-chronological approach. The scientific novelty lies in the fact that, based on archival documents and press publications of that period, a comprehensive study was conducted at the regional level of the main problems of training specialists with medical education in the general district of «Volyn-Podillia» under Nazi occupation. Conclusions. It has been established that the training of specialists with medical education began in the region in the autumn of 1941. The organisation of training for medical personnel in the Volyn-Podillia General District was carried out mainly in secondary specialised educational institutions and through short-term professional courses. The most well-known were the «School of Midwives» and the «School of Pharmacists» in Rivne, which gradually attracted a significant number of young people. In addition, training courses for dental technicians, medical and epidemic nurses, pharmacists, nurses, disinfectors, etc. were organised in various settlements of the district. The educational programmes were adapted to the requirements of the time in the fields of education and healthcare and included both general education and professionally oriented disciplines. An important component was practical training at medical institutions. Most of the lecturers had higher education. The teaching of narrow-profile, specialised subjects was entrusted to doctors. In the difficult conditions of the time, the functioning of these institutions was marked by numerous difficulties related to material, technical, financial, economic and other problems. It has been proven

that the activities of medical vocational schools and courses were under the control of the occupying authorities.

**Keywords:** professional medical schools, course training, School of Midwives, School of Pharmacists, education, Nazi occupation regime, General District «Volyn-Podillia».

**Постановка проблеми.** Німецько-радянська війна та нацистська окупація території України зумовили проблему нестачі медичних кадрів. Причинами такої ситуації стало те, що частину лікарів і допоміжного персоналу було евакуйовано, дехто в результаті мобілізаційних процесів потрапив на фронт, медичних працівників єврейської національності знищували тощо. При цьому питання відновлення діяльності мережі медичного обслуговування, хоча б елементарного, для окупаційної влади було значимим. Насамперед, з огляду на необхідність підтримки рівня здоров'я місцевого населення, обов'язком якого була праця на користь Третього рейху, запобігання поширенню інфекційних захворювань і епідемій, котрі становили загрозу не лише для місцевих мешканців, а й для представників вермахту та німецької цивільної адміністрації. Відтак в умовах «нового порядку» постала нагальна потреба підготовки фахівців із медичною освітою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історіографії проблема підготовки фахівців із медичною освітою на території генеральної округи «Волинь-Поділля» в умовах нацистської окупації досліджувалася здебільшого в контексті розгляду нацистської політики у сфері медичного обслуговування населення окупованих територій, підготовки медичних кадрів для різних галузей системи охорони здоров'я або розвитку освіти. Доробок українських істориків в означеному аспекті представлений працями М. Галіва [Галів, 2013], І. Гончаренко [Гончаренко, 2012], Б. Зека [Зек, 2017], Б. Кицака [Кицак, 2021], О. Потильчака [Потильчак, 2006], С. Стельниковича [Стельникович, 2013] та інших. Відтак поза увагою науковців залишається низка аспектів, що стосуються організації освітнього процесу, характеристики учнівського контингенту та викладацького складу фахових медичних шкіл та курсів, регіональних особливостей їхньої діяльності тощо. З огляду на це, основу статті склали архівні документи та матеріали, а також преса того часу.

**Мета статті** – проаналізувати проблему підготовки фахівців із медичною освітою на території генеральної округи «Волинь-Поділля» в умовах нацистської окупації.

**Виклад основного матеріалу.** На теренах генеральної округи «Волинь-Поділля», що входила до складу рейхскомісаріату «Україна», з огляду на пріоритетність початкової та окремих напрямів середньої спеціальної освіти, організація підготовки медичних кадрів здійснювалася в основному в закладах середньої спеціальної освіти та через короткострокові фахові курси. Ініціатива створення таких навчальних закладів та організації відповідних курсів належала зокрема відділам охорони здоров'я, а подекуди відділам

освіти окружних, районних та міських управ за погодженням із німецькою адміністрацією [Гончаренко, 2012, С. 38].

Для роботи у цьому напрямі була залучена україномовна підкупаційна преса, в якій періодично публікувалися різнопланові інформаційні матеріали, що актуалізували проблему нестачі медичного персоналу. Так, у часописі «Волинь» від 06 листопада 1941 р. було розміщено тематичну статтю «На Волині брак лікарів», у якій велася йшла мова про необхідність вирішення питання «зажидівленості шпиталів» і підготовки «українського» персоналу, важливості «відбудови сиротинців, дитячих притулків, домів для старців» і забезпечення їх відповідними працівниками, а також йшлося про лікарську підтримку мешканців сіл, «шкільної молоді та контроль за санітарним станом приміщень для їхнього навчання», попередження поширення інфекцій та різних хвороб задля «здорового розвитку громадянства» [Волинь, 1941, С. 3].

На сторінках місцевих газет час від часу тиражували оголошення про набір слухачів, відкриття та діяльність шкіл, фахових курсів для підготовки медичного персоналу – фармацевтів, зубних техніків, епідемічних сестер, санітарок, гігієністок, дезінфекторів тощо. Повідомлялося також про окремі урочистості з нагоди закінчення навчання та присутність на них не лише представників місцевого управління, а й німецької адміністрації [Волинь, 1941а, С. 4; Подолянин, 1942, С. 4; Українка, 1942а, С. 7; Український вісник, 1943, С. 6; Оголошення, 1942а, С. 2; Львівські вісті, 1942, С. 3], що засвідчувало зацікавленість окупаційної влади у підтримці певного рівня здоров'я місцевих мешканців та належного санітарно-гігієнічного стану населених пунктів округи.

Підготовка фахівців із медичною освітою розпочалася в регіоні з осені 1941 року. Так, у цей час при санітарному відділі в м. Рівному була організована «Школа сестер-гігієністок-акушерок» (у 1942 р. отримала назву «Школа сестер-акушерок»), яку очолював лікар Микола Василів. Станом на листопад 1941 р. в закладі навчалися 40 учениць, а у липні 1942 р. – 59. За національною приналежністю більшість слухачок були українками (50 учениць), однак медичну освіту тут здобували також польки, чешки та представниці інших національностей [ДАРО, ф. Р-74, оп. 1, спр. 1, арк. 9, 10; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 23, арк. 26]. В цілому ж, Школа випускала «досвідчених сестер-гігієністок і акушерок та лікарських помічниць для міст і сіл» [Хроніка, 1941, С. 4], котрих потребували у різних медичних закладах округи.

У пресі розміщували і оголошення про деякі вакансії для медичного персоналу. Для прикладу, газета «Волинь» від 25 червня 1942 р. містила інформацію про те, що «Амбулаторія в Деражному Костопільської округи потребує районну акушерку – українку. Зголошуватись до завідувача амбулаторії» [Оголошення. Волинь, 1942b, С. 4]. Подібні оповіщення були непоодинокими.

Для вступу до закладу необхідним було подання заяви, короткого життєпису, свідоцтва про народження та освіту. За умови значної кількості абітурієнтів, вступна кампанія передбачала складання письмових іспитів з української

мови. Курс навчання тривав 2–2,5 роки і був платним. Заняття проводилися в другій половині дня (з 14.00 год. до 17.50), щоденно з понеділка по суботу. Розмір місячної оплати становив 50 крб. Як засвідчують архівні матеріали, окремі слухачки, з огляду на складні життєві обставини, отримували право на безкоштовне здобуття освіти. Оскільки в Школі навчалися представниці з різних регіонів округи, для їхнього проживання була передбачена «бурса» на 14 кімнат [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 23, арк. 26; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 16; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 22, арк. 110].

Освітня програма Школи була пристосована до тогочасних вимог у сфері шкільництва й охорони здоров'я і включала як загальноосвітні, так і професійно зорієнтовані дисципліни. Зокрема, вивчали українську мову та літературу, загальну історію та історію України, німецьку мову, географію, математику, фізику, хімію, біологію, латинську мову, анатомію з гістологією, загальну патологію, гігієну, десмургію, внутрішні хвороби, хірургію, інфекційні хвороби, першу допомогу, фармакологію, акушерство, фізіотерапію та масаж, догляд за хворими. Важливою складовою була практика на базі медичних установ.

Лекторський склад був високопрофесійним, більшість із них мали вищу освіту і лише окремі середню. Викладання вузькопрофільних, спеціалізованих предметів покладалося на лікарів. Зокрема, очільник закладу Микола Василів (1895 р.н.) читав курс «Пошесні хвороби». Нікандер Сагайко (1904 р.н.) викладав «Внутрішні хвороби та фармакологію», Борис Квашенко (1913 р.н.) – «Акушерію», Мифодій Раєвський (1908 р.н.) – «Десмургію» [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 11].

Викладачами Школи також були Олег Бабіч, Опанас Висоцький, Василь Гажій, Григорій Клешкань, Тетяна Кобилянська, Юхим Ковальчук, Василь Підмайстрович, Микола Фесюк, Володимир Яновський, Марія Ясиницька. Місячний оклад викладача становив від 600 до 950 крб. За знання німецької мови передбачалася надбавка у розмірі 25% [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, С. 10, 12, 15, 185].

Річний звіт директора Школи сестер-акушерок засвідчує рівень успішності її учениць. Зокрема, знаходимо інформацію про те, що з 26 першокурсниць на повторний курс залишили 7, а з-поміж 33 учениць II курсу до іспитів допустили 27 [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 17, арк. 17]. Причини низького рівня знань окремих учениць значною мірою були пов'язані зі складними матеріальними умовами їхнього життя (відсутність взуття, палива, світла тощо).

Згідно з розпорядженням окружного комісара міста Рівного, 31 грудня 1942 р. у Школі сестер-акушерок навчання було припинено [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 59, арк. 8]. Проте з нагоди випуску 15 січня 1943 р. в приміщенні окружної Просвіти відбулося вручення дипломів і була влаштована «прощальна забава» [Український вісник, 1943, С. 6; Волинь, 1943, С. 3].

На теренах генеральної округи «Волинь-Поділля» функціонував ще один заклад, який здійснював підготовку спеціалістів із середньою медичною освітою. Так, упродовж травня–листопада 1942 р. у Рівному діяла «Школа

фармацевтів», яка мала на меті ліквідувати в регіоні нестачу фахівців аптекарської справи. Директоркою закладу було призначено Ольгу Андрошук [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 150].

З огляду на потребу у фармацевтах, педагогічна рада намагалася «вживати усіх заходів для утворення можливості прийняти до складу слухачів Школи найбільшу кількість». Відтак було прийнято рішення зараховувати абітурієнтів до Школи фармацевтів без вступних випробувань. Необхідно було лише подати заяву, автобіографію/життєпис, копію метрики з відомостями про народження та копію свідоцтва матуральних курсів про закінчення середньої освіти. Подальша процедура передбачала розгляд на Педагогічній раді, за участю заступника очільника шкільного відділу міської управи, окружного інспектора та завідувача аптечною базою, заяв тих, хто виявив бажання вчитися, обговорення їхніх характеристик та успіхів і зарахування. Таким чином, до Школи фармацевтів у Рівному з 1 вересня 1942 р. зарахували 53 особи, яких розподілили на дві групи [ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр. 3, арк. 3-4]. Навчання у Школі було платним. Сума оплати становила 50 крб. за місяць [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 20].

Як і в Школі сестер-акушерок, навчання тут відбувалося з понеділка по суботу в другій половині дня. Спершу заняття розпочиналися о 14.50, а закінчувалися о 19.50, а згодом, очевидно у зв'язку з перенесенням комендантської години, учні працювали з 14.00 год. до 19.00 год. Заняття тривали 45 хв., після кожного була 5-10-хвилинна перерва. Розкладом було передбачено по 6 занять щоденно. Серед дисциплін, що вивчалися, – хімія (18 годин/тиждень), фізика (6 годин/тиждень), ботаніка (6 годин/тиждень), німецька (2 години/тиждень), українська мова (2 години/тиждень), латина (2 години/тиждень). На початку роботи школи передбачалися також географія та історія України (по 1 годині/тиждень), але невдовзі ці предмети вилучили з навчального плану. В розкладі були лекційні та практичні заняття [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 16, 20; ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 3, арк. 8; ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр. 3, арк. 2, 7]. Перевірку знань учнів проводили у формі контрольних робіт та іспитів. Після здачі іспитів та закінчення I триместру переведених на II триместр учнів направляли на тримісячну практику в аптеки [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 5, 17–18].

З особових справ учнів довідуємося, що здобувати професію фармацевта мали намір як ті, хто вже був задіяний в означеній сфері, так і ті, хто ще тільки планував присвятити себе цій справі [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 38, арк. 56]. Як засвідчують документи Державного архіву Рівненської області, учнями Школи фармацевтів була молодь 1916–1926 рр. народження, яким на момент навчання було від 16 до 26 років [Данильчук, 2018, С. 219–225]. Якщо у Школі сестер-акушерок навчалися лише дівчата, то тут приблизно 60% контингенту слухачів складали хлопці. У списках зарахованих на навчання з 01 вересня 1942 р. значиться і Євген Боровий (1925–2004 рр.), родом із Радивилівщини, відомий нам як рівненський хірург, доктор медичних наук, заслужений лікар

України [ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр. 4, арк. 3-5зв, 19-49; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 38, арк. 189; ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 1, арк. 11-12; Марчук, 2008, С. 172].

Учні фармацевтичної школи отримували німецько-українську іменну Посвідку (Ausweis) із фіксованим терміном дії (до 1 листопада, або ж до 1 грудня 1942 р.) з підписами директора Школи, бургомистра та гербовою печаткою міської управи, яка засвідчувала, що та чи інша людина є «учнем Школи фармацевтів у м. Рівному». Окрім прізвища та імені у ній значився рік народження та передбачалося місце для фото [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 4, арк. 14–49].

Навчальний процес у Рівненській фармацевтичній школі також забезпечував високопрофесійний педагогічний колектив. Зокрема, тут працювали Сергій Апошанський, Роман Іщук, Броніслав Кобилянський, Філімон Кульчинський, Євген Левитський, Юрій Майстренко, Йозеф Панек, Анна Турек, Микола Фесюк [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 5, арк. 1–6; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 157].

Усі викладачі Школи фармацевтів мали вищу освіту і стаж педагогічної діяльності від 2 до 33 років. Тижневе навантаження кожного із них залежало від фаху і було від 2 до 28 годин. Зауважимо, що впродовж травня–серпня 1942 р. діяли норми, за якими тижневе педагогічне навантаження встановлювалося у кількості 18 годин, а з вересня – 24 години. Окрім того, передбачалися доплати у розмірі 25 % за знання німецької мови. Розмір заробітної плати залежав від стажу, кваліфікаційної категорії, кількості годин та наявності надбавок. Для прикладу, станом на вересень 1942 р. оклад вчителя у фаховій школі становив 950 крб. (без урахування надбавок), директору нараховували спочатку 600, а з вересня – також 950 крб. До того ж передбачалося забезпечення вчителів паливом («дровами на зиму»), електроенергією, деякими продуктами харчування (наприклад, «молоком, капустою») тощо [ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 150, 154, 181, 199, 212, 220, 232; ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 13; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 26, арк. 101].

Як засвідчують архівні матеріали, керівництво та педагогічний колектив Школи фармацевтів мали серйозні плани стосовно подальшої роботи, а також розвитку закладу: передбачалося відкриття підготовчого класу, розширення штату працівників, проведення наборів слухачів кожні три місяці тощо. Однак з огляду на низку несприятливих умов та обставин, серед яких розпорядження Е. Коха від 24 жовтня 1942 р. про заборону навчання молодих людей віком від 15 років і старших та їхню трудову повинність, за розпорядженням гебітскомісара, датованим 05 листопада 1942 р., 10 листопада 1942 р. Школу фармацевтів закрили. Означеним документом передбачалося закриття й інших фахових шкіл Рівного. Школа ж сестер-акушерок ще деякий час продовжувала свою діяльність [ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 13, 19, 20; ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 3, арк. 5-6; ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 4, арк. 22, 47; ЦДАГОУ, ф. 57, оп. 4, спр. 118, арк. 2-3; Данильчук, 2013, арк. 28–29; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 22, арк. 103, 105, 110].

Окрім закладів середньої спеціальної освіти, професійна підготовка кадрів для медичної галузі здійснювалася через короткотермінові фахові курси. В 1942-1943 рр. у різних населених пунктах генеральної округи «Волинь-Поділля» було організовано курсову підготовку зубних техніків, фармацевтів, санітарок, медичних, епідемічних сестер, гігієністок, дезінфекторів тощо.

Для прикладу, влітку 1942 р. в Луцьку діяли курси зубних техніків, на яких навчалися 30 слухачів [Подолянин, 1942, С. 4]. Програмою було передбачено два етапи підготовки: теоретичний, що тривав до кінця грудня 1942 р., і практичний, який завершувався 1 березня 1943 р. Після успішного завершення курсанти здобували право працювати зубними техніками в приватних лікарнях та поліклініках [Український вісник, 1943, С. 6].

Упродовж лютого–квітня 1942 р. за сприяння Жіночої Служби Україні (ЖСУ) у Рівному пройшли місячні курси епідемічних сестер. Перший такий курс (15 лютого – 12 березня) «прослухали 15 сестер і 4 вільні слухачки». Після завершення навчання до обов'язків учениць належало влаштування «по селах лазень та загальний гігієнічний догляд над селом». Для виконання цих функцій епідемічних сестер забезпечили протитифозними засобами [Волинь, 1942а, С. 4; Українка, 1942а, С. 7]. Другий такий курс тривав із 15 березня до 12 квітня 1942 р. [Українка, 1942b, С. 8].

16 лютого 1942 р. у м. Костопіль також за ініціативи ЖСУ розпочалося навчання гігієністок. Цікавим є той факт, що курсова підготовка, окрім надання необхідних медичних знань та проведення практичних занять у шпиталях, передбачала викладання таких предметів, як «українознавство, суспільна праця жінки і співи» [Українка, 1942с, С. 2].

20 лютого 1942 р. було відкрито безкоштовні короткотермінові курси санітарок та дезінфекторів. Для підготовки санітарок було передбачене 5-ти денне навчання, для дезінфекторів – 12-ти денний курс [Об'ява, 1942, С. 4].

До того ж у часописі «Волинь» повідомлялося, що влітку 1942 р. при кожному районному лікареві округи було організовано триденні санітарні курси, слухачами яких ставали спеціально визначені особи з кожної сільської місцевості, котрі після завершення навчання ставали «санітарними уповноваженими». На цих людей покладалися обов'язки нагляду за санітарним станом ввірених їм населених пунктів та вимагалось особливе реагування на поширення інфекційних хвороб. З метою належного виконання означених функцій, згідно із розпорядженням гебітскомісара, санітарних уповноважених не можна було залучати до будь-якої праці поза місцем їхнього проживання [Хроніка, 1942b, С. 3; Хроніка, 1942с, С. 4].

Наприкінці 1942 р. 38 слухачів закінчили фармацевтичні курси у Ковелі. Після вручення свідоцтв усіх курсантів направили працювати в аптеки різних регіонів округи [Український вісник, 1943, С. 6]. Аналогічне навчання фармацевтів у 1942 р. проводилося у Луцьку та деяких інших містах та містечках генеральної округи «Волинь-Поділля».

Важливим напрямом була підготовка медичних сестер. У травні 1942 р. 51 учениця, закінчивши курси медичних сестер (директор – п. Печений), організовані у Луцьку, отримала право працювати у шпиталях та амбулаторіях. З нагоди доволі численного випуску у приміщенні школи №4 міста Луцька було влаштовано урочистості за участю місцевих посадовців (начальника уряду праці, керівника відділу охорони здоров'я, шкільного інспектора та ін.), що передбачали молебень, офіційну частину та концертну програму [Львівські вісті, 1942, С. 3; Хроніка, 1942а, С. 4].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, нагальна потреба у підготовці фахівців із медичною освітою спонукала до відкриття закладів середньої спеціальної освіти та поширення курсової системи підготовки. На теренах генеральної округи «Волинь-Поділля» найбільш відомими закладами були «Школа сестер-акушерок» та «Школа фармацевтів», навчанням у яких поступово була охоплена значна кількість молоді. Зауважимо, що зацікавленість молодих людей у здобутті певного фаху була зумовлена також і тим, що певний час навчання було одним із способів уникнення/відтермінування вивезення на примусові роботи до Німеччини. Чисельність здобувачів освіти залежала від багатьох факторів, серед яких позиція німецької влади, напрям підготовки, можливості організаторів, розмір оплати тощо.

Освітній процес у медичних фахових школах організували висококваліфіковані педагоги. У тогочасних непростих умовах функціонування вищезгаданих закладів зазнавало численних труднощів, пов'язаних із матеріально-технічним, фінансовим, господарським забезпеченням та іншими проблемами. А з появою наприкінці 1942 р. розпоряджень про заборону навчання молоді та її трудову повинність було запущено процес ліквідації фахових шкіл, які, за переконанням окупаційної влади, «відволікали працездатну молодь від відправлення до Німеччини» [ЦДАГОУ, ф. 57, оп. 4, спр. 118, арк. 2–3].

Паралельно із закладами середньої спеціальної освіти професійна підготовка кадрів для медичної галузі здійснювалася через короткотермінові фахові курси. Зокрема, у різних населених пунктах генеральної округи «Волинь-Поділля» було організовано курсову підготовку зубних техніків, медичних сестер, епідемічних сестер, фармацевтів, гігієністок, санітарок, дезинфекторів тощо.

Відтак незважаючи на те, що в умовах нацистської окупації України фахові школи і курси медичного спрямування були важливою ланкою в системі освіти, все ж за їх допомогою повністю вирішити ситуацію із забезпечення медичним персоналом лікувальних закладів генеральної округи «Волинь-Поділля» не вдалося. А припинення у 1943 р. їхньої діяльності ще більше загостило потребу у таких кадрах та призвело до деякого погіршення становища у сфері охорони здоров'я краю.

При подальшому дослідженні означеної проблематики доцільним буде розгляд специфіки і аналіз діяльності навчальних закладів медичного спрямування в умовах нацистської окупації, а також з'ясування подальшої долі їхніх учнів та викладачів.

### Література

1. Брак медичного персоналу серед українського суспільства в останніх часах дошкульно відчувається як на селі, так і в місті. *Волинь*. 1943. 28 січня.
2. Вісті з ЖСУ. *Українка*. 1942а. 19 березня.
3. Вісті з ЖСУ. *Українка*. 1942b. 11 червня.
4. Галів М. Курсова система освіти на Дрогобиччині у роки нацистської окупації (1941–1944). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 5. С. 15–28.
5. Гончаренко І. Підготовка медичних кадрів із середньою спеціальною освітою на теренах райхскомісаріату «Україна» (1941–1944). *Мандрівець*. 2012. № 1. С. 38–41.
6. Данильчук В. Р. Підготовка фахівців фармацевтичної галузі у місті Рівне в період нацистської окупації. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії*. 2018. Вип. 30. С. 219–225.
7. Данильчук В. Р. Рейхскомісаріат – Рейхові: українці з Рівненщини на примусових роботах в Австрії та Німеччині. 2013. Рівне, 282 с.
8. Державний архів Рівненської області (ДАРО), ф. Р-22, оп. 1, спр. 3, арк. 2–4, 7.
9. ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр. 4, арк. 3–5зв, 19–49.
10. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 17, арк. 17.
11. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 22, арк. 103, 105, 110.
12. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 23, арк. 26.
13. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 26, арк. 101.
14. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, арк. 10–12, 15, 16, 150, 154, 157, 181, 185, 199, 212, 220, 232.
15. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 38, арк. 56, 189.
16. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 59, арк. 8.
17. ДАРО, ф. Р-74, оп. 1, спр. 1, арк. 9, 10.
18. ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 1, арк. 11–12.
19. ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 2, арк. 5, 13, 16–19, 20.
20. ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 3, арк. 5–6, 8.
21. ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 4, арк. 14–49.
22. ДАРО, ф. Р-75, оп. 1, спр. 5, арк. 1–6.
23. З життя України. *Львівські вісті*. 1942. 19 травня.
24. Зек Б. М. Луцьк у роки нацистської окупації (1941–1944). Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 421 с.

25. Кицак Б. В. Нацистська окупаційна політика у сфері медичного обслуговування населення в Райхскомісаріаті «Україна» (1941-1944 рр.). Житомир : Бук-Друк, 2021. 191 с.
26. Кицак Б. Окупаційна система підготовки медичних кадрів в райхскомісаріаті «Україна» у 1941–1943 рр. *Гілея*. 2016. Вип. 113. С. 79–82.
27. Курси зубних техніків. *Подільнин*. 1942. 16 серпня.
28. Курси на Україні. *Український вісник*. 1943. 21 лютого.
29. Марчук Л. Покликання боротись за життя: Є. М. Боровий: хірург, учитель, людина. 2008. Луцьк, 172 с.
30. На Волині брак лікарів. *Волинь*. 1941. 6 листопада.
31. Об'ява. *Волинь*. 1941а. 6 листопада.
32. Об'ява. *Волинь*. 1942. 22 лютого.
33. Оголошення. *Волинь*. 1942а. 22 лютого.
34. Оголошення. *Волинь*. 1942b. 25 червня.
35. Оголошення. *Українка*. 1942с. 5 лютого.
36. Омельчук Н. Фахова підготовка молоді в контексті освітньої політики Третього Рейху (на прикладі функціонування медичних навчальних закладів Рівного). *Гілея*. 2017. Вип. 117. С. 45–48.
37. Потильчак О. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.). *Архіви окупації 1941–1944*. 2006. С. 782–790.
38. Стельникович С. Медичне обслуговування на території генерального округу Житомир (друга половина 1941 – початок 1944 рр.). *Волинські історичні записки*. 2013. Вип. 11. С. 5–12.
39. Хроніка. *Волинь*. 1941. 2 листопада.
40. Хроніка. *Волинь*. 1942а. 4 червня.
41. Хроніка. *Волинь*. 1942b. 14 червня.
42. Хроніка. *Волинь*. 1942с. 13 серпня.
43. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГОУ), ф. 57, оп. 4, спр. 118, арк. 2–3.

### References

1. Brak medycznych personalu sereď ukrainskoho suspilstva v ostannikh chasakh doshkulno vidchuvaietsia yak na seli, tak i v misti [The lack of medical staff among Ukrainian society has recently been felt both in the countryside and in the city]. (1943, January 28). *Volyn*. (in Ukrainian).
2. Visti z ZhSU [News from ZhSU]. (1942a, March 19). *Ukrainka*. (in Ukrainian).
3. Visti z ZhSU [News from ZhSU]. (1942b, June 11). *Ukrainka*. (in Ukrainian).
4. Haliv, M. (2013). Kursova systema osvity na Drohobychchyni u roky natsystskoi okupatsii (1941–1944) [The course system of education in the Drohobych region during the Nazi occupation (1941–1944)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 5, 15–28. (in Ukrainian).

5. Honcharenko, I. (2012). Pidhotovka medychnykh kadriv iz serednoiu spetsialnoiu osvitoiu na terenakh raikhskomisariatu «Ukraina» (1941–1944) [Training of medical personnel with secondary specialized education in the territory of Reichskommissariat «Ukraine» (1941–1944)]. *Mandrivets*, 1, 38–41. (in Ukrainian).
6. Danylchuk, V.R. (2018). Pidhotovka fakhivtsiv farmatsevychnoi haluzi u misti Rivne v period natsytskoi okupatsii [Training of specialists in the pharmaceutical industry in the city of Rivne during the Nazi occupation]. *Aktualni problemy vitchyznianoї ta vsesvitnoi istorii*, 30, 219–225. (in Ukrainian).
7. Danylchuk, V.R. (2013). Reikhskomisariat – Reikhovi: ukraintsi z Rivnenshchyny na prymusovykh robotakh v Avstrii ta Nimechchyni [Reichskommissariat – Reich: Ukrainians from Rivne region on forced labor in Austria and Germany]. Rivne. (in Ukrainian).
8. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoї oblasti (DARO), f. R-22, op. 1, spr. 3, ark. 2–4, 7. (in Ukrainian).
9. DARO, f. R-22, op. 1, spr. 4, ark. 3–5zv, 19–49. (in Ukrainian).
10. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 17, ark. 17. (in Ukrainian).
11. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 22, ark. 103, 105, 110. (in Ukrainian).
12. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 23, ark. 26. (in Ukrainian).
13. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 26, ark. 101. (in Ukrainian).
14. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 28, ark. 10–12, 15, 16, 150, 154, 157, 181, 185, 199, 212, 220, 232. (in Ukrainian).
15. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 38, ark. 56, 189. (in Ukrainian).
16. DARO, f. R-33, op. 2, spr. 59, ark. 8. (in Ukrainian).
17. DARO, f. R-74, op. 1, spr. 1, ark. 9, 10. (in Ukrainian).
18. DARO, f. R-75, op. 1, spr. 1, ark. 11–12. (in Ukrainian).
19. DARO, f. R-75, op. 1, spr. 2, ark. 5, 13, 16–19, 20. (in Ukrainian).
20. DARO, f. R-75, op. 1, spr. 3, ark. 5–6, 8. (in Ukrainian).
21. DARO, f. R-75, op. 1, spr. 4, ark. 14–49. (in Ukrainian).
22. DARO, f. R-75, op. 1, spr. 5, ark. 1–6. (in Ukrainian).
23. Z zhyttia Ukrainy [From the life of Ukraine]. (1942, May 19). *Lvivski visti*. (in Ukrainian).
24. Zek, B.M. (2017). *Lutsk u roky natsytskoi okupatsii (1941–1944)* [Lutsk during the Nazi occupation (1941–1944)]. Lutsk: Vezha-Druk. (in Ukrainian).
25. Kytsak, B.V. (2021). *Natsytska okupatsiina polityka u sferi medychnoho obsluhovuvannia naseleння v Raikhskomisariati «Ukraina» (1941–1944 rr.)* [Nazi occupation policy in the field of medical care for the population in Reichskommissariat «Ukraine» (1941–1944)]. Zhytomyr: Buk-Druk. (in Ukrainian).
26. Kytsak, B. (2016). Okupatsiina systema pidhotovky medychnykh kadriv v raikhskomisariati «Ukraina» u 1941–1943 rr. [Occupation system of medical personnel training in Reichskommissariat «Ukraine» in 1941–1943]. *Hileia*, 113, 79–82. (in Ukrainian).

27. Kursy zubnykh tekhniv [Courses for dental technicians]. (1942, August 16). Podolany. (in Ukrainian).
28. Kursy na Ukraini [Courses in Ukraine]. (1943, February 21). Ukrainskyi visnyk. (in Ukrainian).
29. Marchuk, L. (2008). *Poklykannia borotys za zhyttia: Ye. M. Borovyi: khirurah, uchytel, liudyna* [The calling to fight for life: Ye. M. Borovyi: surgeon, teacher, man]. Lutsk. (in Ukrainian).
30. Na Volyni brak likariv [There is a shortage of doctors in Volyn]. (1941, November 6). Volyn. (in Ukrainian).
31. Obiava [Announcement]. (1941, November 6). Volyn. (in Ukrainian).
32. Obiava [Announcement]. (1942, February 22). Volyn. (in Ukrainian).
33. Oholoshennia [Announcement]. (1942a, February 22). Volyn. (in Ukrainian).
34. Oholoshennia [Announcement]. (1942b, June 25). Volyn. (in Ukrainian).
35. Oholoshennia [Announcement]. (1942c, February 5). Ukrainka. (in Ukrainian).
36. Omelchuk, N. (2017). Fakhova pidhotovka molodi v konteksti osvitoi polityky Tretoho Reikhu (na prykladi funktsionuvannia medychnykh navchalnykh zakladiv Rivnoho) [Professional training of youth in the context of the educational policy of the Third Reich (on the example of the functioning of medical educational institutions of Rivne)]. *Hileia*, 117, 45–48. (in Ukrainian).
37. Potylchak, O. (2006). Natsytska polityka u sferi pidhotovky spetsialistiv iz serednoiu ta vyshchoiu spetsialnoiu osvitoiu v Ukraini (1942–1944 rr.) [Nazi policy in the field of training specialists with secondary and higher specialized education in Ukraine (1942–1944)]. *Arkhivy okupatsii 1941–1944*, 782–790. (in Ukrainian)
38. Stelnykovich, S. (2013). Medychno obsluhovuvannia na terytorii heneralnoho okruhu Zhytomyr (druha polovyna 1941 – pochatok 1944 rr.) [Medical care on the territory of the General District of Zhytomyr (second half of 1941 – early 1944)]. *Volynski istorychni zapysky*, 11, 5–12. (in Ukrainian).
39. Khronika [Chronicle]. (1941, November 2). Volyn. (in Ukrainian).
40. Khronika [Chronicle]. (1942a, June 4). Volyn. (in Ukrainian).
41. Khronika [Chronicle]. (1942b, June 14). Volyn. (in Ukrainian).
42. Khronika [Chronicle]. (1942c, August 13). Volyn. (in Ukrainian).
43. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy (TsDAHOU), f. 57, op. 4, spr. 118, ark. 2–3. (in Ukrainian).

УДК 355.46:94(477.87)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.060>

**Вікторія ДОБРОВОЛЬСЬКА**

*доктор наук із соціальних комунікацій, професор,  
Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв*

*м. Київ, Україна,*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-1179>*

## **ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СПАДЩИНИ КНЯЗІВ ОСТРОЗЬКИХ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ**

**Анотація.** У статті досліджується військово-патріотичний потенціал спадщини князів Острозьких у контексті сучасної російсько-української війни. Постановка проблеми зумовлена потребою не лише у забезпеченні обороноздатності держави, а й у зміцненні духовно-ціннісних основ українського суспільства, формуванні стійкої національної ідентичності та розвитку військово-патріотичного виховання. Особливу актуальність тема набуває в умовах гібридної війни, де поряд із збройним протистоянням активно використовуються інформаційні, культурні та символічні засоби впливу, що підкреслює значення історичної спадщини як джерела легітимації сучасної боротьби та консолідації нації.

У центрі уваги – діяльність князів Костянтина Івановича та Василя-Костянтина Острозьких у XV–XVII століттях, яка поєднувала оборонну, політичну та культурно-освітню функції. Аналіз історичних джерел і сучасних досліджень дозволяє виявити, що їхня військова організація, стратегічне мислення та оборонні практики створювали комплекс патріотичного потенціалу, який сприяв захисту українських земель, формуванню моральних цінностей та консолідації суспільства. Важливе місце у статті відведено культурно-освітній спадщині династії, зокрема діяльності Острозької академії, заснованої князем Василем-Костянтином Острозьким, що забезпечувала збереження православної традиції, розвиток національної самосвідомості та підґрунтя для морально-патріотичного виховання.

Особлива увага приділяється актуалізації спадщини Острозьких у сучасних військово-патріотичних практиках, зокрема у діяльності 30-ї окремої механізованої бригади імені князя Костянтина Острозького. Досліджуються історичні передумови формування підрозділу, його участь у ключових операціях

---

© Вікторія Добровольська, 2025.

російсько-української війни – обороні Києва, Харківському контрнаступі, боях за Сєверодонецьк, звільненні Ізюма та тривалих боях за Бахмут. Аналіз бойових досягнень, символіки та патріотично-виховних практик бригади демонструє, як історична спадщина трансформується у сучасний військово-патріотичний дискурс, сприяє формуванню морально-психологічної стійкості військових і консолідації суспільства.

У статті окреслено потенціал спадщини князів Острозьких як джерела національної ідентичності, морального виховання та символічного підкріплення обороноздатності держави. Поєднання історичних традицій, культурно-освітньої спадщини та сучасних військово-патріотичних практик створює ефективний механізм зміцнення патріотизму, бойового духу та суспільної стійкості в умовах сучасних викликів російсько-української війни.

**Ключові слова:** Князі Острозькі, військово-патріотична спадщина, національна ідентичність, морально-патріотичне виховання, російсько-українська війна, військові традиції, Острозька академія.

**Viktorii DOBROVOLSKA**

*Doctor of Science in Social Communications, Professor,  
National Academy of Culture and Arts Management  
Kyiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-1179>*

## **MILITARY-PATRIOTIC POTENTIAL OF THE OSTROZKY PRINCES' HERITAGE IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR**

**Abstract.** The article examines the military-patriotic potential of the heritage of the Ostrozky princes in the context of the contemporary Russian–Ukrainian war. The problem statement is обусловлена not only by the need to ensure the state's defense capability, but also by the strengthening of the spiritual and value-based foundations of Ukrainian society, the formation of a resilient national identity, and the development of military-patriotic education. The topic gains particular relevance under the conditions of hybrid warfare, where, alongside armed confrontation, informational, cultural, and symbolic means of influence are actively employed, emphasizing the significance of historical heritage as a source of legitimization of the contemporary struggle and national consolidation.

The focus of the study is on the activities of Princes Kostiantyn Ivanovych and Vasyl-Kostiantyn Ostrozky in the fifteenth–seventeenth centuries, which combined defensive, political, and cultural-educational functions. An analysis of historical sources and contemporary research reveals that their military organization, strategic thinking, and defensive practices formed a complex of patriotic potential

that contributed to the protection of Ukrainian lands, the formation of moral values, and the consolidation of society. A significant place in the article is devoted to the cultural and educational heritage of the dynasty, particularly the activities of the Ostroh Academy, founded by Prince Vasyl-Kostiantyn Ostrozky, which ensured the preservation of the Orthodox tradition, the development of national self-awareness, and the foundations of moral and patriotic education.

Special attention is paid to the actualization of the Ostrozky heritage in modern military-patriotic practices, in particular in the activities of the 30th Separate Mechanized Brigade named after Prince Kostiantyn Ostrozky. The study explores the historical prerequisites for the formation of the unit and its participation in key operations of the Russian–Ukrainian war, including the defense of Kyiv, the Kharkiv counteroffensive, the battles for Sievierodonetsk, the liberation of Izium, and the prolonged fighting for Bakhmut. The analysis of the brigade's combat achievements, symbolism, and patriotic-educational practices demonstrates how historical heritage is transformed into a modern military-patriotic discourse, contributing to the formation of moral and psychological resilience of servicemen and the consolidation of society.

The article outlines the potential of the heritage of the Ostrozky princes as a source of national identity, moral education, and symbolic reinforcement of the state's defense capability. The combination of historical traditions, cultural and educational heritage, and contemporary military-patriotic practices creates an effective mechanism for strengthening patriotism, combat morale, and societal resilience in the face of the current challenges of the Russian–Ukrainian war.

**Keywords:** Ostrozky princes, military-patriotic heritage, national identity, moral education, Russian-Ukrainian war, military traditions, Ostroh Academy.

**Постановка проблеми.** Повномасштабна російсько-українська війна підкреслила необхідність не лише військового протистояння агресору, а й зміцнення духовно-ціннісних основ українського суспільства, формування стійкої національної ідентичності та розвитку військово-патріотичного виховання. В умовах сучасної гібридної війни, де поряд із збройним протистоянням активно застосовуються інформаційні, культурні та символічні засоби впливу, особливої актуальності набуває звернення до історичної спадщини як джерела морального, культурного та ідентичнісного зміцнення нації.

У цьому контексті значну роль відіграє спадщина князів Острозьких – одного з найвпливовіших українських родів XV–XVII століть, діяльність якого поєднувала воєнний захист земель, політичне лідерство та культурно-освітні ініціативи. Діяльність князів Костянтина Івановича та Василя-Костянтина Острозьких формувала традиції військового служіння, відповідальності за землю і народ, які можна розглядати як ранні прояви національного спротиву.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження постатей князів Острозьких у науковій літературі розглядається переважно в аспекті історичного та культурного значення їхньої діяльності, хоча окремі праці торкаються військового виміру їхньої діяльності.

Значну увагу військовим аспектам діяльності представників династії приділено у статті П. Кулаковського «Князь Костянтин Іванович Острозький і оборона українських земель від татарської агресії (кінець XV – перша третина XVI ст.)», де автор на основі джерельних даних розглядає військову організацію оборони на прикордонних землях, а також ролі Костянтина Івановича як полководця, який реалізував стратегії стримування загроз. Дослідження підкреслює, що діяльність Костянтина Івановича мала не лише воєнний, а й соціально-політичний характер [Кулаковський, 2011].

В окремих регіональних дослідженнях розглядаються історіографічні аспекти династії Острозьких, зокрема щодо становища православної церкви й ролі княжого роду в її зміцненні, що непрямо стосується питань ідентичності та патріотичних практик XV–XVII століть. І. Леськів у своїй праці «Становище Православної Церкви в Україні у XV–на початку XVII ст. та роль династії князів Острозьких» аналізує вплив цього роду на релігійне життя, що важливо для розуміння ціннісних засад, котрі могли формувати у той час суспільне самоусвідомлення [Леськів].

Важливі культурно-історичні аспекти спадщини Острозьких представлені також у виставкових проєктах, зокрема експозиції «Князі Острозькі: європейський вимір української історії», що презентує матеріальні та візуальні джерела про діяльність родини, включно з військовим аспектом, зокрема бойовою зброєю і похідними атрибутами XV–XVII ст., що дозволяє розглядати їхню діяльність у ширшому суспільно-історичному контексті [Добровольська, 2025].

Монографічні та спеціалізовані історичні публікації, такі як В. Ульяновського «Князь Василь-Костянтин Острозький: історичний портрет у галереї предків та нащадків», пропонують глибокий біографічний аналіз ключових фігур династії, висвітлюючи їхню політичну, соціальну й культурну діяльність, що може бути важливою для осмислення ціннісного фундаменту, на основі якого формувалися військові традиції родини [Ульяновський, 2012].

Варто також зазначити приклади сучасних академічних ініціатив, що спрямовані на вивчення спадщини Острозьких у ширшому історичному контексті, зокрема лекції та наукові читання в Острозькій академії, присвячені українській спадщині та взаєминам культурних сфер, де обговорюються джерела XVI–XVII ст. – стародруки, рукописи, зв'язки з Афоном, що підсилює розуміння культурного фону діяльності князів [Острозька академія, 2025].

Водночас у науковому дискурсі досі відсутнє комплексне дослідження, яке б поєднувало аналіз історичних військових практик, патріотичних культурних кодів та механізмів їх актуалізації в умовах сучасної війни, зокрема через практики найменування військових підрозділів і формування військово-виховного нарративу на основі спадщини князів Острозьких.

**Метою статті** є комплексний аналіз історичної, культурної та військово-патріотичної спадщини князів Острозьких у контексті сучасних суспільних викликів та визначення потенціалу їхнього історичного образу для зміцнення

національної ідентичності й морально-психологічної стійкості українського суспільства та військовослужбовців.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті переосмислення історичного минулого українського народу та пошуку ціннісних орієнтирів для сучасного українського суспільства особливого значення набуває відродження правди про українських політичних та військових діячів, зокрема про історичний чин уславлених князівських родів.

В умовах новітньої державної незалежності України особливого визнання заслуг і вшанування пам'яті набули князі Острозькі. Аристократичний рід князів Острозьких оповитий багатьма таємницями і славиться історіями про здобутки та звитягу. Вісім поколінь, упродовж двох з половиною століть князі Острозькі відігравали одну з ключових ролей в історії руських земель Великого князівства Литовсько-Руського та Речі Посполитої, дали світу визначних політичних, військових та просвітницьких постатей, що і нині слугують нащадкам взірцем патріотизму й любові до України.

Найуславленішими представниками роду є князь Костянтин Іванович Острозький та його син князь Василь-Костянтин Острозький. Князь Костянтин Іванович (1460 – 1530) – відомий в українській історії як славний полководець, який, обіймаючи посаду гетьмана Великого князівства Литовського і Руського, провів безліч успішних походів проти волохів, татар, московитів. В битві під Оршею 8 вересня 1514 року князь отримав блискучу перемогу над втричі чисельно переважаючим московським військом. Велику увагу приділяв князь Костянтин Острозький будівництву укріплень і церков, давав пожертви на розвиток церков по всіх володіннях, був похований в Києво-Печерській лаврі [Іларіон (Огієнко І.; митрополит), 1958].

Його син Василь-Костянтин Острозький (1526–1608), київський воєвода, маршалок волинський, брав активну участь практично в усіх важливих подіях свого часу, що стосувалися політичного, церковного і культурно-освітнього життя держави. У хрещенні названий Василем, він у дорослому віці став уживати і друге – славне батьківське ім'я – Костянтин, тому в літературі фігурує під подвійним ім'ям Василь-Костянтин або Костянтин-Василь [Іларіон (Огієнко І.; митрополит), 1958].

Князь Василь-Костянтин Острозький все своє життя вкладав значні кошти в будівництво, відновлення та опорядження церков і монастирів Острога, Києва, Львова, Вільно, Дубно та інших міст і сіл. Він увійшов в українську історію передусім як культурно-освітній діяч, невтомний подвижник і великий меценат для безліч культурних проєктів, був організатором освіти і книгодрукування.

Острозька слов'яногреко-латинська академія, заснована князем Василем-Костянтином Острозьким у 1576 році, відігравала ключову роль у формуванні культурно-православної тотожності та національної ідентичності українського народу [Жулинський, 2024]. Академія не лише забезпечувала високий рівень освіти, а й стала інституційним механізмом збереження української православної традиції та розвитку літературної, духовної та культурної

самобутності в умовах посиленої латинізації та полонізації. Діяльність академії сприяла формуванню морально-етичних основ, що закладали патріотичні цінності, і забезпечувала підґрунтя для стійкого національного самоусвідомлення. У контексті сучасної російсько-української війни ця спадщина є важливим історико-культурним ресурсом, оскільки демонструє, як освітні та культурні інститути князів Острозьких сприяли консолідації української нації та формуванню морально-психологічної стійкості, що може бути актуалізовано в сучасних військово-виховних практиках.

Морально-гіднежиття, півсторічнаневтомна, багатогранна високоефективна патріотично-державницька діяльність князя В- К. Острозького переконливо підтверджують незаперечну істину: роль особистості в історії була, є і завжди буде значущою і визначальною.

Тому сучасне українське суспільство надає здебільшого визнання історичних заслуг та ідей, закладених князем Василем-Костянтином Острозьким і які актуалізувалися насамперед у контексті відродження культурної спадщини. Його культурна спадщина проявляється у таких процесах як: відновлення Острозької академії (1994) як навчального закладу і яка нині носить ім'я князя і репрезентує спадкоємність української освітньої традиції; популяризація Острозької Біблії як символу українського книгодрукування та мовно-культурної самобутності; використання образу князя в публічній історії та культурній політиці – в назвах вулиць, встановленні пам'ятників, створенні музеїв, відзначенні ювілейних дат.

Здійснивши свою релігійно-духовну місію у складних умовах окатоличення українського народу, князь, не будучи церковним діячем, увійшов в історію як провідник духовності і захисник православ'я.

Науковці П. Кралюк та Я. Хаврук у праці «Князі Острозькі» (Харків: Фоліо, 2012) надають ґрунтовний огляд історії династії Острозьких та їхньої ролі у формуванні української політичної, культурної та військової традиції XV–XVII ст. Автори підкреслюють, що саме цей рід став продовжувачем давньоруських традицій після занепаду Київської Русі та Галицько-Волинської держави. У складних геополітичних умовах того часу, коли Україна-Русь опинилася між Римсько-католицькою Європою та ісламським Сходом, Острозькі змогли зберегти православну ідентичність та культурну самобутність українців.

Крім того, дослідники висвітлюють культурно-освітню діяльність Острозьких, зокрема заснування Острозької академії, друкарні та культурних осередків у Дермані, які забезпечували збереження та розвиток української православної культури. Варто зауважити, що військова і культурна діяльність династії тісно перепліталася, створюючи комплексний патріотичний потенціал, який може бути актуалізований у сучасному військово-виховному контексті.

Таким чином, спадщина князів Острозьких виступає джерелом для формування національної ідентичності, патріотичного виховання та морально-психологічної стійкості сучасних українських військовослужбовців. Особливо це актуально у контексті сучасної російсько-української війни, де історичний

досвід оборони рідної землі та організація ефективних військових підрозділів можуть слугувати моральним і культурним орієнтиром [Кралюк & Хаврук, 2012].

Саме на основі історичної спадщини князів Острозьких сучасні українські військові формують свій патріотичний світогляд та військову етику. Особливо важливо показати, як ці традиції втілюються у діяльності сучасних підрозділів Збройних Сил України.

Зокрема, 30-та окрема механізована бригада імені князя Костянтина Острозького – одне з ключових механізованих з'єднань Сухопутних військ Збройних Сил України, що стало символом стійкості й мужності українського війська в умовах російсько-української війни. Її назва, взята з імені великого полководця XVI століття Костянтина Острозького, підкреслює історичну тяглість українських військових традицій, а гасло бригади – *Dei Gratia* («Божою милістю») – акцентує на духовно-моральних засадах захисту Батьківщини.

За документальними даними історії підрозділу, 30-та бригада бере початок від радянських військових формувань 1941 року, включаючи 30-ту гвардійську танкову дивізію – з часом переформовану на механізовану структуру у складі ЗСУ. Ці історичні передумови формували бойовий дух і організаційну спадкоємність, що зокрема проявилися під час російської агресії після 2014 року [30th Separate Mechanized Brigade (Ukraine)].

Бригада відзначилася у численних ключових операціях російсько-української війни, які мали важливе стратегічне значення для оборони України: Війна на Донбасі (2014–2015) – участь у боях під Савур-Могилою, у секторі «Д» та інших зонах відповідальності [30th Separate Mechanized Brigade (Ukraine)]. Повномасштабне вторгнення Росії 2022 року – оборона Києва на початку вторгнення, участь у Харківському контрнаступі, обороні Сєверодонецька, звільненні Ізюма, а також тривалі й складні бої за Бахмут [30 ОМБр].

Ці бойові операції підкреслюють здатність підрозділу діяти на різних напрямках та в умовах високої складності оперативної обстановки, що зміцнює його репутацію як надійної бойової одиниці ЗСУ [30 ОМБр].

Указом Президента України від 22 серпня 2018 року 30-та окрема механізована бригада отримала почесне найменування імені князя Костянтина Острозького – одного з найвизначніших полководців доби Середньовіччя, що символічно пов'язує сучасний підрозділ із історичними традиціями оборони українських земель [30th Separate Mechanized Brigade (Ukraine)].

За мужність і відвагу у боях бригада також була відзначена почесною відзнакою «За мужність та відвагу» у травні 2022 року, що підсилює її авторитет не лише у військовому середовищі, а й у суспільстві загалом [Житомирська ОДА].

Символіка бригади, яка включає елементи історичного герба та сучасні військові символи, засвідчує поєднання минулого й сьогодення у військовому наративі – цей зв'язок активно використовується у виховних і патріотичних практиках [Чтиво. Символіка].

Назва бригади, що присвячена князю Острозькому, виконує потужну патріотично-виховну функцію:

Історична ідентичність: співвіднесення сучасних захисників з легендарним полководцем формує у військовослужбовців і громадськості відчуття спадкоємності бойових традицій українського війська.

Моральне виховання: образ князя Острозького як символу стійкості, рішучості та військового мистецтва надихає на самовідданий захист держави.

Соціальна мотивація: участь бригади у ключових битвах сучасної війни – особливо під Києвом, Ізюмом і Бахмутом – служить прикладом відданості й стійкості, що широко репрезентується в інформаційних та освітніх матеріалах [30 ОМБр].

Крім того, активна медіа-присутність та громадські ініціативи (наприклад, інформаційні кампанії, відео-розповіді та залучення волонтерської підтримки техніки й обладнання) сприяють формуванню позитивного суспільного образу бригади як символу незламності українського війська [30 ОМБр].

Отримане почесне найменування на честь князя Костянтина Острозького символічно поєднує історичну спадщину та сучасні військові традиції, сприяє моральному вихованню, формуванню патріотичного світогляду військовослужбовців і підтримці бойового духу. Відзнаки за мужність і активна участь у громадських ініціативах підсилюють авторитет бригади як надійного елементу оборони держави та символу стійкості українського війська.

Таким чином, 30-та бригада не лише зміцнює обороноздатність України на полі бою, а й виконує важливу патріотично-виховну функцію, демонструючи, як історична спадщина може ефективно впливати на сучасні військово-патріотичні практики.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Спадщина князів Острозьких є важливим історико-культурним ресурсом, який формує морально-патріотичні засади сучасного українського суспільства та військово-службовців. Військова діяльність Костянтина Івановича та Василя Костянтина Острозьких у XV–XVII століттях, їхні успіхи в обороні українських земель, організація військових підрозділів, а також розвиток культурно-освітніх інституцій, зокрема Острозької академії, створили комплексний патріотичний потенціал, що має безпосереднє значення для формування національної ідентичності та морально-психологічної стійкості.

Сучасна 30-та окрема механізована бригада імені князя Костянтина Острозького є прямим втіленням цієї історичної спадкоємності. Її бойові досягнення в ході російсько-української війни – оборона Києва, участь у Харківському контрнаступі, звільнення Ізюма, бої за Бахмут та інші ключові операції – демонструють високу бойову підготовку, стійкість та організаційну спроможність підрозділу. Одночасно бригада виконує важливу патріотично-виховну функцію: символіка, назва та історичні традиції сприяють формуванню патріотичного світогляду, військової етики та мотивації особового складу.

Таким чином, дослідження військово-патріотичного потенціалу спадщини князів Острозьких у контексті сучасної війни демонструє ефективність поєднання історичної пам'яті, культурної спадщини та сучасних військових практик у зміцненні обороноздатності держави, підтримці морального духу військових і консолідації нації. Реалізація цих традицій у сучасних військових підрозділах засвідчує, що історична спадщина не лише зберігається у пам'яті, а й активно впливає на сучасний воєнно-патріотичний дискурс України.

### Література

1. 30-та окрема механізована бригада імені князя Костянтина Острозького [Електронний ресурс]. Офіційний сайт бригади. URL: <https://30ombg.mil.gov.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.12.2025).
2. Добровольська В. В. Виставка «Князі Острозькі: європейський вимір української історії» як засіб популяризації культурної спадщини та національної ідентичності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал.* 2025. № 3. С. 17–21. URL : [https://nakkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnik\\_2025\\_3-DOI-3.pdf](https://nakkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnik_2025_3-DOI-3.pdf) (дата звернення: 14.12.2025)
3. Житомирська ОДА. Бригада отримала почесну відзнаку «За мужність та відвагу» [Електронний ресурс]. URL: <https://surli.li/wnwflf> (дата звернення: 14.12.2025)
4. Жулинський М. Острозька академія та її роль у формуванні культурно-православної тотожності та національної ідентичності українського народу. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2024. 24 с. (Серія: Лекції докторів Honoris Causa). URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9487/> (дата звернення: 14.12.2025).
5. Іларіон (Огієнко І.; митрополит). Князь Костянтин Острозький і його культурна праця : історична монографія. Вінніпег: Читальня «Просвіта»: Вид. коштом Укр. Православ. Громади в Кенора, Ont., 1958. 216 с. : іл. [Електронний ресурс]. URL: <https://surli.cc/uqzetm> (дата звернення: 14.12.2025)
6. Кралюк П., Хаврук Я. Князі Острозькі. Харків: Фоліо, 2012. – 126 с. ISBN 978-966-03-5430-2. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000020933> (дата звернення: 14.12.2025).
7. Кулаковський П.М. (P. Kulakovskiy). Князь Костянтин Іванович Острозький і оборона українських земель від татарської агресії (кінець XV – перша третина XVI ст.). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія: Історичні науки».* 2011 (Вип.18). С. 67–83. URL: [https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/kulakovs'kyi\\_kio\\_i\\_oborona.pdf](https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/kulakovs'kyi_kio_i_oborona.pdf) (дата звернення: 14.12.2025)
8. Леськів І. М. Становище Православної Церкви в Україні у XV – на початку XVII ст. та роль династії князів Острозьких [Електронний ресурс]. URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Leskiv\\_Iryna/Stanovysche\\_Pravoslavnoi\\_](https://chtyvo.org.ua/authors/Leskiv_Iryna/Stanovysche_Pravoslavnoi_)

- Tserkvy\_v\_Ukraini\_u\_KhV\_\_na\_pochatku\_KhVII\_st\_ta\_rol\_dynastii\_kniaziv\_Ostro.pdf (дата звернення: 14.12.2025).
9. Острозька академія. Лекція «Українська спадщина на Афоні: острозькі стародруки XVI–XVII століть у бібліотеках афонських монастирів», прочитана в межах Острозьких наукових читань. Київ, Україна. 18 березня 2025 р. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2025/18-03-02> (дата звернення: 14.12.2025).
  10. Ульяновський В. Князь Василь-Костянтин Острозький: історичний портрет у галереї предків та нащадків. Київ : Простір, 2012. 1370 с., 40 іл. URL : <https://surl.li/abhurq> (дата звернення: 14.12.2025).
  11. Читиво. Символіка 30-ї окремої механізованої бригади імені князя Костянтина Острозького [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/wdymxe> (дата звернення: 14.12.2025)
  12. 30th Separate Mechanized Brigade (Ukraine).[Electronic resource]. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/30th\\_Mechanized\\_Brigade\\_\(Ukraine\)](https://en.wikipedia.org/wiki/30th_Mechanized_Brigade_(Ukraine)) (accessed: 14.12.2025).

### References

1. 30-ta okrema mekhanizovana bryhada imeni kniazia Kostiantyna Ostrozko [30th Separate Mechanized Brigade named after Prince Kostiantyn Ostrzkyi]. Official website of the brigade. Retrieved from <https://30ombr.mil.gov.ua/pro-nas/> (accessed 14 December 2025) (in Ukrainian).
2. Dobrovolska, V.V. (2025). Vystavka «Kniazi Ostrozki: yevropeiskyi vymir ukrainskoi istorii» yak zasib populiaryzatsii kulturnoi spadshchyny ta natsionalnoi identychnosti [Exhibition «Princes of Ostroh: European dimension of Ukrainian history» as a means of popularizing cultural heritage and national identity]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, 3, 17–21. Retrieved from [https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnik\\_2025\\_3-DOI-3.pdf](https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnik_2025_3-DOI-3.pdf) (in Ukrainian).
3. Zhytomyrska ODA. Bryhada otrymala pocheshnu vidznaku «Za muzhnist ta vidvahu» [Brigade received honorary award «For courage and bravery»]. Retrieved from <https://surl.li/wnwflf> (in Ukrainian).
4. Zhulynskiy, M. (2024). *Ostrozka akademiia ta yii rol u formuvanni kulturno pravoslavnoi totozhnosti ta natsionalnoi identychnosti ukrainskoho narodu* [Ostroh Academy and its role in the formation of cultural Orthodox identity and national identity of the Ukrainian people]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Retrieved from <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9487> (in Ukrainian).
5. Ilarion (Ohienko, I.; mytropolyt). (1958). *Kniaz Kostiantyn Ostrozkyi i yoho kulturna pratsia: istorychna monohrafiia* [Prince Kostiantyn Ostrzkyi and his cultural work: historical monograph]. Winnipeg: Chytalnia «Prosvita». Retrieved from <https://surl.li/cc/uqzetm> (in Ukrainian).

6. Kraliuk, P., Khavruk, Ya. (2012). *Kniazii Ostrozki* [Princes of Ostroh]. Kharkiv: Folio. Retrieved from <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000020933> (in Ukrainian).
7. Kulakovskiy, P.M. (2011). *Kniaz Kostiantyn Ivanovych Ostrozkyi i oborona ukrainskykh zemel vid tatarskoi ahresii (kinets XV – persha tretyna XVI st.)* [Prince Kostiantyn Ivanovych Ostrzkyi and the defense of Ukrainian lands from Tatar aggression (late 15th – first third of 16th century)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia: Istorychni nauky»*, 18, 67–83. Retrieved from [https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/kulakovs'kyi\\_kio\\_i\\_oborona.pdf](https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/kulakovs'kyi_kio_i_oborona.pdf) (in Ukrainian).
8. Leskiv, I.M. *Stanovyshche Pravoslavnoi Tserkvy v Ukraini u XV – na pochatku XVII st. ta rol dynastii kniaziv Ostrozkykh* [The situation of the Orthodox Church in Ukraine in the 15th – early 17th century and the role of the Ostroh princes' dynasty]. Retrieved from [https://chtyvo.org.ua/authors/Leskiv\\_Iryna/Stanovyshche\\_Pravoslavnoi\\_Tserkvy\\_v\\_Ukraini\\_u\\_KhV\\_\\_na\\_pochatku\\_KhVII\\_st\\_ta\\_rol\\_dynastii\\_kniaziv\\_Ostro.pdf](https://chtyvo.org.ua/authors/Leskiv_Iryna/Stanovyshche_Pravoslavnoi_Tserkvy_v_Ukraini_u_KhV__na_pochatku_KhVII_st_ta_rol_dynastii_kniaziv_Ostro.pdf) (in Ukrainian).
9. *Ostrozka akademiia. Lektsiia «Ukrainska spadshchyna na Afoni: ostrozki starodruky XVI–XVII stolit u bibliotekakh afonskykh monastyriv»* [Ostroh Academy. Lecture «Ukrainian heritage on Mount Athos: Ostroh early printed books of the 16th–17th centuries in the libraries of Athonite monasteries»]. (2025, March 18). Kyiv, Ukraine. Retrieved from <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2025/18-03-02> (in Ukrainian).
10. Ulianovskiy, V. (2012). *Kniaz Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi: istorychnyi portret u halerei predkiv ta nashchadkiv* [Prince Vasyl-Kostiantyn Ostrzkyi: historical portrait in the gallery of ancestors and descendants]. Kyiv: Prostir. Retrieved from <https://surl.li/abhurq> (in Ukrainian).
11. Chtyvo. *Symvolika 30-yi okremoi mekhanizovanoi bryhady imeni kniazia Kostiantyna Ostrozkooho* [Chtyvo. Symbolism of the 30th Separate Mechanized Brigade named after Prince Kostiantyn Ostrzkyi]. Retrieved from <https://surl.li/wdymxe> (in Ukrainian).
12. 30th Separate Mechanized Brigade (Ukraine). Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/30th\\_Mechanized\\_Brigade\\_\(Ukraine\)](https://en.wikipedia.org/wiki/30th_Mechanized_Brigade_(Ukraine)) (accessed 14 December 2025).

УДК 94(477) «1917/1918»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.071>

**Ігор ДАЦКІВ**

*доктор історичних наук, професор,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-3937>*

## **РОЛЬ ДИПЛОМАТИЧНИХ ПРЕДСТАВНИЦТВ УНР У БОРОТЬБІ ЗА МІЖНАРОДНЕ ВИЗНАННЯ ДЕРЖАВНОСТІ**

**Анотація.** У статті розглядається значення дипломатичних представництв Української Народної Республіки (УНР) у процесі здобуття та утвердження міжнародного визнання її державності в умовах складної політичної кон'юнктури початку ХХ століття. Автор аналізує основні напрями діяльності українських дипломатів, їхні зусилля щодо налагодження контактів із провідними європейськими державами, а також виклики, з якими вони стикалися через нестабільність внутрішньополітичної ситуації та зовнішні геополітичні обставини.

Увага приділяється деталям організації дипломатичної служби УНР, зокрема формуванню її структури, статусу представництв та основним завданням, які ставили перед собою українські посли та консули. Окремо аналізуються взаємини УНР із країнами Четверного союзу та спроби розширення мережі дипломатичних установ, а також зусилля щодо встановлення контактів із державами Антанти. В статті також висвітлюються особливості правового регулювання українського громадянства та дипломатичного статусу в контексті міжнародного права того періоду.

Автор підкреслює, що, незважаючи на обмежені ресурси та складні політичні умови, дипломатичні представництва УНР відіграли ключову роль у формуванні позитивного іміджу новоствореної української держави на міжнародній арені. Вони були не лише каналом офіційної комунікації, а й майданчиком для переговорів, захисту інтересів українців за кордоном та пошуку підтримки серед світової спільноти. Стаття допомагає зробити висновок про важливість подальшого вивчення історії української дипломатії в контексті державотворчих процесів та міжнародних відносин початку ХХ століття.

**Ключові слова:** міжнародні відносини, зовнішня політика, дипломатія, делегація, конференція, міністерство закордонних справ.

**Ihor DATSKIV**

*Doctor of History, Professor  
West Ukrainian National University  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-3937>*

## **THE ROLE OF THE DIPLOMATIC MISSIONS OF THE UKRAINIAN PEOPLE'S REPUBLIC IN THE STRUGGLE FOR INTERNATIONAL RECOGNITION OF STATEHOOD**

**Abstract.** This article examines the role of the diplomatic missions of the Ukrainian People's Republic (UPR) in the process of gaining and consolidating international recognition of its statehood amid the complex political circumstances of the early 20th century. The author analyzes the main directions of activity of Ukrainian diplomats, their efforts to establish contacts with leading European countries, as well as the challenges they faced due to the instability of the domestic political situation and external geopolitical conditions.

Attention is given to the organization of the UPR's diplomatic service, specifically the formation of its structure, the status of its missions, and the key tasks set by Ukrainian ambassadors and consuls. The article separately explores the UPR's relations with the Central Powers and efforts to expand its network of diplomatic institutions, as well as initiatives to establish contacts with the Entente countries. It also highlights the specifics of legal regulation concerning Ukrainian citizenship and diplomatic status within the context of international law at that time.

The author emphasizes that despite limited resources and challenging political conditions, the diplomatic missions of the UPR played a key role in shaping a positive image of the newly established Ukrainian state on the international stage. They served not only as channels of official communication but also as platforms for negotiations, protecting the interests of Ukrainians abroad, and seeking support from the global community. The article concludes by highlighting the importance of further research into the history of Ukrainian diplomacy within the context of state-building processes and international relations of the early 20th century.

**Keywords:** international relations, foreign affairs, diplomacy, delegation, conference, ministry of foreign affairs.

**Постановка проблеми.** Після проголошення незалежності Української Народної Республіки (УНР) у 1917 році перед новоутвореною державою постало критично важливе завдання – здобуття міжнародного визнання. В умовах геополітичної нестабільності, зміни кордонів та впливу зовнішніх сил, дипломатія ставала одним із ключових інструментів зовнішньополітичної

боротьби. Проте досі в історичній науці недостатньо системно досліджено роль та ефективність дипломатичних представництв і місій УНР у цьому процесі.

Проблемним залишається питання, якою мірою діяльність українських посольств і місій впливала на формування міжнародного іміджу УНР, які конкретні результати були досягнуті та які чинники обмежували успіх дипломатичної діяльності. Відсутність постійної державності, внутрішньополітична нестабільність, конкуренція з іншими українськими урядами, а також протидія з боку більшовицької росії створювали серйозні перешкоди для реалізації зовнішньополітичних завдань. Усе це зумовлює потребу в глибшому аналізі ролі дипломатичних представництв УНР у контексті загальної боротьби за міжнародне визнання української державності.

**Метою статті** є всебічне дослідження ролі дипломатичних представництв Української Народної Республіки у процесі боротьби за міжнародне визнання української державності в 1917–1921 роках, а також визначення основних здобутків, труднощів і причин обмеженого успіху української дипломатії в умовах геополітичної нестабільності після Першої світової війни.

Ключові завдання даної праці є – проаналізувати політико-правові та міжнародні умови, в яких формувалася дипломатична служба УНР; визначити головні досягнення дипломатичних місій УНР у справі міжнародного визнання незалежності України; розглянути основні проблеми та зовнішні й внутрішні чинники, що перешкоджали ефективній реалізації дипломатичних ініціатив.

**Аналіз останніх досліджень.** Українська дипломатія пройшла непростий етап становлення, пов'язаний із вирішенням різнопланових і складних завдань зовнішньополітичного характеру. Досвід діяльності дипломатичних місій та представництв УНР за кордоном і сьогодні зберігає своє значення: він допомагає осмислити сучасні підходи до формування зовнішньої політики України, її взаємин із сусідніми державами та глобальними партнерами. Таким чином, аналіз цієї теми має не лише історичну цінність, але й актуальність для розуміння ролі України у сучасному європейському політичному контексті.

Тривалий період відсутності власної державності, а також сімдесятирічне панування радянського тоталітарного режиму та його ідеології спричинили глибоку маргіналізацію теми історії української дипломатії. Зокрема, питання формування та функціонування дипломатичних інституцій у період національно-визвольних змагань залишалися поза увагою науковців. У радянській історіографії події Української революції та боротьби українського народу за державну незалежність здебільшого замовчувалися або подавалися у викривленому, ідеологічно заангажованому вигляді.

У 1990-х роках дослідники почали активно звертати увагу на національно-визвольні події в Україні, що відбувалися у 1917–1921 роках. Однією з ключових тем цього періоду стало формування та функціонування дипломатичних установ. Значний внесок у висвітлення зовнішньополітичної діяльності Української Народної Республіки зробив Олександр Шульгин [Шульгин, 1918, С. 110]. Із 23 червня 1917 року до 17 січня 1918 року він обіймав посаду генерального

секретаря міжнаціональних справ УНР, очолював зовнішньополітичне відомство та мав значний вплив на визначення міжнародного курсу, якого дотримувалась Українська Центральна Рада. У своїй праці «Початки діяльності Міністерства закордонних справ України» О. Шульгін зазначав, що вже влітку 1917 р. зростає міжнародний інтерес до України, зокрема з боку держав Антанти [Шульгін, 1957, с. 30]. Його роботи відзначаються ґрунтовним підходом до аналізу подій, що надає їм вагомої цінності для дослідження процесу становлення української зовнішньополітичної служби за кордоном.

Питання зовнішньополітичної діяльності України в період національно-визвольної боротьби детально досліджував В. Трембіцький у своїй праці «Українська консульська служба 1918–1924 рр.» [Трембіцький, 1990]. У цьому дослідженні автор не лише узагальнив інформацію про функціонування дипломатичних установ за межами України, а й класифікував їх залежно від рівня міжнародного визнання Української держави та статусу акредитації у дипломатичному корпусі відповідних держав. І. Дацків у своїй статті [Дацків, 2025, С. 24–32] розглядає питання формування, функціонування й основні завдання української дипломатичної та консульської служби в період національно-визвольних змагань 1917–1921 років. У центрі уваги автора – розвиток правового підґрунтя для організації мережі дипломатичних установ, а також залежність ефективності їхньої діяльності від міжнародного визнання та правового статусу України на міжнародній арені. Ватро відзначити статтю київської історикині І. Матяш [Матяш, 2021, С. 65–79], в якій йдеться про формування інструментарію публічної й культурної дипломатії зазначеного періоду.

Особливе місце в науковій літературі, яка висвітлює закордонну діяльність українських урядів, а також становлення консульської служби в добу національно-визвольних змагань, посідає колективна праця «Консульська служба України: становлення та розвиток» [Консульська служба, 2018]. У книзі подано дослідження процесу становлення та розвитку консульської служби в Україні.

Формування зовнішньополітичного апарату Української Народної Республіки, а також дипломатичних представництв та місій висвітлюють у своїх дослідженнях Д. Веденєєв і Д. Будков [Веденєєв & Будков, 2006], І. Дацків [Дацків, 2013], О. Кудлай [Кудлай, 2008], В. Соловійова [Соловійова, 2006] та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здобувши статус суб'єкта міжнародного права, Україна зіткнулася з непростим завданням – визначення державних кордонів і встановлення дипломатичних відносин із сусідніми державами, зокрема з росією, Білоруссю та Румунією. У той час, як переговори з росією були ускладнені збройним конфліктом та окупацією українських територій більшовицькими силами, відносини з Білоруссю розвивалися в зовсім іншому руслі – лише мирному. Водночас на характер цих взаємин значно впливали держави Четверного союзу, а також присутність польських і більшовицьких сил на землях Білоруської Народної Республіки, проголошеної 9 березня 1918 року [Центральний, арк. 18].

Доречно зазначити, що наприкінці 1917 року уряд Української Народної Республіки розпочав процес встановлення офіційних міждержавних відносин із Грузією та Вірменією. Вже 17 грудня 1917 року Грузинська Національна рада надала І. Лордкіланідзе повноваження військового комісара при Українській Центральній Раді. Його заступником було призначено Д. Вачейшвілі, який у січні 1918 року перебрав на себе обов'язки комісара. Посаду секретаря комісаріату обійняв Радіні. 7 січня 1918 року в Києві було офіційно засновано грузинський військовий комісаріат.

13 січня того ж року уряд УНР розробив проєкт двосторонньої угоди з грузинським комісаріатом, у якій регламентувалися умови формування на території УНР військових частин із громадян грузинського походження та порядок їх репатріації до Грузії [ЦДАВО України, Ф. 2592, Оп. 1, Спр. 28, арк. 6–13]. У цей самий день подібну угоду було укладено з Вірменським військовим комісаріатом України, Молдови і Криму, очолюваним А. Тонісвим-Тоніянцем, який діяв на підставі мандата Центральної Вірменської Національної ради. У січні 1918 р. в Києві були сформовані окремі грузинські та вірменські збройні загони, які, згідно з укладеними домовленостями, передбачалося відправити на їхню історичну батьківщину – до Грузії та Вірменії [Українська Центральна Рада, 1996, Т. 2, С. 344].

Разом із забезпеченням правового статусу грузинських військовослужбовців обидва комісари також виконували функції, притаманні дипломатичним та консульським представникам. Проте реалізація положень укладених домовленостей стала можливою лише після звільнення Києва від більшовицької влади. 13 березня 1918 року Рада Народних Міністрів УНР провела обговорення умов угод, укладених у січні з вірменським та грузинським військовими комісаріатами, за підсумками якого було прийнято рішення про розформування сформованих на території республіки військових підрозділів [Українська Центральна Рада, 1996, Т. 2, С. 199].

Коригування українською стороною попередніх домовленостей було зумовлене міжнародними зобов'язаннями перед країнами Четверного союзу, насамперед Османською імперією, яка висувала територіальні претензії до новоствореної Закавказької Демократичної Федеративної Республіки, проголошеної 10 лютого 1918 р. в Тифлісі представниками Грузії та Вірменії. Водночас у відповідь на загрозу османського вторгнення політичні та урядові кола Закавказзя дедалі активніше шукали підтримки з боку УНР, розглядаючи Україну як потенційного стратегічного партнера і базову ланку можливої федеративної моделі для постімперського простору колишньої російської імперії [Українська Центральна Рада, 1996, Т. 2, С. 199–200].

Схожі політичні тенденції спостерігалися в країнах Балтії. Ще під час з'їзду народів, що проходив у Києві з 8 по 15 березня 1917 р., вперше на загальноімперському рівні було проголошено право латвійського народу на створення власної державності. У резолюціях з'їзду, зокрема в документах «Про Латвію» та «Щодо литовського питання», містилось визнання права латвійського та литовського народів – етнічних спільнот, що населяли території колишньої Російської імперії, –

на формування суверенних національних держав [Українська Центральна Рада, 1996, Т. 1, С. 311–312]. Проте подальший розвиток українсько-балтійських взаємин був тимчасово призупинений у зв'язку з окупацією значної частини прибалтійських земель німецькими військами в період із осені 1917 р. до весни 1918 р. Лише 12 березня 1918 р. Литовська Національна рада, що перебувала в Києві, звернулася до уряду УНР із проханням надати офіційний статус литовському представництву в Україні. З аналогічною ініціативою виступив також Латиський Центральний комітет в Україні, який подав відповідне звернення до Ради Народних Міністрів УНР. Водночас попри активність литовської та латвійської сторін обидва представницькі органи не отримали офіційного визнання в період функціонування Української Центральної Ради [Скабсон, С. 63].

3 березня 1918 р. після визволення Києва від більшовицьких військ голова Ради Народних Міністрів УНР Всеволод Голубович звернувся до урядів Центральних держав і Румунії з нотою, у якій наголошувалося: «зміна бувшої румунсько-російської границі, особливо в її північній і південній частинах, глибоко порушує політичні і економічні інтереси УНР» [ГДА СБ України, Т. 1, арк.153]. 5 квітня 1918 р. до Бухареста як дипломатичний представник Української Народної Республіки виїхав Микола Галаган. Завдання його місії передбачало подання ноти протесту проти насильницького приєднання Бессарабії до Румунії, вирішення питання про повернення Україні військового майна (цінність у декілька мільйонів крб.), незаконно захопленого Румунією, та одночасно проведення перемовин із румунським урядом про визнання ним незалежності УНР [ГДА СБ України, Т.1, арк.153, 327].

Перед від'їздом М. Галаган мав зустріч із міністром закордонних справ Миколою Любінським та головою уряду УНР. Обговорення перспектив розвитку відносин України з Румунією, яке ініціював Кабінет міністрів для посла, за словами М. Галагана, не дало конкретних результатів. В. Голубович поставив завдання домагатися схвалення румунським урядом «справедливих» кордонів між УНР та Румунією, однак конкретних вказівок не надав. Водночас урядовці запевнили М. Галагана, що детальні директиви будуть надіслані пізніше до Ясс для підтримки українського представництва. Міністерство закордонних справ УНР виділило М. Галаганові 25 тисяч карбованців [ЦДАВО України, Ф. 3766, Оп. 2, Спр. 2, арк.28].

В ході міжнародного визнання Української Народної Республіки діяльність щодо створення українських дипломатичних представництв за кордоном набула практичного характеру. Конкретні умови для існування українських консульських установ в державах Європи з'явилися після укладення Брест-Литовського миру. У статті IV цього документа зазначалось, що «дипломатичні і консульські зносини між сторонами, що заключають договір, почнуться зараз по ратифікації мирного договору. Для можливого найбільшого допущення консулів обох сторін застерігаються окремі умови» [Дорошенко, Т. 1, 2002, С. 294]. Навесні 1918 р. в складі Міністерства закордонних справ розпочав

свою роботу консульський відділ на чолі з досвідченим урядовцем О. Суховерським [Веденєєв, 1994, С. 33].

Відтак вкрай значущим кроком для подальшого становлення дипломатичної служби, відповідальної за захист інтересів українців за кордоном, стало офіційне затвердження Українською Центральною радою 2 березня 1918 року «Закону про громадянство Української Народної Республіки» [Українська Центральна Рада, 1996, Т. 2, 173–174].

Загалом цей державний документ встановлював основні принципи українського громадянства, визначав загальні права та обов'язки громадян. Проте, як вважає більшість експертів, закон мав занадто узагальнений характер і не містив чітких критеріїв для набуття чи переходу до українського громадянства. Більшість положень документа були неоднозначними та суперечливими. Через події, що розгорталися в Україні, закон фактично не встиг набути чинності. Подальшу розробку законодавства з питань громадянства довелося здійснювати спеціалістам гетьманського уряду.

Напередодні гетьманського перевороту 27 квітня 1918 р. до Швейцарії відбула місія Української Народної Республіки на чолі з М. Шрагом. В її компетенції була діяльність в Іспанії, Італії, Франції та Швейцарії, де вона, за словами Д. Веденєєва, «мала виконати завдання міжнародного зондажу, збирання відповідної інформації для наступного розвитку дипломатичних відносин з країнами західноєвропейського регіону» [Веденєєв, 1994, С. 46].

На момент перевороту, після укладання Брест-Литовського договору, Українська Центральна Рада підтримувала дипломатичні відносини з Австро-Угорщиною, Німеччиною та Туреччиною. Представниками УНР були А. Яковлев (призначений 15.04.1918 р.) в Австро-Угорщині, О. Севрюк (10.03.1918 р.) у Німеччині та М. Левитський у Туреччині. Принципи організації дипломатичних представництв, їхнього статусу та формування персоналу базувалися на дворівневій системі російської дипломатії. Українським посольствам у Німеччині, Австро-Угорщині, Туреччині та Болгарії надавався перший ранг: їхні голови мали статус міністрів-резидентів і могли самостійно формувати свої команди. Решта представників УНР за кордоном відносилися до другого рангу і очолювалися повіреними у справах (*charge d'affaires*) [Соловйова, 2006, С. 96–97]. Водночас положення про дипломатичні установи Міністерство закордонних справ республіки так і не встигло офіційно затвердити.

Отже, дипломатичні представники країн Четверного союзу, з якими УНР уклала Брест-Литовський мир, передусім забезпечували захист громадянських прав іноземців на території України. Так, посольство Німеччини очолив барон Альфонс Мумм фон Шварцентштайн, який раніше був послом у Пекіні і після повернення уряду Центральної Ради до Києва у березні 1918 року отримав офіційний статус посла, зберігаючи цю посаду також під час Української Держави. Радником у німецькому посольстві став граф Беркен, а генеральним консулом у Києві – фон Тіль [Дорошенко, Т. 2, 2002, С. 94–95]. Австро-Угорщина спочатку призначила військового агента майора

Флейшмана та консула Гоффінгера, а згодом – графа Йогана Форгача, який раніше був послом у Белграді і відомий як автор ультиматуму Австро-Угорщини до Сербії, що спричинив початок Першої світової війни. До його команди належали радник князь Фюстенбергер та військовий генерал фон Спанокі. Вони продовжували виконувати свої функції в Україні і за часів гетьманату П. Скоропадського. Офіційне визнання нової політичної влади Центральними державами відбулося 2 червня 1918 року [Дорошенко, 1969, С. 278].

4 липня 1918 року Рада Міністрів прийняла закон «Про заснування генеральних консульств і консульських агентств за кордоном», який вводив організаційну структуру консульських служб. 6 листопада 1918 року було затверджено новий закон, що визначав штати та місця розташування дипломатичних представництв за кордоном, а також класифікував консульські установи на чотири типи: генеральне консульство, віце-консульство, консульство і консульське агентство [Веденєєв, 1994, С. 34].

Зовнішньополітичний курс Української Держави, орієнтований на країни Четверного блоку, зокрема Німеччину та Австро-Угорщину, визначав плани створення широкої мережі консульських установ у цих державах. У рамках перших кроків щодо встановлення відносин із державами Антанти Міністерство закордонних справ планувало відкриття восьми консульств у центральноєвропейських державах.

Після відновлення УНР і переорієнтації зовнішньої політики на Антанту, а також у зв'язку з налагодженням міжнародних контактів із новими державами, що виникли внаслідок розпаду Австро-Угорщини, мережа українських дипломатичних установ значно розрослася.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, дипломатичні представництва УНР відігравали важливу роль у спробах здобути міжнародне визнання української державності, виступаючи як офіційні канали комунікації між урядом УНР та урядами інших країн, міжнародними організаціями й громадськістю. Створення мережі дипломатичних місій стало значним досягненням у короткий період існування УНР. Ці установи функціонували не лише як класичні посольства, а також як інформаційні, культурні та політичні центри, які активно боролися з ворожою пропагандою та просували українське бачення ситуації у Східній Європі. Попри обмежений міжнародно-правовий статус окремі держави визнавали УНР через прийняття її представництв, встановлення офіційних контактів або участь у переговорах. Проте широке і тривале міжнародне визнання залишалось недосяжним через складну політичну ситуацію, агресивну політику радянської росії та відсутність єдності всередині українського визвольного руху. Найбільшими досягненнями дипломатії УНР можна вважати участь у міжнародних перемовинах (зокрема Брест-Литовській мирній конференції), налагодження взаємозв'язків із державами Антанти й нейтральними державами, а також активну інформаційну кампанію в західній пресі. Загалом провал зусиль УНР щодо здобуття широкого міжнародного визнання не був наслідком виключно дипломатичних помилок, а радше результатом глобального переосмислення кордонів після Першої світової

війни, конкуренції з радянською дипломатією та браку стабільності самої УНР. В подальшому дослідникам доречно звернути увагу на те, що Брест-Литовський мирний договір був першим мирним договором в Першій світовій війні.

### Література

1. Веденєєв Д., Будков Д. Юність української дипломатії : становлення зовнішньополітичної служби Української держави 1917–1923 роки. К. : К. І. С., 2006. 296 с.
2. Веденєєв. Д. Становлення зовнішньополітичної служби України, 1917 – 1920. Дис. ...канд. іст. наук. К., 1994. 192 с.
3. Веденєєв Д. На захисті прав українства: З історії консульської служби України. Розбудови держави. 1994. № 4. С. 33–38.
4. Галузевий державний архів Служби безпеки України (ГДА СБ України). Ф. 6. Спр. 69840-фп. Т. 1–2. Слідча справа Миколи Галагана. 401 арк.
5. Дацків І. Становлення німецько-українських відносин на початковому етапі Української революції (1917–1921 рр.). Науковий журнал. Гуманітарні студії: історія та педагогіка. Вип. 1(09). Тернопіль, ЗУНУ. 2025. С. 24–32.
6. Дацків І. Українсько-німецькі відносини в контексті Брест-Литовської конференції 1918 р. Проблеми всесвітньої історії. 2023. № 1(21). С. 64–74.
7. Дацків І. Б. Українська дипломатія (1917–1923 рр.) у контексті світової історії: Монографія. Тернопіль. КРОК, 2013. 621 с.
8. Дорошенко Д. Історія України. 1917–1923рр. : У 2-х тт. К.: Темпора, 2002. Т.1. Доба Центральної Ради. 321с.
9. Дорошенко Д. Історія України. 1917–1923 рр. У 2-х тт. 321с.; Т.2. Українська Гетьманська Держава 1918 року. 351 с.
10. Дорошенко Д. Мої спомини про не давнє-минуле, 1914–1920. Мюнхен, 1969. 467 с.
11. Єкабсонс Ерікс. Латвійсько-українські зв'язки за доби УНР. Український історичний журнал. № 2. 2006. С. 59–73.
12. Консульська служба України: становлення та розвиток. / За ред. Г. М. Перепелиці. К.: Логос, 2018. 440 с.
13. Кудлай О. Створення та діяльність народного міністерства міжнародних справ Української Народної Республіки (червень 1917 – квітень 1918 рр.). НАН України, Ін-т історії України. К., 2008. 116 с.
14. Матяш І. Українська дипломатична служба 1917–1921 рр.: формування інструментарію публічної й культурної дипломатії. Український історичний журнал. 2021. Число 4. С. 65–79.
15. Соловійова В. В. Дипломатична діяльність українських національних урядів 1917–1921 рр. : монографія. НАН України, Ін-т історії України. К. ; Донецьк, 2006. 393 с.
16. Соловійова В.В. Формування та діяльність дипломатичних представництв українських національних урядів 1917–1921рр. Дис...докт. іст. наук. К., 2006. 470 с.

17. Трембіцький В. Українська консульська служба, 1918–1924. Літературна Україна. 1990. 9, 16 серпня.
18. Українська Центральна рада: Документи матеріали: У 2-х тт. К.: Наукова думка. Т.1. 1996. 589 с; Т.2. 1997. 420 с.
19. ЦДАВО України. Ф. 2592. Оп. 1. Спр. 28. Арк. 6–13.
20. ЦДАВО України. Ф. 3766. Фонд Міністерства закордонних справ Української Держави. Оп. 2. Спр. 2. Арк. 28.
21. Центральний державний архів вищих органів влади України (далі ЦДАВО України). Ф. 2592. Фонд Народного міністерства закордонних справ УНР. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 18.
22. Шульгин О. Політика: Державне будівництво України і міжнародні справи. К.: Друкарь, 1918. 110 с.
23. Шульгин О. Початки діяльності Міністерства закордонних справ України. Український самостійник. 1957. Грудень. Ч.4. С. 29–32.

### References

1. Viedienieiev, D., Budkov, D. (2006). *Yunist ukrainskoi dyplomatii: stanovlennia zovnishnopolitychnoi sluzhby Ukrainiskoi derzhavy 1917–1923 roky* [Youth of Ukrainian diplomacy: formation of the foreign policy service of the Ukrainian state 1917–1923]. K.: K.I.S. (in Ukrainian).
2. Viedienieiev, D. (1994). *Stanovlennia zovnishnopolitychnoi sluzhby Ukrainy, 1917 – 1920* [Formation of the foreign policy service of Ukraine, 1917–1920]. Dys. ...kand. ist. nauk. K. (in Ukrainian).
3. Viedienieiev, D. (1994). *Na zakhysti prav ukrainstva: Z istorii konsulskoi sluzhby Ukrainy* [In defense of the rights of Ukrainians: From the history of the consular service of Ukraine]. *Rozbudovy derzhavy*, 4, 33–38. (in Ukrainian).
4. Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (HDA SB Ukrainy). F. 6. Spr. 69840-fp. T. 1–2. Slidcha sprava Mykoly Halahana. 401 ark. (in Ukrainian).
5. Datskiv, I. (2025). *Stanovlennia nimetsko-ukrainskykh vidnosyn na pochatkovomu etapi Ukrainiskoi revoliutsii (1917–1921 rr.)* [Formation of German-Ukrainian relations at the initial stage of the Ukrainian Revolution (1917–1921)]. *Naukovyi zhurnal. Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*, 1(09), 24–32. Ternopil: ZUNU. (in Ukrainian).
6. Datskiv, I. (2023). *Ukrainsko-nimetski vidnosyny v konteksti Brest-Lytovskoi konferentsii 1918 r.* [Ukrainian-German relations in the context of the Brest-Litovsk Conference of 1918]. *Problemy vsesvitnoi istorii*, 1(21), 64–74. (in Ukrainian).
7. Datskiv, I.B. (2013). *Ukrainska dyplomatiia (1917–1923 rr.) u konteksti svitovoi istorii* [Ukrainian diplomacy (1917–1923) in the context of world history]. Ternopil: KROK. (in Ukrainian).
8. Doroshenko, D. (2002). *Istoriia Ukrainy. 1917–1923 rr.* [History of Ukraine. 1917–1923]. (Vol. 1). K.: Tempora. (in Ukrainian).
9. Doroshenko, D. (2002). *Istoriia Ukrainy. 1917–1923 rr.* [History of Ukraine. 1917–1923]. (Vol. 2). K.: Tempora. (in Ukrainian).

10. Doroshenko, D. (1969). *Moi spomyny pro ne davnie-mynule, 1914–1920* [My memories of the recent past, 1914–1920]. Munich. (in Ukrainian).
11. Yekabsons, Eriks. (2006). Latviisko-ukrainski zviazky za doby UNR [Latvian-Ukrainian relations during the UNR era]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 2, 59–73. (in Ukrainian).
12. Perepelytsya, H.M. (Ed.). (2018). *Konsulska sluzhba Ukrainy: stanovlennia ta rozvytok* [Consular service of Ukraine: formation and development]. K.: Lohos. (in Ukrainian).
13. Kudlai, O. (2008). *Stvorennia ta diialnist narodnoho ministerstva mizhnarodnykh sprav Ukrainskoi Narodnoi Respubliky (cherven 1917 – kviten 1918 rr.)* [Creation and activity of the People's Ministry of International Affairs of the Ukrainian People's Republic (June 1917 – April 1918)]. K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. (in Ukrainian).
14. Matiash, I. (2021). Ukrainska dyplomatychna sluzhba 1917–1921 rr.: formuvannia instrumentarii publichnoi y kulturnoi dyplomatii [Ukrainian diplomatic service 1917–1921: formation of public and cultural diplomacy tools]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 4, 65–79. (in Ukrainian).
15. Soloviova, V.V. (2006). *Dyplomatychna diialnist ukrainskykh natsionalnykh uriadiv 1917–1921 rr.* [Diplomatic activity of Ukrainian national governments 1917–1921]. K.; Donetsk: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. (in Ukrainian).
16. Soloviova, V.V. (2006). Formuvannia ta diialnist dyplomatychnykh predstavnytstv ukrainskykh natsionalnykh uriadiv 1917–1921 rr. [Formation and activity of diplomatic missions of Ukrainian national governments 1917–1921]: Dys... dokt. ist. nauk. K. (in Ukrainian).
17. Trembitskyi, V. (1990, August 9, 16). *Ukrainska konsulska sluzhba, 1918–1924* [Ukrainian consular service, 1918–1924]. Literaturna Ukraina. (in Ukrainian).
18. Ukrainska Tsentralna rada: Dokumenty materialy [Ukrainian Central Rada: Documents and materials]. (1996–1997). (Vols. 1-2). K.: Naukova dumka. (in Ukrainian).
19. TsDAVO Ukrainy. F. 2592. Op. 1. Spr. 28. Ark. 6–13. (in Ukrainian).
20. TsDAVO Ukrainy. F.3766. Fond Ministerstva zakordonnykh sprav Ukrainskoi Derzhavy. Op. 2. Spr. 2. Ark. 28. (in Ukrainian).
21. Tsetralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy (dali TsDAVO Ukrainy). F. 2592. Fond Narodnoho ministerstva zakordonnykh sprav UNR. Op. 1. Spr. 6. Ark. 18. (in Ukrainian).
22. Shulhyn, O. (1918). *Polityka: Derzhavne budivnytstvo Ukrainy i mizhnarodni spravy* [Politics: State building of Ukraine and international affairs]. K.: Drukar. (in Ukrainian).
23. Shulhyn, O. (1957). Pochatky diialnosti Ministerstva zakordonnykh sprav Ukrainy [Beginnings of the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine]. *Ukrainskyi samostiinyk*, 4, 29–32. (in Ukrainian).

УДК 94(438).081

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.082>

**Роман ЗВАРИЧ**

*кандидат історичних наук,  
Коломийський педагогічний фаховий коледж  
Івано-Франківської обласної ради,  
м. Коломия, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3936-3602>*

## **НАЦІОНАЛЬНЕ ПИТАННЯ В ПОЛЬСЬКОМУ ЗАКОНОДАВСТВІ В ГАЛУЗІ ПРАВОСУДДЯ 1921–1925 РР.**

**Анотація.** У статті досліджується державна політика Другої Речі Посполитої щодо національних меншин у 1918–1926 рр., її концептуальні засади та практичні прояви в умовах становлення парламентської демократії. Визначено, що на спрямованість етнополітичного курсу впливали не лише чисельність та роль етнічних груп у суспільному й економічному житті, але й політичні доктрини провідних партій – націонал-демократів на чолі з Р. Дмовським та Я. Поплавським і табору Ю. Пілсудського. З'ясовано, що ендеківська концепція «інкорпорації» передбачала асиміляцію українців і білорусів та обмеження політичних і економічних позицій німецької меншини, тоді як пілсудчики висували програму «федерації» з наданням культурної та політичної автономії. Попри задекларовані демократичні засади стратегічним напрямом держави залишалася колонізація непольського населення, що часто поєднувалася з нехтуванням конституційними приписами.

На прикладі Східної Галичини показано суперечність між задекларованими демократичними принципами та реальною практикою державної влади. Ці заходи викликали протести, сприяли радикалізації руху та зростанню антидержавних організацій, зокрема УВО. Поряд із цим простежено диференційований підхід польської влади: від часткових поступок німцям у Сілезії до системних обмежень українців та білорусів на східних землях.

Мета даної статті – висвітлення законодавчого регулювання національного питання Другої Речі Посполитої в галузі правосуддя у 1921–1925 рр. Наукова новизна полягає в тому, що вперше висвітлюється національне питання в польському законодавстві у галузі правосуддя у 1921–1925 рр. Розкриваються особливості нормативно-правового забезпечення прав, а також інтересів національних меншин у судових провадженнях Другої Речі Посполитої у

1921–1925 рр. Складено перелік польських законодавчих актів, що визначали правовий статус національних меншин у галузі правосуддя обраного періоду. Основні результати дослідження представляють те, що Державна політика Другої Речі Посполитої щодо національних меншин у міжвоєнний період була суперечливою та непослідовною, зумовленою як історичними амбіціями польських еліт, так і впливом ідеологічних програм провідних політичних сил – націонал-демократів і пілсудчиків. Хоча у сфері судочинства конституційні положення забезпечували принцип незалежності суддів, верховенства права та захисту прав громадян, ці засади не були повною мірою реалізовані для представників непольських етносів. Системна дискримінація суддів-українців, «чистки» судового корпусу та ігнорування правових гарантій свідчили про домінування національно-політичних інтересів над демократичними цінностями.

**Ключові слова:** Друга Річ Посполита, національні меншини, асиміляція, колонізація, дискримінація, судочинство, політичні партії.

**Roman ZVARYCH**

*Candidate of Historical Sciences (PhD in History)*

*Kolomyia Pedagogical Professional College of the*

*Ivano-Frankivsk Regional Council*

*Kolomyia, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3936-3602>*

## **NATIONAL QUESTION IN POLISH LEGISLATION IN THE FIELD OF JUSTICE, 1921–1925**

The article examines the state policy of the Second Polish Republic toward national minorities in 1918–1926, its conceptual foundations, and its practical manifestations in the context of the establishment of parliamentary democracy. It is determined that the orientation of the ethnopolitical course was influenced not only by the number and role of ethnic groups in social and economic life but also by the political doctrines of the leading parties—the National Democrats, headed by R. Dmowski and J. Popławski, and the camp of J. Piłsudski. It was found that the National Democratic concept of «incorporation» envisaged the assimilation of Ukrainians and Belarusians and the restriction of the political and economic positions of the German minority, while the Piłsudski camp proposed a program of «federation» that granted cultural and political autonomy. Despite the proclaimed democratic principles, the strategic direction of the state remained the Polonization of the non-Polish population, which was often combined with disregard for constitutional provisions.

Using the example of Eastern Galicia, the article demonstrates the contradiction between the declared democratic principles and the actual practice of state authorities. These measures provoked protests, fostered the radicalization of the movement, and contributed to the growth of anti-state organizations, in particular the UVO (Ukrainian Military Organization). At the same time, a differentiated approach of the Polish authorities is traced: from partial concessions to the Germans in Silesia to systemic restrictions on Ukrainians and Belarusians in the eastern territories.

The purpose is to highlight the legislative regulation of the national question in the Second Polish Republic in the field of justice in 1921–1925. Scientific novelty. For the first time, the national question in Polish legislation in the field of justice during 1921–1925 is examined. The peculiarities of the regulatory and legal framework for ensuring the rights and interests of national minorities in the judicial proceedings of the Second Polish Republic in 1921–1925 are revealed. A list of Polish legislative acts that determined the legal status of national minorities in the field of justice during the selected period is identified. Main results. The state policy of the Second Polish Commonwealth towards national minorities in the interwar period was contradictory and inconsistent, shaped both by the historical ambitions of the Polish elites and the influence of the ideological programs of the leading political forces – the National Democrats and the Piłsudskites. Although in the field of justice the constitutional provisions ensured the principle of judicial independence, the rule of law, and the protection of citizens' rights, these principles were not fully implemented for representatives of non-Polish ethnic groups. Systemic discrimination against Ukrainian judges, «purges» of the judicial corps, and disregard for legal guarantees testified to the dominance of national-political interests over democratic values.

**Keywords:** Second Polish Commonwealth, national minorities, assimilation, polonization, discrimination, justice, political parties.

**Постановка проблеми.** Зміст дослідження полягає у суперечності між задекларованими демократичними засадами Другої Речі Посполитої та реальною політикою щодо національних меншин у 1918–1926 рр. З одного боку, прийнята конституційна база гарантувала рівність прав і культурну автономію непольського населення, а також передбачала демократичні механізми їх реалізації. З іншого, практичні кроки державної влади демонстрували прагнення до уніфікації та колонізації, що виявлялося в обмеженні освітніх, мовних і політичних прав українців, білорусів, а також у дискримінації представників цих громад у суспільному житті. Така подвійність породжувала соціальну напруженість, стимулювала розвиток опозиційних рухів і ставила під сумнів ефективність державотворчих процесів у багатонаціональній Польщі.

Аналіз останніх досліджень і джерел. Л. Алексієвець охарактеризувала еволюцію державотворення Другої Речі Посполитої у передсанацийний період та окреслила етнополітику польської влади у 1918–1926 рр. [Алексієвець, 2006]. В. Комар ретельно дослідив українське питання в політиці урядів

Польщі [Комар, 2001]. У праці «Галичина в рр. 1918–1920» подано документи й промови учасників процесу вирішення питань про українську державність, польську окупацію українських земель [Лозинський, 1922]. О. Липитчук констатує, що обмеження незалежності судів, складне матеріальне становище, недостатній рівень професійної підготовки призводили до зниження поваги до суддів, які за таких умов не могли гарантувати об'єктивність у розгляді справ [Липитчук, 2015]. Окремі аспекти національної політики Другої Речі Посполитої виокремлено у дослідженні «Державна політика Другої Речі Посполитої в національній сфері у 1918–1926 роках» [Руда, 2015].

**Мета дослідження** полягає у висвітленні законодавчого регулювання національного питання Другої Речі Посполитої в галузі правосуддя у 1921–1925 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Державна політика Другої Речі Посполитої щодо непольського населення залежала від багатьох чинників, зокрема, від чисельності етнічних груп, ролі, яку вони виконували в політичному чи економічному житті держави. При цьому на спрямованість цієї політики суттєво впливало ставлення політичних партій до проблем тих чи інших етнічних або релігійних груп. Основні напрями національної політики формували дві базові політичні концепції: Національно-демократичної партії (теоретики ставлення до непольського населення Р. Дмовський та Я. Поплавський) та Ю. Пілсудського з його прихильниками. Інші політичні партії хоч і пропонували різні шляхи розв'язання цієї проблеми, зокрема, надання меншинам культурної чи територіальної автономії, вирішального впливу на державну політику не мали. Що ж до національної програми ендеків, то вона пропонувала позбавлення національних меншин права вільного національного і культурного розвитку; пропозиції щодо найбільших непольських етнічних груп країни були такими: полонізувати українців та білорусів, ізолювати від польської спільноти євреїв (які, на думку польських еліт, асиміляції не підлягали) та послабити економічні й політичні позиції німецької меншини з перспективою реполонізації теренів їх проживання. При цьому ендеки припустилися низки ґрунтовних помилок, зокрема, переоцінивши асиміляційну привабливість польської культури та недооцінивши потужність політичних і культурних рухів й зростання національної самосвідомості українців. Натомість пілсудчики пропонували забезпечення національним меншинам необхідних умов для національного, культурного та економічного розвитку. Тому, враховуючи розбіжності у ставленні польських державно-політичних еліт до національного питання, від початку існування Другої Речі Посполитої і до травневого перевороту 1926 року основні засади національної політики кілька разів змінювалися [Руда, 2015, С. 162–163].

Етнополітичний процес Польської держави в умовах незалежності був винятково непослідовним щодо національних меншин. Пропагована ідея відродження Польщі в історичних межах сприяла загостренню протистояння між поляками й етнічними меншинами. Українська проблема стала однією з найскладніших у повоєнній історії країни. Вона займала важливе місце у політиці урядів, діяльності політичних партій, які в українському питанні, як уже згадувалося, дотримувалися ендецької

«інкорпорації» та «федерації» пілсудчиків. Незважаючи на постійне коригування офіційного курсу польського уряду в національному питанні, на всіх етапах повоєнної Польщі стратегічною метою були колонізація й асиміляція непольського населення. Офіційна Варшава, з одного боку, гарантувала національним меншинам права й свободи, захист життя і недоторканість житла, а з іншого, в результаті ігнорувала дії влади. Асиміляторська політика польських властей, так само як зневіра у можливостях демократичного розв'язання проблем етнічних меншин спонукали їх до боротьби за національну справу. Спроби порозуміння поляків з іншими народами, які проживали на теренах Польщі, ще раз засвідчили надзвичайну складність руху етнічних спільнот до демократичного суспільства в багатонаціональних країнах, а отже, безболісність їх суспільно-політичного поступу [Алексієвець, 2006, С. 387, 388].

Новий етап формування законодавчої бази в галузі правосуддя розпочався із ухвалення «Березневої» Конституції 1921 р. [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1921]. З цією подією пов'язують закінчення першого етапу розвитку Другої Речі Посполитої та початок парламентської демократії. Внаслідок того, що Конституція 1919 р. була перехідною і не встановлювала конкретні механізми діяльності судів, не відображала всієї повноти основного акту відновленої Польської держави, ще в лютому 1919 р. було створено Конституційну комісію. Уряд і політичні партії подавали пропозиції щодо проєкту майбутньої конституції та в липні 1920 р. комісія представила на розгляд остаточний варіант, в основу якого був покладений текст конституції Третьої Французької Республіки.

Конституція, ухвалена 17 березня 1921 р., складалася з 126 статей і визначала Польщу як республіку (Річпосполиту), в якій влада належить народу. Законодавча влада надавалася двопалатному парламенту (Національним зборам), який складався з сенату (верхня палата) і сейму (нижня палата). Депутати обиралися загальним, рівним, прямим, безпосереднім, таємним, пропорційним голосуванням на строк п'ять років. Пасивне право надавалось усім громадянам, які досягли 21 року (сенату – 30 років), активне – 25 років (сенату – 40 років). Парламент мав право контролю виконавчої влади, йому підпорядковувалася Вища Палата (ізда) Контролю Держави. Виконавча влада належала президенту та уряду. Президент обирався Національними зборами строком на сім років, не мав права законодавчої ініціативи, а всі його документи вимагали підпису прем'єра і відповідного міністра. Його функції зводилися до представницьких. Уряд був відповідальний перед сеймом, а його міністри могли бути відкликані за рішенням сейму [Зашкільняк, Крикун, 2002, С. 458].

Конституція проголошувала верховенство влади народу, рівність усіх перед законом і гарантувала державний захист усім громадянам незалежно від походження, національності, мови, раси та віросповідання. Зазначалося, що римо-католицька церква посідає в державі провідне місце серед рівноправних віросповідань. Національні меншини отримали національно-культурну автономію. Конституція Другої Речі Посполитої приділяла важливу

увагу забезпеченню соціальних гарантій, визнавалася найдемократичнішою в Європі. Але недостатньо проголосити демократичні принципи державного устрою, необхідно виробити ефективні механізми реалізації гарантованих свобод. Як згадувалося, Польща була багатонаціональною, але через намагання польських еліт інкорпорувати різні етноси багато конституційних приписів порушувалися і залишилися невпровадженими.

У розділі IV «Судочинство» задекларовано демократичні принципи судоустрою та правового статусу суддів. Організація, сфера і спосіб діяльності всіх судів визначалися законодавством (стаття 75). Судові рішення проголошувалися іменем Польської Республіки (стаття 74). Стаття 77 Конституції закріпила принцип незалежності суддів при здійсненні ними правосуддя і підкорення їх тільки закону. Судові рішення не могли бути змінені ні законодавчою, ні виконавчою владою. При цьому суди не мали права перевіряти законність законів, належним чином оголошених (стаття 81). Як видно, закріплювався принцип розподілу гілок державної влади на законодавчу, виконавчу, судову, а також їх незалежність одна від одної. Судді призначалися Президентом Республіки, якщо інше не встановлено законом. Проте мирові судді обиралися народом (стаття 76). Основний Закон 1921 р. закріпив положення, що суддя може бути звільнений, відсторонений від виконання обов'язків, переведений на іншу посаду або піти у відставку всупереч власній волі на підставі рішення суду і тільки у випадках, передбачених законом. Це положення не поширювалося на випадки, коли переведення судді на іншу посаду або вихід на пенсію зумовлені змінами в організації судів, передбаченими законом (стаття 78). Слід наголосити на тому, що в разі настання конкретно передбачених законом випадків суддя не підлягав перерахованим стягненням, а лише міг підлягати, що, зі свого боку, надавало додаткові гарантії у вигляді недоторканості суддів. Більше того, встановлювалося, що судді не можуть бути притягнуті до кримінальної відповідальності або позбавлені волі без попередньої згоди суду, встановленої його рішенням, якщо вони не будуть спіймані на місці злочину, але навіть у цьому випадку суд може зажадати негайного звільнення арештованого (стаття 79). Окремий статус суддів, їх права та обов'язки і зарплати визначалися індивідуально згідно із законом (стаття 80) [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1921]. У частині цієї норми для врегулювання питань винагороди за суддівську працю 5 грудня 1923 р. ухвалено закон «Про оплату праці суддів і прокурорів у загальних та адміністративних судах» [O uposażeniu sędziów w sądownictwie powszechnym i administracyjnym oraz prokuratorów, 1923].

Щодо здійснення судочинства, то судові слухання як у цивільних, так і в кримінальних справах були відкритими, якщо закон щодо цього не передбачав винятків (стаття 82). Для розгляду важких кримінальних злочинів та політичних злочинів передбачалось створення судів присяжних. Справи, що підлягали б суду присяжних, організація цих судів та перебіг судового розгляду мали визначатися детально законом (стаття 83). Верховний Суд визначався найвищим для цивільних і кримінальних справ (стаття 84).

Конституція 1921 р. встановлювала також створення спеціальних судів: військових та Компетенційного Трибуналу. Організація військових судів, їх юрисдикція, перебіг судочинства, обсяг прав і обов'язків членів цих судів мав визначати окремий закон (стаття 85). Для врегулювання конфліктів юрисдикції між адміністративними органами і судами створювався на підставі закону Компетенційний Трибунал (стаття 86), який розпочав свою діяльність 25 листопада 1925 р. [O Trybunale Kompetencyjnym, 1925]. Конституцією передбачалося створення адміністративного судівництва для розгляду легітимності адміністративних актів та актів самоврядування (стаття 73). 3 серпня 1922 р. був утворений Найвищий Адміністративний Трибунал [O Najwyższym Trybunale Administracyjnym, 1922]. Розгляд справ про притягнення до відповідальності вищих посадових осіб входив до компетенції Державного Трибуналу, створеного на підставі закону в квітні 1923 р. [O Trybunale Stanu, 1923]. Окремою ланкою спеціальних судів, які розглядали трудові спори між роботодавцями та працівниками, були суди праці, організовані в 1928 р. на підставі розпорядження Президента [O sądach pracy, 1928]. Суди праці на колишніх землях австрійської влади, і зокрема в Східній Малопольщі, діяли на основі колишнього австрійського законодавства у вигляді промислових судів [Głos Sądownictwa 1929, S. 587].

Встановлення цих конституційних норм і для їх конкретизації спеціальних законів було вагомим кроком у розвитку державного будівництва польського народу. Вони стали основою функціонування та еволюції судової системи Другої Речі Посполитої. Важливе значення в цьому відіграла підтримка такого стану речей уже повноцінною державою, що не можна сказати про інші народи колишньої Австро-Угорської монархії на теренах Польщі, оскільки в процесі бурхливої розбудови державних інституцій Другої Речі Посполитої надзвичайно потерпали національні меншини, які проживали на своїх етнічних землях і могли також претендувати на власну державність.

Задекларовані демократичні засади організації судочинства «Березневої» Конституції ніяк не відображалися на національній політиці Другої Речі Посполитої в Східній Галичині. Винятковою мірою дискримінація поширювалася на суддів-українців. Згодом польська влада змушена була офіційно припинити переслідування «нелояльних» суддів (це виглядало порушенням законів), замінивши їх іншими способами – «чистками», які мали надати суддівському корпусу «національно-політичної єдності», що фактично засвідчувало панівне становище польської нації в новій державі [Липитчук, 2015, С. 5].

Ще одним виявом дискримінації було порушення статті 109 Конституції 1921 р., за якою кожному громадянину гарантувалося право на збереження своєї національності, культивування мови та національних особливостей. Окремий закон мав забезпечувати національним меншинам у Польській державі повний і вільний розвиток їхніх національних особливостей за допомогою автономного союзу національних меншин, публічно-правового характеру місцевого самоврядування. Гарантувалося здійснювати контроль

та розширення повноважень місцевого самоврядування в міру необхідності, якщо це забезпечує їх фінансова спроможність [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1921]. Справді, 22 вересня 1922 р. був прийнятий закон про воєводське самоврядування на території Львівського, Станіславівського і Тернопільського воєводств [O zasadach powszechnego samorządu wojewódzkiego, a w szczególności województwa lwowskiego, tarnopolskiego i stanisławowskiego, 1922]. Проте як і багато інших обіцянок Другої Речі Посполитої щодо забезпечення розвитку національних меншин, ці положення залишилися на папері й не відображали на практиці ніякого збереження національної ідентичності чи навіть економічної свободи, в першу чергу українцям.

Важливими кроками, спрямованими на інтеграцію Східної Галичини до складу Другої Речі Посполитої та на обмеження прав національних меншин регіону, що їх зробила польська влада в 1921–1922 рр., стали такі заходи: перепис 1921 р., що мав засвідчити перевагу польського населення (при цьому ув'язнювали тих, хто закликав його бойкотувати, насамперед греко-католицьких священників, вчителів та молодь); запровадження військової повинності для всього населення Галичини; скасування 1 вересня 1921 р. інституту намісництва та запровадження уніфікованого поділу на воєводства; офіційна заміна назви «Галичина» на «Східна Малопольща»; звільнення з державних установ службовців-українців за відмову від присяги на вірність Польській державі; вибори в листопаді 1922 р. до сейму та сенату, які були покликані продемонструвати перевагу поляків у краї, а тому бойкотувалися українськими політиками; продовження запровадження у Галичині відповідно до урядового розпорядження від 18 грудня 1922 р. надзвичайних судів та здійснення масових арештів українських громадсько-політичних діячів, греко-католицьких священників, обшуків приміщень громадсько-культурних товариств, редакцій газет з подальшою забороною їх діяльності [Руда, 2015, С. 164]. Зрозуміло, що ці заходи викликали масові протести серед українців і, як наслідок, пожвавлення антидержавної діяльності, створення Української Військової Організації (УВО).

Варто відзначити, що в різних регіонах польська влада ставилася до національних меншин по-різному. Так, пішовши на поступки німецьким меншинам у Верхній Сілезії, у східних воєводствах вона запровадила щодо цієї ж меншини політику, подібну до тієї, яка проводилася щодо українців (перейменування німецьких поселень, приєднання їх до українських міст чи сіл, примушування змінювати національність та віросповідання для отримання посади в державних установах чи на державних підприємствах) [Руда, 2015, С. 164–165]. Однак зрозуміло, що, враховуючи незначний відсоток німецької етнічної громади в Східній Галичині, протестів, подібних до українських, там не було.

18 березня 1921 р. укладено Ризький договір, за яким до Другої Речі Посполитої відходили українські землі Східної Галичини і Волині. Ще в грудні 1919 р. було встановлено етнічне розмежування між українцями, поляками і білорусами, що проходило по лінії Буг-Пінськ-Німан, названій лінією Керзона (міністра закордонних справ британського уряду). За словами М. Лозинського,

«цю східну границю Польщі установила Верховна Рада 8 грудня 1919 р., однак досі ніякий акт міжнародного права не дав цій границі зобов'язальної сили. Тоді ж, 8 грудня 1919 р., Верховна Рада вирішила визнати частиною Польщі колишню австрійську провінцію Галичини, що знаходиться на захід від цієї лінії» [Лозинський, 1922, С. 11].

Рішення Ради послів від 15 березня 1923 р. про передачу Галичини полякам фактично санкціонувало інкорпораційну програму ендеків, складовою частиною якої стали національна асиміляція меншин і спроби перетворення Польщі в однонаціональну державу [Комар, 2001, С. 291]. Розпорядженням Ради міністрів від 14 березня 1921 р. [O tymczasowej organizacji władz administracyjnych drugiej instancji (województw) na obszarze b. Królestwa Galicji i Lodomerji z W. Ks. Krakowskiem oraz na wchodzących w skład Rzeczypospolitej Polskiej obszarach Spisza i Orawy, 1921] організовано тимчасову адміністративну владу на територіях Краківського, Львівського, Станіславівського і Тернопільського воєводств. З утворенням воєводств і відповідних адміністративних органів влади в них постало питання офіційної мови у Східній Галичині, яке було порушене воєводами зазначених воєводств. Проаналізувавши лист міністра внутрішніх справ до Станіславівського воєводи, можна простежити неоднозначне бачення польської влади гарантованих Конституцією 1921 р. національно-культурних прав. У листі констатовано: міністерство, уточнивши всі позиції в тій справі, доводить до відома воєводи те, що питання офіційної мови на колишніх австрійських теренах було принципово врегульовано австрійським законодавством, згідно з яким держава визнала рівноправність всіх мов, уживаних у краю в школі, уряді та публічному житті. Можливість реалізації даного законодавства в Польській державі була проаналізована на підставі рішень Державного суду та Адміністративного суду, згідно з якими надано дуже велике поле для інтерпретації щодо регулювання законодавчо гарантованих прав у питаннях мови. Відповідно до цього справу офіційної мови автономних органів місцевого самоврядування у Малопольщі регулює закон від 9 квітня 1907 р. Тому на підставі зазначеного Міністерство рекомендує пану воєводи дотриматися щодо української мови «статусу-кво», оскільки не було ані правових, ані істотних підстав та причин запроваджувати у зв'язку з цим зміни, доки Сейм не постановить інакше [Держархів в Івано-Франківській обл. Ф. 2. Оп. 1. Спр. 45. Арк. 7]. Таким чином, засвідчено черговий факт недієвості конституційних норм Другої Речі Посполитої.

Слід додати, що відповідно до Версальського договору гарантувався розвиток власної мови всім національностям у межах Другої Речі Посполитої, отже, в Східній Малопольщі офіційною мовою повинна була бути українська. Тобто фактично не виконувалися на практиці ні національне законодавство, ні міжнародні зобов'язання, коли мова йшла про забезпечення розвитку національних меншин Польської держави.

31 липня 1924 р. було прийнято одразу два нормативні акти, які зачіпали культурні права національних меншин. Перший – це закон про державну

мову і мову урядування державних та самоврядних адміністративних влад [О języku państwowym i języku władz państwowych i samorządowych władz administracyjnych, 1924], стаття 1 якого передбачала, що державною мовою Речі Посполитої є польська мова. Стаття 2 встановлювала, що державною мовою повинні користуватися всі державні органи та органи місцевого самоврядування як у внутрішній, так і в зовнішній службі. Цивільні влади та адміністративні уряди I та II інстанції, а також органи самоврядування та їх заклади повинні приймати подання й усні заяви в справах, які до них належать, від польських громадян української, білоруської та литовської національності також їхньою рідною мовою у межах їхніх воєводств.

Другим законом від 31 липня 1924 р. про мову в суді, прокуратурі й нотаріаті [О języku urzędowania sądów, urzędów prokuratorskich i notariatu, 1924] встановлено застосування польської мови як державної у названих органах, що також значно звужувало права національних меншин у Східній Малопольщі. У відповідності до цього закону внутрішньою та зовнішньою мовою урядування судів, прокурорських та нотаріальних урядів була польська мова як державна (стаття 1).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Державна політика Другої Речі Посполитої щодо національних меншин у міжвоєнний період була суперечливою та непослідовною, зумовленою як історичними амбіціями польських еліт, так і впливом ідеологічних програм провідних політичних сил – націонал-демократів і пілсудчиків. Попри декларовані в «Березневій» Конституції 1921 р. демократичні принципи рівності, гарантії прав і свобод, а також національно-культурної автономії, реальна практика свідчила про переважання асиміляторського та інкорпораційного підходу. Найбільше це позначилося на українському населенні Східної Галичини та Волині, де заходи влади були спрямовані на обмеження політичних, культурних і мовних прав, витіснення українців з державної служби, ліквідацію впливових інституцій та контроль над громадським життям. Запровадження спеціальних законів про державну мову та мову судочинства у 1924 р. значно звузило можливості використання рідної мови в адміністративних і правових процесах, що суперечило як внутрішнім конституційним нормам, так і міжнародним зобов'язанням Польщі.

Хоча у сфері судочинства конституційні положення забезпечували принцип незалежності суддів, верховенства права та захисту прав громадян, ці засади не були повною мірою реалізовані для представників непольських етносів. Системна дискримінація суддів-українців, «чистки» судового корпусу та ігнорування правових гарантій свідчили про домінування національно-політичних інтересів над демократичними цінностями. Замість сприяння інтеграції багатонаціонального суспільства через рівноправний діалог, влада обирала курс на полонізацію, що породжувало протестні настрої, активізацію національних рухів та радикалізацію частини меншин. Таким чином, політика Другої Речі Посполитої в національному питанні, поєднуючи декларативний

демократизм і практичний централізм із асиміляційними цілями, стала одним із ключових чинників напруженості у відносинах між польською більшістю та національними меншинами. Ця непослідовність продемонструвала обмеженість можливостей побудови справді інклюзивної багатонаціональної держави в умовах домінування етнонаціональної ідеї та відсутності ефективних механізмів реалізації проголошених прав.

Перспективами подальших досліджень можуть виступити поглиблений аналіз польської судової практики у Галичині, порівняльне вивчення правового становища національних меншин, дослідження кадрової політики судового корпусу та розширення джерельної бази з метою комплексного осмислення реалізації національної політики Другої Речі Посполитої у сфері правосуддя.

### **Література**

1. Алексієвець Л. М. Польща: утвердження незалежної держави 1918–1926. Тернопіль, 2006. 448 с.
2. Зашкільняк Л. О., Крикун М. Г. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів. Львів, 2002. 752 с.
3. Комар В. Політика Польщі щодо українців Галичини (1919–1939 рр.): основні напрямки та етапи. Галичина. *Всеукраїнський наук. і культ.-просвітній краєзн. часоп.* 2001. Ч. 5–6. С. 290–295
4. Лозинський М. Галичина в рр. 1918 – 1920. Відень, 1922. 228 с.
5. Липитчук О. Соціально-правові аспекти статусу суддів у міжвоєнній Польщі (1918–1939). *Вісн. Львів. у-ту. Сер. юридична.* 2015. Вип. 61. С. 151–162.
6. Листування з міністерством внутрішніх справ і повітовими староствами про введення польської мови в службову діяльність адміністративних установ; скарги греко-католицького духовенства на заборону використання у листуванні української мови. Держархів в Івано-Франківській обл. Ф. 2. Оп. 1. Спр. 45. 153 арк.
7. Руда О. Державна політика Другої Речі Посполитої в національній сфері у 1918–1926 роках. *Проблеми гуманіст. наук. Сер. «Історія».* 2015. Вип. 36. С. 160–174.
8. Dział sądów pracy. *Głos Sądownictwa.* 1929. Nr. 12. S. 587591.
9. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 roku. *DzURP.* 1921. Nr. 44. Poz. 627.
10. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 22 marca 1928 r. o sądach pracy. *DzURP,* 1928. Nr. 37. Poz. 350.
11. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 marca 1921 roku do ustawy z dnia 3 grudnia 1920 roku o tymczasowej organizacji władz administracyjnych drugiej instancji (województw) na obcarze b. Królestwa Galicji i Lodomerji z W. Ks. Krakowskiem oraz na wchodzących w skład Rzeczypospolitej Polskiej obszarach Spisza i Orawy. *DzURP.* 1921. Nr 39. Poz. 234.
12. Ustawa z dnia 25 listopada 1925 r. o Trybunale Kompetencyjnym. *DzURP,* 1925. Nr. 126. Poz. 897.

13. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1923 r. o Trybunale Stanu. DzURP, 1923. Nr.59. Poz.415.
14. Ustawa z dnia 3 sierpnia 1922 r. o Najwyższym Trybunale Administracyjnym. DzURP, 1922. Nr.67. Poz. 600.
15. Ustawa z dnia 5 grudnia 1923 r. o uposażeniu sędziów w sądownictwie powszechnym i administracyjnym oraz prokuratorów. DzURP, 1923. Nr. 134. Poz. 1107.
16. Ustawa z dnia 26 września 1922 r. o zasadach powszechnego samorządu wojewódzkiego, a w szczególności województwa lwowskiego, tarnopolskiego i stanisławowskiego. Dz.U. 1922. Nr 90. Poz. 829.
17. Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. o języku urzędowania sądów, urzędów prokuratorskich i notariatu. DzURP. 1924. Nr. 78. Poz. 757.
18. Ustawa o języku państwowym i języku władz państwowych i samorządowych władz administracyjnych z 31 lipca 1924 r. Dz.U. 1924. Nr. 73 poz. 724.

### References

1. Aleksievets, L. M. (2006). *Polshcha: utverdzhennia nezalezhnoi derzhavy 1918–1926* [Poland: establishment of an independent state 1918–1926]. Ternopil. (in Ukrainian).
2. Zashkilniak, L. O., Krykun, M. H. (2002). *Istoriia Polshchi: Vid naidavnishykh chasiv do nashykh dniv* [History of Poland: From ancient times to the present day]. Lviv. (in Ukrainian).
3. Komar, V. (2001). Polityka Polshchi shchodo ukraintziv Halychyny (1919–1939 rr.): osnovni napriamky ta etapy [Poland's policy towards Ukrainians of Galicia (1919–1939): main directions and stages]. Halychyna. *Vseukrainskyi nauk. i kult.-prosvitnyi kraiezn. chasop.*, 5–6, 290–295. (in Ukrainian).
4. Lozynskyi, M. (1922). *Halychyna v rr. 1918–1920* [Galicia in 1918–1920]. Viden. (in Ukrainian).
5. Lypytchuk, O. (2015). Sotsialno-pravovi aspekty statusu suddiv u mizhvoienii Polshchi (1918–1939) [Social and legal aspects of the status of judges in interwar Poland (1918–1939)]. *Visn. Lviv. u-tu. Ser. yurydychna*, 61, 151–162. (in Ukrainian).
6. Lystuvannia z ministerstvom vnutrishnikh sprav i povitovymy starostvamy pro vvedennia polskoi movy v sluzhbovu diialnist administratyvnykh ustanov; skarhy hreko-katolytskoho dukhovenstva na zaboronu vykorystannia u lystuvanni ukrainskoi movy [Correspondence with the Ministry of Internal Affairs and county elders about the introduction of the Polish language in the official activities of administrative institutions; complaints from the Greek Catholic clergy about the ban on the use of the Ukrainian language in correspondence]. *Derzharkhiv v Ivano-Frankivskii obl. F. 2. Op. 1. Spr. 45. 153 ark.*
7. Ruda, O. (2015). Derzhavna polityka Druhoi Rechi Pospolytoi v natsionalnii sferi u 1918–1926 rokakh [State policy of the Second Polish Republic in the

- national sphere in 1918–1926]. *Problemy humanist. nauk. Ser. «Istoria»*, 36, 160–174. (in Ukrainian).
8. Dział sądów pracy. *Głos Sądownictwa*. 1929. Nr. 12. S. 587–591. (in Polish).
  9. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 roku. *DzURP*. 1921. Nr. 44. Poz. 627. (in Polish).
  10. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 22 marca 1928 r. o sądach pracy. *DzURP*, 1928. Nr. 37. Poz. 350 (in Polish).
  11. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 marca 1921 roku do ustawy z dnia 3 grudnia 1920 roku o tymczasowej organizacji władz administracyjnych drugiej instancji (województw) na obcarze b. Królestwa Galicji i Lodomerji z W. Ks. Krakowskiem oraz na wchodzących w skład Rzeczypospolitej Polskiej obszarach Spisza i Orawy. *DzURP*. 1921. Nr 39. Poz. 234 (in Polish).
  12. Ustawa z dnia 25 listopada 1925 r. o Trybunale Kompetencyjnym. *DzURP*, 1925. Nr. 126. Poz. 897 (in Polish).
  13. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1923 r. o Trybunale Stanu. *DzURP*, 1923. Nr.59. Poz.415 (in Polish).
  14. Ustawa z dnia 3 sierpnia 1922 r. o Najwyższym Trybunale Administracyjnym. *DzURP*, 1922. Nr.67. Poz. 600 (in Polish).
  15. Ustawa z dnia 5 grudnia 1923 r. o uposażeniu sędziów w sądownictwie powszechnym i administracyjnym oraz prokuratorów. *DzURP*, 1923. Nr. 134. Poz. 1107 (in Polish).
  16. Ustawa z dnia 26 września 1922 r. o zasadach powszechnego samorządu wojewódzkiego, a w szczególności województwa lwowskiego, tarnopolskiego i stanisławowskiego. *Dz.U.* 1922. Nr 90. Poz. 829 (in Polish).
  17. Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. o języku urzędowania sądów, urzędów prokuratorskich i notariatu. *DzURP*. 1924. Nr. 78. Poz. 757 (in Polish).
  18. Ustawa o języku państwowym i języku władz państwowych i samorządowych władz administracyjnych z 31 lipca 1924 r. *Dz.U.* 1924. Nr. 73 poz. 724 (in Polish).

УДК 930.253:[94(=161.2)-054.72:329.17]»1940/1990»(045)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.095>

**Світлана КОСТИЛЄВА**

*доктор історичних наук, професор,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,  
м. Київ, Україна*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0909-7887>*

**Катерина АКИМЕНКО**

*аспірантка кафедри історії,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,  
м. Київ, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1053-0972>*

## **ДЖЕРЕЛА ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ НАЦІОНАЛІСТИЧНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ (СЕРЕДИНА 1940-Х – ПОЧАТОК 1990-Х РР.)**

**Анотація.** У статті здійснено аналіз джерельної бази дослідження історії націоналістичних організацій української діаспори (середина 1940-х – початок 1990-х рр.), її структури та інформаційного потенціалу. Запропоновано систематизацію джерел за ознакою походження та виділено три великі групи: 1) джерела й пам'ятки, створені українськими націоналістичними організаціями; 2) джерела та матеріали української діаспори (ненаціоналістичної); 3) документи радянських державних органів.

Доведено важливість використання архівних матеріалів Центрального державного архіву громадських об'єднань та україніки (ЦДАГОУ), Галузевого Державного Архіву Служби Безпеки України (ГДА СБУ) та Архіву Організації Українських Націоналістів Української Інформаційної Служби в Лондоні у поєднанні з періодикою, опублікованими джерелами та електронними інформаційними ресурсами для ґрунтовної і достовірної реконструкції структури націоналістичного руху поза межами України, вивчення його ідеологічних основ та напрямків діяльності. Підкреслено необхідність критичного аналізу джерел, врахування суб'єктивності їх змісту, що пов'язано з певною світоглядною парадигмою та ідеологічними протистояннями, в яких перебували творці історичних пам'яток. Для уникнення однобічної інтерпретації

© Світлана Костилова, Катерина Акименко, 2025

історичних фактів пропонується зіставлення інформації, що походить з трьох осередків: від націоналістичних організацій, від інших об'єднань української діаспори, з якими вони взаємодіяли, та від радянських органів влади, з якими вони перебували у протистоянні.

Акцентовано увагу, що фундаментальними джерелами для дослідження є офіційні програмні документи націоналістичних організацій, які були видані ними за результатом діяльності керівних органів. У них викладено ідеологічні основи націоналістичного руху, цілі діяльності організацій та способи їхньої реалізації.

Підкреслено джерельний потенціал періодики націоналістичних організацій. Видання дозволяють заповнити інформаційні прогалини, що виникли у зв'язку з нерівномірністю документальних джерел. Періодика надає можливість детальніше дослідити такі аспекти історії націоналістичних організацій: видавнича діяльність, комеморативні практики, політичні акції, трансформація ідеології.

**Ключові слова:** зарубіжна україніка, націоналістичні організації, українська діаспора, архівні джерела, періодика, джерельна база.

**Svitlana KOSTYLIEVA**

*Doctor of History, Professor*

*National Technical University of Ukraine*

*«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*

*Kyiv, Ukraine*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0909-7887>

**Kateryna AKYMENKO**

*PhD student of the Department of History*

*National Technical University of Ukraine*

*«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*

*Kyiv, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1053-0972>

## **SOURCES OF RESEARCH IN THE HISTORY OF NATIONALIST ORGANIZATIONS OF THE UKRAINIAN DIASPORA (MID-1940S – EARLY 1990S)**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the source base for the study of the history of nationalist organizations of the Ukrainian diaspora (mid-1940s - early 1990s), determining its structure and information potential. The author suggests a systematization of sources by origin and a division into three large groups: 1) sources created by Ukrainian nationalist organizations; 2) sources of the Ukrainian diaspora (non-nationalist); 3) documents of Soviet state bodies.

It is noted that it is important to use archival materials of the Central State Archive of Public Associations and Ukrainian Studies, the Branch State Archive of the Security Service of Ukraine and the Archive of the Organization of Ukrainian Nationalists of the Ukrainian Information Service in London in combination with periodicals, published sources and electronic information resources for a thorough and reliable reconstruction of the structure of the nationalist movement outside Ukraine, the study of its ideological foundations and main areas of activity. It draws our attention to the need of critical analysis of sources, taking into account the subjectivity of their content, which is associated with a certain worldview paradigm and ideological confrontations in which the creators of historical sources were. To avoid a one-sided interpretation of historical facts, the researcher should compare information from three sources: from nationalist organizations, from other associations of the Ukrainian diaspora with which they interacted, and from the Soviet authorities with which they were in opposition.

It is emphasized that the fundamental sources for the study are the official program documents of nationalist organizations, which were issued by them as a result of the activities of the governing bodies. The documents set out the ideological foundations of the nationalist movement, outline the main goals of the organizations' activities and methods of their implementation.

The significant potential of periodicals as sources for the study of nationalist organizations is emphasized. Publications allow filling in the information gaps that have arisen due to the unevenness of documentary sources. Periodicals provide an opportunity to study in more detail such aspects of the history of nationalist organizations as publishing activities, commemorative practices, political actions and the transformation of ideology.

**Keywords:** foreign Ukrainian studies, nationalist organizations, Ukrainian diaspora, archival sources, periodicals, source base.

**Постановка проблеми.** Значний дослідницький інтерес в сучасній українській науці викликає історія українського націоналістичного руху. Тривалий час науковці зосереджувалися переважно на періоді становлення націоналістичних організацій, їх ідеології та боротьбі в умовах Другої світової війни, дискусіях щодо ролі і місця в українській історії ряду його діячів, руйнуванні радянських міфів про діяльність Організації Українських Націоналістів (ОУН) та Української Повстанської Армії (УПА). Однак їх діяльність поза межами України з середини 1940-х до початку 1990-х рр., становлення організаційних структур та трансформація ідеологічних основ висвітлена фрагментарно. Можна констатувати недостатню розробку теми та потребу поглиблення її вивчення у зв'язку зі зростанням суспільного інтересу до об'єктивної історії націоналістичного руху.

Аналіз, класифікація та характеристика історичних джерел є невід'ємною частиною вивчення будь-якої наукової проблеми. Широке коло історичних пам'яток, що пов'язані з окресленою дослідницькою темою, мають недостатній рівень опрацювання та систематизації. Це пов'язано з обмеженою доступністю

для науковців через зберігання в різних країнах та тривалою відсутністю єдиної централізованої установи для збирання зарубіжної українки. Тому носії історичної інформації потребують спеціального джерелознавчого дослідження.

**Аналіз досліджень.** Джерела історії націоналістичних організацій української діаспори частково були опрацьовані та проаналізовані спеціалістами архівів, що формували фонди та структурні підрозділи установ. У статтях висвітлено історію створення та діяльності ряду організацій за доступними документами та окреслено їх джерелознавчий аспект. Серед цих науковців Ю. Кучерявий [Кучерявий, 2013], Т. Ніколаєва [Ніколаєва, 2015], Д. Решетченко [Решетченко, 2016; 2018]. Ряд праць присвячено видавничій діяльності націоналістичних організацій. Цю тему висвітлювали О. Богуславський [Богуславський, 2022], Т. Дорохіна [Дорохіна, 2006], М. Тимошик [Тимошик, 2018; 2021]. Дослідники зосереджують увагу переважно на періодиці як засобі комунікації всередині українських громад, висвітлюють історію створення окремих видань та аналізують їх змістове наповнення.

Окремо виділимо дослідження, присвячені вивченню специфічних видань, що виготовляли націоналістичні організації з метою таємного перевезення в Україну та проблемі їх атрибуції. Наявні у фондах бібліотеки імені В. І. Вернадського малоформатні видання та «книжки-обманки» досліджені Т. Антонюк [Антонюк, 2020; 2021]. Встановлено місце випуску видань, спосіб передачі на територію України, проаналізований зміст, мотивація до виготовлення книг такого формату, а також надані джерелознавчі характеристики. В рамках дослідження українського книговидання у Великій Британії на специфіку видавничих фальсифікатів звернув увагу М. Тимошик [Тимошик, 2018]. У дослідженнях він висвітлює їх генезу, типологію, шляхи перевезення в УРСР, особливості форми і змісту.

**Метою статті** є аналіз джерельної бази дослідження націоналістичних організацій української діаспори, її структури та інформаційного потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** Паралельно із збройною підпільною боротьбою на території України, поступовим її припиненням частина активних діячів українського націоналістичного руху перебувала в західних країнах. Вони створили еміграційні структури, які представляли окремі ідеологічні течії: бандерівців (ОУН революційна або Закордонні частини (ЗЧ) ОУН), мельниківців (ОУН(м)) та «двійкарі» (ОУН за кордоном). Кожна з організацій розбудувала власну структуру осередків, а також мала під контролем чи поширювала вплив на ряд сателітних об'єднань.

Поступово до націоналістичної еміграції та її організаційних структур долучалася активна частина української діаспори, її нові покоління. Це дало можливість організаціям функціонувати впродовж другої половини ХХ століття та перенести свою діяльність в Україну після 1991 р. ОУН(м) об'єднала на своїй ідеологічній платформі діаспорні організації: Організація Державного Відродження України (США), Українське Національне Об'єднання

(Канада), Українська Національна Єдність (Франція) тощо. Згодом у 1964 р. консолідувала їх у Світову Координаційну Раду Ідеологічно Споріднених Націоналістичних Організацій (СКР ІСНО). Під впливом ЗЧ ОУН перебували Антибільшовицький Блок Народів (АБН), Товариство української студіюючої молоді ім. М. Міхновського (ТУСМ), Спілка Української Молоді (СУМ) та інші організаційні об'єднання.

Перманентною проблемою української діаспори була консолідація громад в координаційному осередку та створення надпартійної надбудови для співпраці політичних та ідеологічних груп. Вона втілилася в існування в еміграції значної кількості громадських організацій, які претендували на представництво української нації у вільному світі чи українського визвольного руху. Це, зокрема, Закордонне представництво Української Головної Визвольної Ради (ЗП УГВР), Державний Центр Української Народної Республіки в екзилі (ДЦ УНР), Світовий Конгрес Вільних Українців (СКВУ), Конгрес Української Вільної Політичної Думки (КУВПД), Конференція Українських Політичних Партій і Організацій (КУППО) та ін. Націоналістичні організації виступали ініціаторами створення ряду з них або долучали своїх представників до керівних структур громадських організацій та здійснювали спільні політичні заходи. Тому джерела відображають історію не лише націоналістичних організацій, а й структур, з якими вони співпрацювали та взаємодіяли.

Незважаючи на перебування поза межами Батьківщини та обмежені ресурси, націоналістичні організації української діаспори продовжили лінію боротьби за відновлення незалежності Української держави. Їх діяльність відіграла вагомий роль у збереженні національної ідентичності та української культури в умовах протистояння асиміляції українських емігрантів та їх нащадків. Перебування в західних країнах дало можливість для розвитку вільної політичної і філософської думки, пошуку нових форм українського націоналізму та візії української державності.

Дослідження історії націоналістичних організацій української діаспори має широку джерельну базу. Для її систематизації та групування матеріалів, на нашу думку, видається доцільним взяти за основу принцип провенієнції. Він передбачає класифікацію джерел за авторством або походженням в найбільш широкому розумінні. Зазначений підхід дозволяє виділити три великі групи джерел: джерела й пам'ятки, створені українськими націоналістичними організаціями; джерела та матеріали української діаспори (ненаціоналістичної); документи радянських державних органів.

Основою дослідження є письмові, зображальні та речові види джерел. Оскільки переважають саме письмові матеріали, то всередині зазначених груп варто брати до уваги поділ на документальні, нарративні, масові та особового походження. Специфіка історичних пам'яток українського націоналістичного руху також вимагає використання додаткових класифікаційних ознак: походження, джерельний статус, місце зберігання, оприлюдненість, тиражованість. Маємо враховувати суб'єктивність змісту джерел, тобто певну

світоглядну парадигму та ідеологічні протистояння, в яких перебували творці історичних пам'яток.

Найбільший інформаційний потенціал має перша група – джерела й пам'ятки, створені українськими націоналістичними організаціями. До неї входять різноманітні пам'ятки, створені власне об'єктом дослідження, що відображають внутрішню структуру, ідеологічні основи, напрямки діяльності організацій. Враховуючи значний масив джерел, пропонуємо розділити їх на декілька підгруп:

1) Перша підгрупа – опубліковані документи націоналістичних організацій.

Офіційні програмні документи націоналістичних організацій, які були видані ними за результатом діяльності керівних органів, є основоположними для пізнання їх історії. ЗЧ ОУН в 1955-1991 рр. випустила серію книг «Бібліотека українського підпільника», до якої увійшли збірники матеріалів Проводу, Великих Зборів [ОУН у світлі постанов, 1955; Четвертий Великий Збір, 1969], конференцій АБН [АБН у світлі постанов, 1956]. ОУН(м) також видавала політичні документи для широкого кола зацікавлених осіб. Зокрема, було випущено «Два етапи: матеріали п'ятого і шостого Великих Зборів Українських Націоналістів» [Два етапи, 1966], «Україна – спільне добро для всіх її громадян: матеріали VII Великого Збору Українських націоналістів» [Україна – спільне добро, 1971], а матеріали Одинадцятого Великого збору були видані як окремий номер журналу «Самостійна Україна». ОУН(з) оприлюднювали рішення Делегатських конференцій у вигляді самостійних видань [VI Делегатська конференція, 1980], так і на сторінках свого друкованого органу «Український самостійник». Видання містили звернення проводів організацій до членства, української діаспори, українського народу в УРСР, звіти, резолюції та постанови, аналітичні матеріали, устрій організацій.

Зміст документів такого типу має політичний та ідеологічний характер, тобто в них зафіксовані концептуальні основи націоналістичного руху, викладені основні цілі діяльності організацій та способи реалізації. У програмних документах висвітлено бачення політичного порядку у світі, охарактеризовано становище України, подана візія незалежної Української держави, стратегія її досягнення, шлях визволення зі складу СРСР. Також у них відображені засади внутрішньої і зовнішньої політики націоналістичних організацій, діяльність сектору юнацтва і молоді, жіночої мережі, фінансово-господарські питання. За матеріалами прослідковуються зміни, що імплементувалися за результатами обговорень учасниками Великих Зборів та Делегатських конференцій як вищими керівними органами. Це дозволяє простежити, як відбувалася актуалізація завдань націоналістичних організацій в умовах діаспори, як еволюціонувала ідеологія в бік демократизації під впливом середовища західного суспільства. Програмні документи дають змогу порівняти ідеологію та стратегію діяльності трьох фракцій націоналістичного руху, визначити їхні особливості.

До опублікованих джерел можна віднести збірники архівних документів, що були створені українськими науковцями. Серед них підбірки матеріалів щодо виникнення та діяльності УНО (Канада) [Українське національне об'єднання, 2015], СКР ІСНО [Світова координаційна рада, 2017], а також життєвого шляху А. Мельника [Видатні діячі української діаспори, 2020], С. Бандери [Степан Бандера: документи свідчать, 2011].

2) Друга підгрупа – теоретичні та публіцистичні праці ідеологів націоналістичних організацій.

Ідеологічні основи націоналістичних організацій відображені в політичних творах теоретиків українського націоналізму, що представлені книгами, збірниками та статтями. Найбільший джерелознавчий потенціал мають роботи С. Бандери [Бандера, 1978], Я. Стецька [Стецько, 1987], А. Камінського [Камінський, 1959; 1996], Л. Ребета [Ребет, 1955], Д. Ребет [Ребет, 1958; 1963], Д. Квітковського, С. Ленкавського та ін. Праці здебільшого наближені до публіцистики, позаяк, окрім теоретичних концептуальних ідей, сформульованих стратегій зміни суспільства, окреслення абстрактних принципів та ідеалів, автори використовували оціночну лексику, емоційні звернення, спонукальні заклики з метою впливу на громадську думку.

Джерелознавчий аналіз цих творів потребує критичного ставлення та врахування суб'єктивізму авторів. Якщо програмні документи відображають доктрину, яка була схвалена Великим Збором чи Конференцією, то індивідуальні праці містять персональне осмислення націоналістичної ідеології, трактування діяльності націоналістичного руху. В центрі уваги авторів – проблема революції як засобу боротьби поневоленого народу і питання її організації, труднощі і завдання, що стояли перед визвольним рухом після Другої світової війни, концепція майбутньої незалежної Української держави. Авторські бачення особливо проглядаються у висвітленні та ставленні до програмних змін, що були започатковані на III Надзвичайному великому зборі ОУН в 1943 р. Ця подія є точкою відліку конфліктів та розколів, що відбулися в умовах діаспори, тому провідні діячі окремих фракцій націоналістичного руху полярно висвітлюють причини поглиблення роздробленості та особистісні протистояння всередині організацій.

3) Третя підгрупа – неопубліковані архівні організаційні документи.

Найбільшою підгрупою джерел є архівні матеріали, зібрані в ЦДАГОУ та Архіві ОУН УІС в Лондоні. В архівах документи упорядковані за приналежністю до організації чи історичної постаті, сконцентровані у відповідних окремих фондах та охоплюють широку географію. Вони представлені як оригіналами, так і копіями документів, що були зроблені працівниками архіву (переважно для документів, що мають низьку якість і поступово її втрачають). За способом фіксації інформації наявні машинописні та рукописні документи. Особливістю матеріалів націоналістичних організацій було те, що частина з них створена за допомогою гектографу, що пояснює низьку якість друку та збереженості деяких архівних джерел.

Значна частина джерел майже не включена до наукового обігу. Їх джерелознавча цінність полягає у відображенні внутрішньої історії кожної організації, тобто неопубліковані архівні джерела переважно є документами внутрішнього обігу. Варто зауважити, що в офіційних виданнях, зокрема в матеріалах Великих Зборів, пропущена частина інформації, яка мала секретний характер, а в архівних матеріалах вона присутня.

Аналіз масиву архівних джерел, на наш погляд, дозволяє виділити декілька груп документів: організаційно-розпорядчі – статuti, програми, постанови, резолюції, протоколи засідань, правильники, настанови, заяви; звітні – звіти організаційних підрозділів та коментарі до них; інформаційно-аналітичні – бюлетені, обіжники, статті, брошури, промови, комунікати, звернення, інформаційні листки; господарсько-фінансові – документи обліку прибутків та видатків, внесків та пожертв; пропагандистські – листівки, брошури; освітні та вишкільні матеріали – підручники, лекції; листування – внутрішньо-організаційне (між «тереновими» осередками, членством), листи до інших організацій, особисте листування.

Джерела, які відображають багато аспектів діяльності української діаспори, розміщені у Центральному державному архіві громадських об'єднань та українців (ЦДАГОУ). Він виник у 2022 р. шляхом злиття Центрального державного архіву громадських об'єднань України (ЦДАГО України) та Центрального державного архіву зарубіжної українців (ЦДАЗУ), що призвело до змін у системі зберігання джерел та нумерації фондів.

Різні види документів були передані в архів з організацій і приватних колекцій та перерозподілені в тематичні фонди. Особливу цінність для досліджень має фонд №452 «Організація Українських Націоналістів», який охоплює хронологічний проміжок з 1940-х рр. до 2000-х рр. В ньому представлені документи Проводу, культурно-освітньої, зовнішньо- і внутрішньополітичної, фінансово-господарської референтур, а також інформаційні матеріали організацій. За матеріалами фонду можна відтворити внутрішню структуру та напрямки діяльності трьох фракцій націоналістичного руху поза межами України. Однак, особливістю формування фонду є те, що документи не розподілені відповідно до фракцій націоналістичного руху – ЗЧ ОУН, ОУН(м) та ОУН(з), що сформували самостійні організаційні осередки. Ряд документів не мають підпису автора (іноді написаний псевдонім) або зазначення приналежності до організації, що ускладнює дослідницьку роботу.

Вагоме місце серед джерельної бази займають документи фонду №431 «Світова координаційна рада ідеологічно споріднених націоналістичних організацій (СКР ІСНО)», що висвітлюють діяльність організації в 1956-1995 рр. У фонді представлені матеріали щодо утворення СКР ІСНО: протоколи конференцій, засідань, зустрічей представників братніх організацій з питань потреби створення платформи для співпраці, програми ідеологічного семінару, студійних конференцій, доповіді громадських діячів націоналістичного руху, документи про підготовку і проведення установчої конференції у

Вашингтоні. На основі предметно-тематичної систематизації окремо виділені документи щодо основної діяльності СКР ІСНО, зокрема, культурно-освітньої, правозахисної, видавничої, комеморативної. Найбільший інформаційний потенціал мають звіти про роботу керівних та виконавчих органів, обіжні листи та документи, пов'язані з конференціями СКР ІСНО, адже на них підбивали підсумки діяльності організації за певний період та окреслювали плани на майбутнє, надавали аналіз становища українських громад в країнах поселення, дискутували ідеологічні питання. Також фонд включає матеріали організацій та об'єднань, що входили до складу СКР ІСНО чи співпрацювали з нею, зокрема, вони включають програми, постанови, листування, обіжники Українського золотого хреста в США, Об'єднання українців у Великій Британії, ОУН, ПУН, УНЄ у Франції та ін.

Оскільки СКР ІСНО була платформою для співпраці самостійних організацій української діаспори, то її дослідження потребує залучення пов'язаних архівних фондів. Серед них: №432 «Організація державного відродження України (ОДВУ)», №438 Українська національна єдність у Франції (УНЄ), №443 Українське національне об'єднання (УНО, Канада), №447 Об'єднання Українських Академічних Товариств «Зарево» в США, №454 Об'єднання українців у Великій Британії (ОУуВБ). Вони включають широкий спектр документів: обіжники, листи, правильники, матеріали про підготовку і проведення конференцій, статuti організацій, резолюції з'їздів, плани, запрошення щодо відзначення визначних дат та підготовки культурно-освітніх заходів та ін. Якщо документи СКР ІСНО відображають загальну стратегію діяльності, ідеологічні принципи, то фонди організацій містять інформацію, як ця стратегія реалізовувалася на практиці на регіональному рівні. Кожна організація мала різні обставини виникнення, функціонування, структуру, що пов'язано з особливостями країни розташування.

Окремо відзначимо фонд №433 «Фундація для дослідів життя і діяльності полк. Євгена Коновальця», який відображає історію об'єднання трьох фракцій ОУН поза межами України задля відзначення пам'яті видатної історичної постаті. Доповнюють джерельну базу матеріали з персонального фонду №468 «Колекція документів Дорожинського Павла Миколайовича (1926-2015)» – громадського діяча, журналіста, редактора, очільника СКР ІСНО в 1979-1992 рр. Він вміщує біографічні, творчі матеріали, документи службової, громадсько-політичної діяльності, а також особисте та ділове листування з діячами української діаспори та різними організаційними структурами.

Частина джерел знаходяться поза межами України, зокрема в Архіві ОУН в Українській Інформаційній Службі (Лондон, Велика Британія) [Архів ОУН в Українській Інформаційній Службі], де з колекції матеріалів був створений електронний архів, що дозволяє вивчати їх з України. Варто зауважити, що домінуючими є матеріали, що відображають діяльність саме ЗЧ ОУН, адже УІС була з самого початку створена в 1949 р. як осередок цієї фракції націоналістичного руху. Архів включає окремі фонди, присвячені Проводу ЗЧ

ОУН та територіальним проводам у Великій Британії, США, Канаді, Німеччині, а також лідерам націоналістичного руху – С. Бандері, С. Ленкавському, С. Стецьку. Значущими джерелами є протоколи засідань керівних органів організації, особисті документи провідних діячів націоналістичного руху (автобіографії, листування, чернетки статей та ін.). Бібліотечні фонди архіву містять значну кількість періодичних та неперіодичних видань, що надають можливість дослідити інформаційну політику та видавничу діяльність націоналістичних організацій у різних країнах. В архіві наявні аудіо-, відео-, фото- та речові джерела.

Окремо варто виділити видавничий фальсифікат («книжки-обманки», «замасковані видання») як джерело вивчення видавничої та інформаційно-пропагандистської діяльності. Це поняття можна визначити як друкований твір, котрий з певних причин, зазвичай політичних, було випущено зі свідомо неправдивими вказівками на автора, видавця, дату чи місце видання. Ці книги копіювали палітурку, вихідні дані, часто декілька сторінок тексту комуністичних програмних партійних документів або творів радянської наукової та пропагандистської літератури. В середині ж були приховані твори націоналістичного змісту [Тимошик, 2018].

Поява видавничих фальсифікатів пов'язана з бажанням обійти цензуру в СРСР, за умовами якої контролювалася література та кореспонденція, яку привозили чи надсилали з-за кордону. Видання антирадянського змісту вилучалися, а потім знищувалися чи поміщалися до спеціальних засекречених фондів Головного управління у справах літератури та видавництва. З 1991 р. збережені екземпляри були передані в розпорядження відділу зарубіжної україніки Інституту книгознавства Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, серед яких виявили примірники «замаскованих видань» [Антонюк, 2020]

#### 4) Четверта підгрупа – періодика.

Періодичні видання виокремлені в самостійну підгрупу джерел, позаяк вони відіграють вагомий роль у висвітленні історії націоналістичного руху. Націоналістичні організації активно займалися видавничою діяльністю та створили різні за формою часописи: газети – «Шлях перемоги», «Український самостійник», «Сурма»; журнали – «Самостійна Україна», «Визвольний шлях», «Сучасність», «Український самостійник»; бюлетені – «Бюлетень Проводу ОУН», «Бюлетень Юнацтва ОУН», «Бюлетень політичної ради ОУН(з)» та ін. Періодичні видання знаходяться у бібліотечних фондах архівів, а також відцифровані екземпляри з різних країн розміщені на спеціальних інформаційних платформах (наприклад, «Діаспоріана»).

Джерельний потенціал періодики націоналістичних організацій дозволяє заповнити інформаційні прогалини, що мають місце у зв'язку з нерівномірністю документальних джерел. Періодика дозволяє детальніше дослідити такі аспекти історії націоналістичних організацій, як видавничі діяльність, комеморативні практики, політичні акції, трансформація ідеології та ін. Також зміст часописів

є джерелом для підкріплення фактами дослідницьких гіпотез. В організаційних документах переважно окреслені плани та стратегії діяльності організацій, а за допомогою публікацій у газетах та журналах можна відслідкувати, чи були вони реалізовані (наприклад, публікували статті-звіти про проведені заходи). Однак, варто зауважити суб'єктивні фактори, що впливали на зміст часописів: ідеологічна заангажованість авторів та редакторських груп, інформаційний запит аудиторії, умови створення видань, внутрішня цензура (відповідність публікацій лінії організації).

Газетні видання були призначені для оперативного інформування членства організацій та українських громад в різних країнах. Специфіка їхнього змісту полягає в поєднанні хроніки подій, аналітичних та публіцистичних матеріалів, публікацій офіційних документів та звернень керівних органів організацій, особистих спогадів про історичні події, проте в стислій формі. Зміст публікацій найчастіше охоплював теми діяльності організації, яка власне видавала газету, та української діаспори в цілому (проведені і заплановані заходи), історії націоналістичного руху та видатних постатей. Також газети подавали огляд міжнародних подій, зовнішньої та внутрішньої політики країн поселення українців, ситуації в СРСР та становища в Україні, репресій громадсько-політичних та культурних діячів, публікували спогади про життя в Україні, пережиті історичні події.

Бюлетені, як специфічний формат видання, використовувалися переважно для внутрішнього обігу між членством організацій. В них стисло відображалось життя організації, викладався аналіз політичної ситуації у світі, в Україні, накреслювалися завдання на найближчу перспективу боротьби. Багато уваги було приділено різним ділянкам організаційної роботи: ідеологічній, кадровій, виховній та ін. Журнальна періодика націоналістичних організацій відображає більшість аспектів дослідницької проблеми, позаяк кожен випуск містить розгорнуті публікації щодо життя діаспори в цілому та діяльності власне організації.

5) П'ята підгрупа – аудіо-візуальні та речові джерела.

Ця група джерел доповнює та підкріплює інформацію, що міститься в документальних матеріалах, тобто носить в певній мірі ілюстративний характер. Аудіо-візуальні джерела: запис виступів провідних діячів націоналістичного руху, зафільмовані події, на яких вони були присутні, фото учасників організацій та проведених заходів – наявні в архівах та на сторінках періодичних видань.

Речові джерела, такі як пам'ятники, меморіальні знаки різного формату, є важливим елементом для дослідження комеморативних практик націоналістичних організацій. Їх форми, місця та час встановлення, те, кому чи яким подіям вони присвячені, подальше відвідування цих місць членами організацій дозволяють доповнити характеристику меморіальної політики. До речових джерел також відносяться бофони, марки та листівки, що були присвячені знаменним історичним датам та діячам, а також були покликані поширювати ідеї визвольної боротьби.

Друга група джерел – джерела та матеріали української діаспори (ненаціоналістичної).

Доповненням джерельної бази є матеріали діаспорних організацій, з якими співпрацювали українські націоналісти. Варто виділити фонди ЦДАГОУ, зокрема Державний центр Української Народної Республіки в екзилі (фонд №428), Світовий конгрес вільних українців (фонд №429), Український визвольний фонд (фонд №430). Націоналістичний рух поза межами України був частиною організованої української діаспори, тому не міг уникнути комунікації з іншими організаціями та об'єднаннями. Серед них варто виділити саме згадані організації, позаяк вони були платформами для об'єднання та співпраці об'єднань різного формату та ідеологічного спрямування. За документами можна простежити конфлікти, що існували в українській діаспорі, та сформувати уявлення про значення ідеологічного фактору в цьому контексті.

Окремо варто виділити газету «Свобода», що видається українською діаспорою в США з 1893 р. Це видання мало нейтральну позицію, тобто не було прихильним до певної фракції націоналістичного руху. Вона була платформою для висловлення позицій перед широкою аудиторією та публікувала статті осіб з протилежними поглядами щодо деяких питань. Газета є важливим джерелом для збирання фактичного матеріалу про націоналістичні організації та їх діяльність, а також для розгляду суперечностей, що мали місце серед української діаспори.

Третя група джерел – документи радянських державних органів.

Джерельну базу доповнюють документи радянського походження, що передусім розміщені в Центральному державному архіві вищих органів влади і управління України, Галузевому державному архіві Служби безпеки України та Галузевому державному архіві Служби зовнішньої розвідки. Архівні матеріали відображають інформацію про роботу органів державної безпеки та керівних органів влади СРСР та УРСР щодо спостереження за діяльністю організованої української діаспори, в тому числі і націоналістичної, втручання, протидії їх діяльності. Документи можна поділити за типом на нормативно-розпорядчі, інформаційні повідомлення, доповідні записки, рішення керівних органів та структури КДБ. Поруч з радянськими документами зберігаються і мають особливе значення перехоплене листування між націоналістичними організаціями закордоном та підпільним рухом в Україні та особиста кореспонденція між провідними діячами організацій. Більшість з них мали гриф секретності, тому стали доступні для наукового опрацювання лише за часів незалежної України.

Значну актуальність має збірка документів «Влада УРСР і закордонні українці (1959-1980-ті рр.): документи і матеріали» [Влада УРСР, 2017], позаяк містить відібрані документи щодо заходів радянської влади щодо нейтралізації акцій закордонних українців та викритих спроб передачі в Україну антирадянських матеріалів. Також вагоме джерелознавче значення

має тритомне видання радянських документів «Степан Бандера у документах радянських органів державної безпеки (1939–1959)» [Степан Бандера, 2009]. Незважаючи на те, що збірник документів присвячений постаті С. Бандери, матеріали відображають історію націоналістичного руху в цілому. В ньому вміщені організаційні матеріали та листування ЗЧ ОУН, Проводу ОУН та підпільного руху в Україні, АБН, радянських спецслужб щодо ліквідації націоналістичного руху.

Документи радянського походження відображають аналіз діяльності українських націоналістичних організацій поза межами України з точки зору радянської влади та спецслужб. Це дозволяє дати певну оцінку дій націоналістичної діаспори, зокрема ефективності інформаційних кампаній чи намаганням розгортання підпільної діяльності в СРСР.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, джерела дослідження історії націоналістичних організацій, представлені архівними матеріалами, які були створені власне націоналістичними організаціями, іншими об'єднаннями української діаспори різного ідеологічного спектру та радянськими спецслужбами, які збирали інформацію про українських націоналістів та їхню діяльність поза межами України. Вони включають також опубліковані документи та мемуарні джерела. Особливу роль для висвітлення історії націоналістичних організацій відіграє періодика. Широкий спектр видань української діаспори дає глибше розуміння ідеологічних конфліктів та полеміки, що мала місце після Другої світової війни, а також для встановлення фактів практичної діяльності організацій.

Джерела історії українських націоналістичних організацій діаспори не сконцентровані в єдиному фонді та не представлені цілісним комплексом, що перешкоджає дослідникам проводити повноцінний аналіз. Проте, поєднання матеріалів ЦДАГОУ, ГДА СБ України та Архіву ОУН УІС в Лондоні, преси, опублікованих джерел дає можливість ґрунтовно дослідити та реконструювати структуру націоналістичного руху поза межами України, розкрити його ідеологічні основи та різні аспекти діяльності. Використання цифрових технологій, створення спеціалізованих інформаційних ресурсів та політика відкритого доступу сприяє інтеграції локальних комплексів зарубіжної україніки. Розширення доступу науковців до інтелектуальної спадщини діаспори дозволить ґрунтовніше дослідити маловідомі та замовчувані сторінки минулого, історії націоналістичного руху та його діяльності щодо сприяння відновленню незалежності України.

Джерельна база для дослідження історії українських націоналістичних організацій поза межами України постійно оновлюється шляхом виявлення та введення в науковий обіг нових документів та матеріалів. Подальше розсекречення архівів радянських та зарубіжних спецслужб, відцифрування джерел, розвиток технологій для доступу до них поставлять потребу їх критичного аналізу та оновлення систематизації для глибшого пізнання ідеологічних основ та діяльності української націоналістичної діаспори.

### Література

1. VI Делегатська конференція Організації українських націоналістів за кордоном (ОУН(з)). Мюнхен: Політична рада ОУН(з), 1980. 74 с.
2. АБН в світлі постанов Конференцій та інших матеріалів з діяльності 1941–1956 рр.: збірка документів. Бібліотека Українського Підпільника. 1956. Ч. 11. 357 с.
3. Антонюк Т. Д. Мініатюрні видання з фонду відділу зарубіжної україніки Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського як об'єкт атрибуції. *Архіви України*. 2021. № 4. С. 77–98. DOI:10.47315/archives2021.329.077
4. Антонюк Т. Д., Антонова В. Д. Видавничі фальсифікати з фонду відділу зарубіжної україніки як об'єкт атрибуції. 2020. URL: <http://www.nbu.gov.ua/pode/5259> (дата звернення: 18.10.2025).
5. Архів ОУН в Українській Інформаційній Службі. URL: <https://ounuis.info> (дата звернення: 18.10.2025)
6. Бандера С. Перспективи української революції. Мюнхен: Видання Організації Українських Націоналістів, 1978. 641 с.
7. Богуславський О. Українсько-канадський часопис «Новий шлях»: вінніпезький період (1941–1977). *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2022. Випуск 51. С. 12–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vjo.2022.51.11391>
8. Видатні діячі української діаспори: документи з фондів ЦДАЗУ. Збірник документів. Випуск № 4: Полковник Андрій Мельник: людина, воїн, політик / Державна архівна служба України; Центральний державний архів зарубіжної україніки. Київ, 2020. 79 с.
9. Влада УРСР і закордонні українці (1950–1980-ті рр.): Документи і матеріали. / Упоряд. В. Даниленко. 2017. 656 с.
10. Два етапи. Матеріали п'ятого і шостого. Великих зборів українських націоналістів. 1966. 164 с.
11. Дорохіна Т. Заснування та початковий період історії часопису «Визвольний шлях» (1948–1953). *Історичний журнал*. 2006. № 4. С. 24–33.
12. Камінський А. Політична і соціальна демократія в нашій програмі. *Український самостійник*. 1959. Ч. 12. С. 9–18.
13. Камінський А. Від насильної до мирної революції. Нью-Йорк – Лондон – Сідней: Видання Політичної Ради Організації Українських Націоналістів за кордоном, 1996. 143 с.
14. Кричевський Р. (Ільницький Р.) ОУН в Україні, ОУН (з) і ЗЧ ОУН: причинок до історії українського націоналістичного руху. Нью-Йорк-Торонт: Видання Політичної Ради Однорумців ОУН в США, 1962. 116 с.
15. Кучерявий Ю. Документи до історії Світової Координаційної Ради Ідеологічно Споріднених Націоналістичних Організацій із фондів Центрального Державного Архіву Зарубіжної Україніки. *Вісник ЦДАЗУ*. 2013. Вип. 2. С. 22-31.

16. Ніколаєва Т. Діяльність «Української національної єдності у Франції» (за документами Центрального державного архіву зарубіжної україніки). *Архіви України*. 2015 . Випуск 5–6 (299). С. 68–75.
17. ОУН в світлі постанов Великих Зборів, конференцій та інших документів боротьби. 1929–1955. Бібліотека Українського Підпільника. Лондон: Видання Закордонних частин ОУН, 1955. 371 с.
18. Ребет Д. Актуальна програма боротьби. *Український самостійник*. 1963. Ч. 7–8 (465–466). С. 3–8.
19. Ребет Д. Українська держава в душі програми ОУН. *Український самостійник*. 1958. Ч. 10 (408), С. 3–8.
20. Ребет Л. Теорія Нації. Мюнхен: Сучасна Україна, 1955. 199 с.
21. Решетченко Д. «Шляхетний дар Батьківщині»: створення архівного фонду українського громадсько-політичного діяча, публіциста, журналіста Павла Дорожинського. *Архіви України*. 2016 . Випуск 3–4 (302–303). С. 282–287.
22. Решетченко Д. Історія Організації українських націоналістів (за фондами ЦДАЗУ). *Архіви України*. 2018. № 1. С. 153–167.
23. Світова координаційна рада Ідеологічно споріднених націоналістичних організацій (СКР ІСНО). Збірник документів. Державна архівна служба України, ЦДАЗУ. Київ, 2017. 92 с.
24. Степан Бандера у документах радянських органів державної безпеки (1939–1959) / За заг. ред. В. Сергійчука; упоряд.: В. Сергійчук, І. Білокінь, С. Кокін, С. Сердюк. Галузевий державний архів служби безпеки України; Галузевий державний архів служби зовнішньої розвідки України. К., 2009. Т. 1. 680 с.
25. Степан Бандера: документи свідчать. Каталог виставки. Союз Українців у Великій Британії, Національний Музей Історії України. Київ: Фенікс, 2011. 192 с.
26. Стецько Я. Твори. Мюнхен: Видання Організації Українських Націоналістів і Українського Інституту Політичної Освіти в Мюнхені, 1987. Т. 1: Українська визвольна концепція. 528 с.
27. Тимошик М. Книжки-обманки як недосліджене явище видавничої діяльності української еміграції: генеза, типологія, шляхи переправлення в СРСР, масштаби, джерела фінансування. *Українознавство*. 2018. № 3. С. 113–129. DOI: 10.30840/2413-7065.3(68).2018.146234
28. Тимошик М. Лондонський журнал «The Ukrainian Review» як промоутер у західному світі ідеї української державності. *Український інформаційний простір*. 2018 № 2. С. 78–96.
29. Тимошик М. Лондонський журнал «Визвольний шлях» та його місце в історії української журналістики на чужині. *Вісник Львівського університету. Серія журналістика*. 2021. № 49. С. 29–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vjo.2021.49.11057>
30. Україна — спільне добро всіх її громадян. Матеріали VII Великого Збору українських націоналістів. Париж-Балтимор: Українське Видавництво «Смолоскип» ім. В. Симоненка. 1971. 131 с.

31. Українське національне об'єднання в Канаді (УНО): документи з фондів ЦДАЗУ. / Державна архівна служба України; Центральний державний архів зарубіжної україніки. Київ, 2015. 172 с.
32. Четвертий Великий Збір ОУН: Постанови. Бібліотека Українського Підпільника. Лондон: Видання Закордонних частин ОУН, 1969. 246 с.

### References

1. VI Dehlehatska konferentsiia Orhanizatsii ukrainskykh natsionalistiv za kordonom (OUN(z)) [VI Delegate Conference of the Organization of Ukrainian Nationalists Abroad (OUN(z))]. (1980). Munich: Politychna rada OUN(z). (in Ukrainian).
2. ABN v svitli postanov Konferentsii ta inshykh materialiv z diialnosti 1941–1956 rr.: zbirka dokumentiv [ABN in the light of resolutions of Conferences and other materials from activities 1941–1956: collection of documents]. (1956). Biblioteka Ukrainskoho Pidpilnyka, 11. (in Ukrainian).
3. Antoniuk, T. D. (2021). Miniatiurni vydannia z fondu viddilu zarubizhnoi ukrainiky Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho yak ob'iekt atrybutsii [Miniature publications from the fund of the department of foreign Ukrainica of the V. I. Vernadsky National Library of Ukraine as an object of attribution]. *Arkhivy Ukrainy*, 4, 77–98. (in Ukrainian). DOI:10.47315/archives2021.329.077
4. Antoniuk, T. D., Antonova, V. D. (2020). Vydavnychi falsyfikaty z fondu viddilu zarubizhnoi ukrainiky yak ob'iekt atrybutsii [Publishing fakes from the fund of the department of foreign Ukrainica as an object of attribution]. Retrieved from <http://www.nbu.gov.ua/node/5259> (in Ukrainian).
5. Arkhiv OUN v Ukrainskii Informatsiinii Sluzhbi [Archive of OUN in the Ukrainian Information Service]. Retrieved from <https://ounuis.info> (in Ukrainian).
6. Bandera, S. (1978). *Perspektyvy ukrainskoi revoliutsii* [Perspectives of the Ukrainian revolution]. Munich: Vydannia Orhanizatsii Ukrainskykh Natsionalistiv. (in Ukrainian).
7. Bohuslavskyyi, O. (2022). Ukrainsko-kanadskyyi chasopys «Novyi shliakh»: vinnipezkyi period (1941–1977) [Ukrainian-Canadian magazine «New Way»: Winnipeg period (1941–1977)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya Zhurnalistyka*, 51, 12–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vjo.2022.51.11391> (in Ukrainian).
8. Vydatni diiachi ukrainskoi diaspory: dokumenty z fondiv TsDAZU. Zbirnyk dokumentiv. Vypusk № 4: Polkovnyk Andrii Melnyk: liudyna, voyn, polityk [Prominent figures of the Ukrainian diaspora: documents from the funds of TsDAZU. Collection of documents. Issue № 4: Colonel Andriy Melnyk: man, warrior, politician]. (2020). Kyiv: Derzhavna arkhivna sluzhba Ukrainy; Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv zarubizhnoi ukrainiky. (in Ukrainian).
9. Danylenko, V. (2017). Vlada URSS i zakordonni ukraintsi (1950–1980-ti rr.): Dokumenty i materialy [The government of the Ukrainian SSR and foreign Ukrainians (1950–1980s): Documents and materials]. (in Ukrainian).
10. Dva etapy. Materialy piatoho i shostoho. Velykykh zboriv ukrainskykh natsionalistiv [Two stages. Materials of the fifth and sixth. Great Assemblies of Ukrainian Nationalists]. (1966). (in Ukrainian).

11. Dorokhina, T. (2006). Zasnuvannia ta pochatkovyi period istorii chasopysu «Vyzvolnyi shliakh» (1948–1953) [Foundation and initial period of the history of the magazine «Liberation Way» (1948–1953)]. *Istorychnyi zhurnal*, 4, 24–33. (in Ukrainian).
12. Kaminskyi, A. (1959). Politychna i sotsialna demokratia v nashii prohrami [Political and social democracy in our program]. *Ukrainskyi samostiinyk*, 12, 9–18. (in Ukrainian).
13. Kaminskyi, A. (1996). Vid nasylnoi do myrnoi revoliutsii [From violent to peaceful revolution]. New York – London – Sydney: Vydannia Politychnoi Rady Orhanizatsii Ukrainskykh Natsionalistiv za kordonom. (in Ukrainian)
14. Krychevskiy, R. (Ilnytskyi, R.) (1962). OUN v Ukraini, OUN (z) i ZCh OUN: prychnok do istorii ukrainskoho natsionalistychnoho rukhu [OUN in Ukraine, OUN (z) and ZCh OUN: contribution to the history of the Ukrainian nationalist movement]. New York-Toronto: Vydannia Politychnoi Rady Odnodumtsiv OUN v SShA. (in Ukrainian).
15. Kucheriavyi, Yu. (2013). Dokumenty do istorii Svitovoi Koordynatsiinoi Rady Ideolohichno Sporidnenykh Natsionalistychnykh Orhanizatsii iz fondiv Tsentralnogo Derzhavnogo Arkhivu Zarubizhnoi Ukrainiky [Documents on the history of the World Coordinating Council of Ideologically Related Nationalist Organizations from the funds of the Central State Archive of Foreign Ukrainica]. *Visnyk TsDAZU*, 2, 22–31. (in Ukrainian).
16. Nikolaieva, T. (2015). Diialnist «Ukrainskoi natsionalnoi yednosti u Frantsii» (za dokumentamy Tsentralnogo derzhavnogo arkhivu zarubizhnoi ukrainiky) [Activities of «Ukrainian National Unity in France» (according to documents of the Central State Archive of Foreign Ukrainica)]. *Arkhivy Ukrainy*, 5–6 (299), 68–75. (in Ukrainian).
17. OUN v svitli postanov Velykykh Zboriv, konferentsii ta inshykh dokumentiv borotby. 1929–1955 [OUN in the light of resolutions of Great Assemblies, conferences and other documents of struggle. 1929–1955]. (1955). Biblioteka Ukrainskoho Pidpilnyka. London: Vydannia Zakordonnykh chastyn OUN. (in Ukrainian).
18. Rebet, D. (1963). Aktualna prohrama borotby [Current program of struggle]. *Ukrainskyi samostiinyk*, 7–8 (465–466), 3–8. (in Ukrainian).
19. Rebet, D. (1958). Ukrainska derzhava v dusi prohramy OUN [Ukrainian state in the spirit of the OUN program]. *Ukrainskyi samostiinyk*, 10 (408), 3–8. (in Ukrainian).
20. Rebet, L. (1955). *Teoriia Natsii* [Theory of Nation]. Munich: Suchasna Ukraina. (in Ukrainian).
21. Reshetchenko, D. (2016). «Shliakhetnyi dar Batkivshchyni»: stvorennia arkhivnogo fondu ukrainskoho hromadsko-politychnoho diiacha, publitsysta, zhurnalista Pavla Dorozhynskoho [«Noble gift to the Motherland»: creation of the archival fund of Ukrainian public and political figure, publicist, journalist Pavlo Dorozhynskiy]. *Arkhivy Ukrainy*, 3–4 (302–303), 282–287. (in Ukrainian).
22. Reshetchenko, D. (2018). Istoriia Orhanizatsii ukrainskykh natsionalistiv (za fondamy TsDAZU) [History of the Organization of Ukrainian Nationalists (according to the funds of TsDAZU)]. *Arkhivy Ukrainy*, 1, 153–167. (in Ukrainian).
23. Svitova koordynatsiina rada Ideolohichno sporidnenykh natsionalistychnykh orhanizatsii (SKR ISNO). Zbirnyk dokumentiv [World Coordinating Council of

- Ideologically Related Nationalist Organizations (WCC IRNO). Collection of documents]. (2017). Kyiv: Derzhavna arkhivna sluzhba Ukrainy, TsDAZU. (in Ukrainian).
24. Serhiichuk, V., Bilokin, I., Kokin, S., Serdiuk, S. (2009). Stepan Bandera u dokumentakh radianskykh orhaniv derzhavnoi bezpeky (1939–1959) [Stepan Bandera in the documents of Soviet state security bodies (1939–1959)]. (Vol. 1). K.: Haluzevyi derzhavnyi arkhiv sluzhby bezpeky Ukrainy; Haluzevyi derzhavnyi arkhiv sluzhby zovnishnoi rozvidky Ukrainy. (in Ukrainian).
  25. Stepan Bandera: dokumenty svidchat. Kataloh vystavky [Stepan Bandera: documents testify. Exhibition catalog]. (2011). Kyiv: Feniks. (in Ukrainian).
  26. Stetsko, Ya. (1987). Tvory [Works]. (Vol. 1). Munich: Vydannia Orhanizatsii Ukrainskykh Natsionalistiv i Ukrainskoho Instytutu Politychnoi Osvity v Miunkheni. (in Ukrainian).
  27. Tymoshyk, M. (2018). Knyzhky-obmanky yak nedoslidzhene yavlyshche vydavnychoi diialnosti ukraïnskoi emihratsii: heneza, typolohiia, shliakhy perepravliannia v SRSR, masshtaby, dzherela finansuvannia [Deceptive books as an unexplored phenomenon of publishing activity of Ukrainian emigration: genesis, typology, ways of transportation to the USSR, scale, sources of financing]. *Ukrainoznavstvo*, 3, 113–129. DOI: 10.30840/2413-7065.3(68).2018.146234 (in Ukrainian).
  28. Tymoshyk, M. (2018). Londonskyi zhurnal «The Ukrainian Review» yak promouter u zakhidnomu sviti idei ukraïnskoi derzhavnosti [London magazine «The Ukrainian Review» as a promoter of the idea of Ukrainian statehood in the Western world]. *Ukrainskyi informatsiinyi prostir*, 2, 78–96. (in Ukrainian).
  29. Tymoshyk, M. (2021). Londonskyi zhurnal «Vyzvolnyi shliakh» ta yoho mistse v istorii ukraïnskoi zhurnalistyky na chuzhyni [London magazine «Liberation Way» and its place in the history of Ukrainian journalism abroad]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia zhurnalistyka*, 49, 29–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vjo.2021.49.11057> (in Ukrainian).
  30. Ukraina – spilne dobro vsikh yii hromadian. Materialy VII Velykoho Zboru ukraïnskykh natsionalistiv [Ukraine – common good of all its citizens. Materials of the VII Great Assembly of Ukrainian Nationalists]. (1971). Paris-Baltimore: Ukrainske Vydavnytstvo «Smoloskyp» im. V. Symonenka. (in Ukrainian).
  31. Ukrainske natsionalne obiednannia v Kanadi (UNO): dokumenty z fondiv TsDAZU [Ukrainian National Association in Canada (UNO): documents from the funds of TsDAZU]. (2015). Kyiv: Derzhavna arkhivna sluzhba Ukrainy; Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv zarubizhnoi ukrainiky. (in Ukrainian).
  32. Chetvertyi Velykyi Zbir OUN: Postanovy [Fourth Great Assembly of OUN: Resolutions]. (1969). Biblioteka Ukrainskoho Pidpilnyka. London: Vydannia Zakordonnykh chastyn OUN. (in Ukrainian).

УДК 378.046-021.68(477.84)«XX»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.113>**Ірина НЕДОШИТКО***кандидат історичних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет**м. Тернопіль, Україна*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-7169>

## **ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ/ ІНСТИТУТ УДОСКОНАЛЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ/ КРИЗЬ ПРИЗМУ ОЧІЛЬНИКІВ (1940-І РОКИ – СЕРЕДИНА 1970-Х РОКІВ)**

**Анотація.** У дослідженні на основі аналізу архівних джерел та відкритих опублікованих документів періоду 1940-х років – середини 1970-х років проаналізовано хронологічні рамки зміни керівництва закладу. Опрацьовано їхню біографію, матеріально-побутове забезпечення, фінансування науково-педагогічного персоналу, а також взаємодію інституту з іншими закладами післядипломної освіти. Методологія розвідки ґрунтується на комплексному застосуванні загальнонаукових методів (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення) та спеціально-історичних, зокрема, історико-системного, хронологічного. Наукова новизна полягає в тому, що чи не вперше досліджується така проблема, оскільки повного та цілісного вивчення керівництва інститутом на сьогодні в науковій літературі немає або є лише частково. Особлива цінність такої праці уможливорює різнобічно вивчити циклічність зміни очільників закладу післядипломної педагогічної освіти Тернопільської області в загальноукраїнському контексті. У статті висвітлено поетапність зміни керівників, подано період функціонування інституту без директора та його наслідки. Проаналізовано соціальні, фінансові, правові умови регулювання питання керівництва закладом. Описано процес тісної взаємодії з обласним відділом народної освіти, прослідковано знаходження інституту та географію проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів. Стаття порушує питання нормативно-правового врегулювання призначення директорів закладу післядипломної освіти тощо. Зроблено аналіз адміністративної, організаторської, методичної та педагогічної діяльності

© Ірина Недошитко, 2025.

керівників інституту удосконалення кваліфікації вчителів /післядипломної педагогічної освіти крізь призму історичного виміру.

**Ключові слова:** інститут удосконалення кваліфікації учителів, освіта в західних областях України, післядипломна педагогічна освіта, ідеологія, Тернопільська область.

**Iryna NEDOSHYTKO**

*PhD in History, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-7169>*

## **TERNOPIL REGIONAL COMMUNAL INSTITUTE OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION/ INSTITUTE FOR THE IMPROVEMENT OF TEACHERS' QUALIFI- CATIONS, THROUGH THE PRISM OF LEADERS (1940S – MID-1970S)**

**Abstract.** Based on an analysis of archival sources and publicly available sources from the period between the 1940s and the mid-1970s, this study analyzes the chronological framework of changes in the institution's leadership. Their biographies, material and living conditions, financing of scientific and teaching staff, as well as interaction with other postgraduate education institutions are examined. The research methodology is based on the comprehensive application of general scientific methods (analysis, comparison, synthesis, generalization) and special historical methods, in particular historical-systemic and chronological methods. The scientific novelty of the study lies in the fact that there is no complete and comprehensive study on the management of the institute in the scientific literature today, or it is only partial. The particular value of such a study lies in the opportunity to comprehensively study the cyclical nature of changes in the leadership of postgraduate pedagogical education in the Ternopil region in the context of Ukraine as a whole. The article reveals the phased nature of the change of leaders, describes the period of the institute's functioning without a director and its consequences. An analysis of the social, financial, and legal conditions for regulating the issue of the institution's leadership is provided. The process of close cooperation with the regional department of public education is described, and the location of the institute and the geography of teacher training courses are traced. The article touches upon the issue of regulatory and legal regulation of the appointment of directors of postgraduate education institutions, etc. An analysis of

the administrative, organizational, methodological, and pedagogical activities of the heads of the institute for teacher training/postgraduate pedagogical education is made through the prism of historical dimension.

**Key words:** Institute for Teacher Training, education in western Ukraine, postgraduate teacher training, ideology, Ternopil region.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на динамічні зміни, післядипломна освіта в Україні викликала і викликає наукову зацікавленість. Особливо це стосується сьогодення: постійна невизначеність, стрес, загрози та натиск, що спонукає до переосмислення історії освіти українського народу. Вивчення та висвітлення локальної історії стає пріоритетним напрямом, індикатором власної самосвідомості, унікальності та непересічності. Досліджуючи власну історію освіти дорослих на Тернопільщині, черпаємо неоціненний досвід попередніх поколінь. Особисті приклади очільників того часу наочно свідчать, як практично долати перешкоди та адаптуватися до зовнішніх умов, не втрачаючи власних коренів. У цій справі важлива роль належить Тернопільському інституту удосконалення кваліфікації учителів (далі – ТІУКВ).

**Аналіз наукових досліджень.** На сьогодні немає цілісного дослідження, в якому подано історію інституту через призму її очільників. Є доволі багато статей, у яких висвітлено окремі питання історії ТІУКВ. Зокрема, вагомий внесок зробила М. А. Мартинів [Мартинів 2021; Мартинів 2022a; Мартинів 2022b; Мартинів 2022c; Мартинів 2023a; Мартинів 2023b; Мартинів 2023c; Мартинів 2024], у статтях якої згадано керівників і працівників інституту, достатньо скрупульозно досліджено фінансово-матеріальне становище ТІУКВ. Важливими є дослідження В. М. Кіцака про роль інституту у формуванні цілої системи освіти в області [Кіцак, 2024], М. М. Москалюка [Москалюк, 2025] щодо пропагування трудового аспекту виховання молоді з акцентом на сільське господарство на теренах Тернопільщини. Наукові статті О. М. Петровського [Петровський, 2024; Петровський, 2025a; Петровський, 2025b], які базуються на архівних документах, всебічно аналізують роль ТІУКВ у всесоюзній системі навчання вчителів.

Варто виокремити джерела з відкритим доступом: офіційні сайти інститутів післядипломної педагогічної освіти, що інколи вміщують інформацію з історії закладу у формі історичної довідки. Це теж стає важливим та неоцінним джерелом інформації у вивченні локальної історії.

**Мета статті** – проаналізувати основні тенденції зміни керівництва установою, її матеріальне та фінансове становище, дослідити історію закладу крізь призму очільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Першим керівником Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів, що зазначений в архівних документах 1944 року, був Федчишин Степан Іванович, якого цього ж року змінив Назаренко Петро Іванович [ТОКІППО], місце знаходження закладу до 1944 р. важко визначити, адже під час окупації він не функціонував. Проте О. Петровський зазначає, що ТІУКВ через відсутність приміщення знаходився

в м. Чорткові на вул. Стара, буд. 3. Бракувало й матеріально-технічної бази: підручників, парт та іншого навчального інвентаря. Окрім цього, штат працівників нараховував 70 осіб [Петровський, 2024], що за масштабами Тернопільської області для організації курсів з удосконалення вчителів було доволі мало.

Особиста інформація про керівників відсутня, що свідчить про швидкоплинність кадрів впродовж перших років функціонування установи. Наступний директор – Дубовик Федір Олексійович – теж недовго пропрацював на керівній посаді Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів, а саме з 1946 р. до 1947 р. Однак він залишався працювати в інституті на посаді методиста та за сумісництвом – інспектором шкільного сектору Обласного відділу народної освіти (далі – ОБНО). Збереглися його методичні розробки уроків, індивідуальний план роботи методиста тощо. Таке поєднання двох посад зумовлювалося фінансовим та матеріальним чинником. Інспекторів добре забезпечували продуктами та одягом [Мартинів, 2023b, С. 67]. Окрім цього, потрібно зауважити, що поле діяльності методиста інституту тісно перепліталось з роботою інспекторів різних рівнів. Вони разом з методистами відвідували школи та оцінювали рівень організації та проведення уроків, різні заходи, відповідність працівників закладів освіти, поставленим вимогам, тощо. Зауважимо, що наявність педагогічного стажу була обов'язковою вимогою прийняття на посаду інспекторів. Кадровий голод у післявоєнний час був гостро відчутний, тому перевищення службового становища, на нашу думку, не несло за собою правових наслідків у вигляді доган, штрафів тощо. Така понаднормова робота у двох інституціях давала можливість фінансово та матеріально себе забезпечувати.

З 1947 р. до 1948 р. директором було призначено Дручка Василя Павловича. З 17 травня 1948 р. наказом ОБНО № 279 призначено директором Котка Андрія Петровича [ДАТО, спр. 33, арк.57], який з 1949 р. працював в ОБНО на посаді завідувача шкільним сектором. Саме цього ж року було призначено «тов. Васильченка» директором інституту, який працював вчителем педагогіки Бережанського педучилища і на роботу не появлявся [ДАТО, спр. 58, арк. 6], що фактично свідчило про відсутність керівника інституту. А. Котко закінчив Полтавський інститут соціального виховання та згодом повернувся в ТІУКВ, але вже як завідувач кабінету дитячих будинків і значився в списках працівників за 1964 р. [Мартинів, 2023]. Щодо зарплати керівництва інституту, підкреслимо, що вона суттєво відрізнялася від зарплати завідувача кабінетом та становила різницю у 280 крб. Наприклад, ставка зарплати директора ТІУКВ (1947–1949 рр.) на місяць становила 880 крб., а завідувача кабінету мови і літератури – 600 крб. [Мартинів, 2022с, С. 52].

Для інституту 1949 р. ознаменувався періодом функціонування без директора. Однак методисти продовжували свою роботу відповідно до покладених на них обов'язків, що відображено в архівних справах фонду 2062 Держархіву Тернопільської області.

Складність організації проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів у Тернопільській області в 1948 р. зумовлена відсутністю приміщення, курси

проходили в Тернополі, Збаражжі, Бережанах, Чорткові. Вони наповнені ідейно-політичним змістом та були скоріше своєрідною комуністичною агітацією вчителів [Мартинів, 2022b].

Однак відсутність керівництва відображено в архівних документах у вигляді зауважень від різних інституцій. Зокрема, у січні 1950 р. директор Українського науково-дослідного інституту педагогіки проф. С. Чавдаров писав, що матеріали узагальнення досвіду роботи шкіл та учителів області мали надійти до 25 грудня, а у зв'язку з їх відсутністю «затримує складання загально-республіканського плану дослідницької роботи з питань педагогіки та окремих методик» [ДАТО, спр. 67, арк. 2]. Можемо припустити, що контроль з боку директора установи мав вагомий вплив на організацію роботи та її координацію. Його довга відсутність несла негативну деструктивну функцію, що було досить небажаним явищем в куруванні освітою на Тернопільщині. Тому з 1950 р. до 1952 р. повертають В. Дручка на посаду директора.

Важливо зауважити, що тенденція частішої зміни керівництва була типовою для інститутів удосконалення вчителів. Так, у Львівському обласному інституті удосконалення вчителів, який теж відновив свою діяльність у 1944 р., відбувалися часті кадрові зміни у керівництві закладом. З 1944 р. до 1950 р. змінилося п'ять директорів, а з 1950 р. директором став П. А. Котко [ЛІППО]. За приклад взято Львівський заклад, адже саме з ним ТІУКВ підтримував тісні зв'язки та обмінювався досвідом роботи.

З 1952 р. до лютого 1958 р. директором був Шепченко Дмитро Євгенович, який здобув освіту в Харківському педагогічному інституті та мав ряд нагород: Грамота Міністерства освіти УРСР, медаль «За перемогу над Німеччиною», Орден Червоного Трудового прапора [ТоКППО]. Станом на 1952 р. його трудовий стаж становив 29 років [ДАТО, спр. 195, арк. 1–48].

Відповідно до акта приймання-передачі при зміні директорів ТІУКВ за 1958 р. зазначалося, що 1 лютого «з одного боку, бувший директор вчителів т. Шепченко Д. Є., з другого боку, новопризначений директор інституту УКВ т. Богайчук В.І., в присутності зав. фізичного виховання т. Кучми Е.І. і зав. кабінету мови і літератури т. Гніздовської І.В. склали цей акт .... т. Богайчук В.І. прийняв такі справи інституту УКВ: а) Бухгалтерія. Затверджено бюджет на 1958 р. в сумі \_\_\_\_ крб. виконано на 01.11.1958 р. в сумі 47 265,99 крб. готівкою в касі.

б) інвентар інституту згідно записів в інвентарній книзі, за що персональну відповідальність несе завгосп інституту т. Ковальчук М.Я. та зав. кабінетами біології тов. Свириденко Е.Л., кабінету навчального кіно т. Серга С.А. кабінет фізичного виховання т. Кучма Е.І., зав. кабінетом математики т. Сіренко І.Г., зав. кабінетом позакласної та піонерської роботи т. Нагорна О.В. і секретар-машиністка тов.. Мотовиляк Я.В.

в) бібліотеку тов.. Макар П.А...

г) гербову печатку інституту.» [ДАТО, спр. 114. арк. 1].



Богайчук Василь Іванович з 1958 р. до 1968 р. очолював заклад. Він був місцевим представником освітянської спільноти. Закінчив Львівський державний інститут [ДАТО, спр.145, арк. 15–16]. Трудову кар'єру розпочав з Баришівської середньої школи Скалатського району на посаді директора. З 1955 р. – завідувач Скалатського районного відділу освіти Тернопільської області [ТоКППО].

У 1969 році у Київському держуніверситеті ім. Т. Шевченка В. І. Богайчук захистив дисертацію на тему: «Становище і революційний рух трудящих мас Тернопільщини в епоху імперіалізму (1900 – 1920 рр.)» [Каталог кандидатських, п.д.]. Далі працював у Тернопільському державному педагогічному інституті[ТоКППО]. Більше інформації про нього немає. За його керівництва матеріально-технічна база зміцніла, на той час інститут знаходився в м. Тернополі на вул. К. Маркса, 7 [ДАТО, спр. 427, арк. 1]. На постійній основі в документації інституту наявний щорічний звіт роботи ТІУКВ [ДАТО, спр. 319, арк. 1–30] та доповіді очільника про діяльність методичних кабінетів, стан роботи закладів освіти області тощо. У цих матеріалах В.І. Богайчук досить скрупульозно аналізував роботу кожного методиста інституту, роблячи суттєві зауваження. Наприклад, критикував роботу зав. кабінету кіно про відсутність статистичної звітності підготовки фільмоперевірщиків. Аналізував інформаційно-методичні листи на наявність граматичних і пунктуаційних помилок, наголошуючи на неприпустимості такого факту[ДАТО, спр. 261, арк. 1–34]. Згідно з даними директор отримував найвищу заробітну плату відповідно до кошторисно-бухгалтерських звітів, хоча впродовж років вона змінювалася. Так, 1958 р. йому нараховано зарплату за місяць в сумі 1265 крб., тоді як звичайний методист в середньому отримував 800 крб. Проте з 1961 р. до 1964 р. місячна зарплата становила 138 крб., а в методиста становила 85 крб.[Мартинів, 2023с, С. 33–34].

Вважаємо за необхідне відзначити, що збережена звітна документація інституту наявна у двох варіантах: чорновий варіант з виправленнями, дописами та чистовий, остаточний варіант. Всі перелічені вище факти характеризують В.І. Богайчука як висококваліфікованого керівника, що працював на імідж закладу, який навчав вчителів.

Наступним керівником закладу, з 1968 р. до 1978 р., стає Надал Андрій Іванович. З архівних документів відомо, що 1967 р. він обіймав посаду завідувача Борщівського районного відділу народної освіти [ДАТО, спр. 319, арк. 41]. Згідно з характеристикою з роботи за 1969 – 1973 н.р. в 1969 р. заклад перейменовано у Тернопільський обласний інститут удосконалення кваліфікації вчителів. Загальна площа закладу становила 623 кв. м., було 24 кімнати. У трьох кімнатах розміщена бібліотека, двох – фільмотека. ТОІУКВ провадив широкий спектр форм навчання вчителів: курси, семінари, семінари-практикуми, індивідуальні та групові консультації, розроблення тематики курсових робіт і рефератів, примірні плани роботи методичних об'єднань, шкіл передового педагогічного досвіду. Зазначимо, що до курсової підготовки

залучали 80 працівників вузів. 1972 р. зроблено 450 виїздів в райони, в яких було відвідано 630 школи, в тому числі дошкільних та позашкільних закладів, 3 086 уроків, проведено 486 контрольних робіт. З характеристики випливає, що пріоритетними залишалися питання ідейного, науково-теоретичного і методичного рівня вчителів [ДАТО, спр. 396, арк. 1–8].



На фото перший ряд п'ятий зліва (Надал Андрій Іванович)

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у період з 1944 р. до 1978 р. ТІУКВ з різною періодичністю очолювали 9 директорів. Після окупації та відновлення своєї діяльності 1944 р. змінилося два директори, наступні очільники теж не довго затримувалися на керівній посаді. Це пояснювалося складним та недостатнім матеріально-побутовим забезпеченням цілої системи освіти. Як наслідок, освітяни, в тому числі й очільники інституту виходили з ситуації перевищення своїм службовим становищем. Працювали на двох посадах: методистом та інспектором, щоб отримувати більше грошей, мати талони на безоплатну їжу, одяг тощо. Також, співпрацюючи з Обласним відділом народної освіти, наприклад, А.П. Котко перевівся з однієї установи до іншої. Безкарність прослідковується не тільки в тому, що керівники обіймали дві посади одночасно, але і самим фактом функціонування інституту без очільника. Останнє суттєво розхитувало роботу системи підвищення кваліфікації вчителів області. Курси проходили в районних центрах, а пізніше на постійній основі у м. Тернополі відповідно до умов того часу, однак вони були наповнені комуністичними ідеями, які за першої можливості пропагувалися у доповідях, виступах, звітах, педагогічних читаннях тощо.

У подальшому, коли уряд збільшив фінансування ТІУКВ та розширив його штат, керівники вже обіймали посади більш довготривало: Д.Є. Шепченко – 5 років, В.І. Богайчук та А.І. Надал – по 10 років, останні два, до речі, були вихідцями з Тернопільщини.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на поглиблене вивчення впливу соціально-економічних умов післявоєнного періоду на організацію та управління системою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у регіонах України. Перспективним видається комплексний аналіз кадрової політики в освітніх установах, зокрема практик сумісництва посад, механізмів управлінського контролю та відповідальності керівного складу, а також причин і наслідків тривалого функціонування закладів без постійного керівництва.

Окремої уваги потребує дослідження ролі ідеологічного чинника в діяльності інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, зокрема впливу комуністичної ідеології на зміст навчальних програм, форми підвищення кваліфікації та процес професійної підготовки педагогічних кадрів. Доцільним є також здійснення порівняльного аналізу діяльності аналогічних установ у різних областях УРСР з метою виявлення спільних і відмінних тенденцій їх розвитку.

### **Література**

1. Богайчук Василь Іванович. Фото 1967 р. / Архів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.
2. Директори обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів Київ-травень-1969 р. / Архів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.
3. Каталог кандидатських та докторських дисертацій з історії України, захищених за період від 1945 по 2004 рік. [Електронний ресурс] URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Bibliography/DissertHistUkr/History/Empires.html>
4. Кіцак В. М. Вплив Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів на функціонування освіти в області (1967–1969 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2024. Вип.2., С.77–84.
5. Мартинів М. А. Особливості кадрової політики радянської влади у системі перепідготовки учительських кадрів у Тернопільській області в повоєнний період // *П'яті Геретівські читання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 7 червня 2021 р.). Тернопіль: ТОКІППО, 2021. С. 166–171.
6. Мартинів М. А. Особливості становлення і функціонування Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (перша половина 40-х рр. ХХ ст.). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2022. Том 33 (72) № 3, С. 69–76.

7. Мартинів М. А. Організація та проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів в Тернопільській області 1948 року. *Шості Геретівські читання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 03 червня 2022 р.). Тернопіль: ТОКІППО, 2022. С. 191–197.
8. Мартинів М. А. Кадровий потенціал Тернопільського інституту удосконалення вчителів 1950–1960-х рр. *Сьомі Геретівські читання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 22 вересня 2023 року). Тернопіль: ТОКІППО, 2023. С. 210–212.
9. Мартинів М. А. Ідеологічна складова навчально-виховної діяльності Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів 1945 – 1950 рр. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2023. Том 34 (73) № 2, С. 63–70.
10. Мартинів М. А. Вплив партійності на формування кадрового потенціалу Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1961–1968 рр.). Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід. Збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції, (Тернопіль, 17– 18 травня 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 183–188.
11. Мартинів М. А. Фінансове становище Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1957–1965 рр.). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2023. Том 34 (73). № 4, 2023 С. 29–36.
12. Мартинів М. А. Особливості фінансового та матеріального становища Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів 1945 – 1950 рр. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія*. 2022. Том 2 (47), С. 51–59.
13. Москалюк М. М. Підвищення кваліфікації освітян в Тернопільській області: трудовий аспект виховання (1959-1960 рр.). «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № (3)33, С. 1993–2006.
14. Петровський О.М. Деякі аспекти діяльності Тернопільського обласного інституту удосконалення учителів (1944–1946 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2024. Вип.1. С. 65–75.
15. Петровський О.М. Вплив нормо-творчих документів на створення та визначення завдань обласних Інститутів удосконалення/підвищення кваліфікації учителів та методичної мережі в УРСР (1930-ті – 1940-ві роки). «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № (2)32, С. 1766–1782.
16. Петровський О.М. Актуальні проблеми налагодження роботи школи та методичної служби Тернопільщини після звільнення з-під німецької

- окупації (1944 р.). «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № (5)35, С. 2516–2531.
17. Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти 1940-1950-ті роки. [Електронний ресурс] URL: <https://ippo.edu.te.ua/about/history/1940-1950>
  18. Комунальний заклад Львівської обласної ради Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Історія закладу. [Електронний ресурс] URL: <https://loippo.lviv.ua/history-institute/>
  19. Державний архів Тернопільської області (далі – Держархів Тернопільської обл.). Ф. 2062. оп.1. Спр.33. Арк. 57
  20. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.67. Арк.78
  21. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.114. Арк.3
  22. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.145. Арк.25
  23. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.195. Арк.48
  24. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.319. Арк.41
  25. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.396. Арк.8
  26. Держархів Тернопільської області. Ф.2062. оп.1. Спр.427. Арк.54

### References

1. Bohaichuk Vasyl Ivanovych. Foto 1967 r. [Vasyl Ivanovych Bohaychuk. Photo from 1967.] / Arkhiv Ternopilskoho oblasnoho komunalnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (in Ukrainian).
2. Dyrektory oblasnykh instytutiv udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv Kyiv-traven-1969 r. [Directors of regional institutes for teacher training, Kyiv, May 1969.] / Arkhiv Ternopilskoho oblasnoho komunalnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (in Ukrainian).
3. Kataloh kandydatskykh ta doktorskykh dysertatsii z istorii Ukrainy, zakhyshchenykh za period vid 1945 po 2004 rik [Catalog of candidate and doctoral dissertations on the history of Ukraine, defended from 1945 to 2004]. Retrieved from <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Bibliography/DissertHistUkr/History/Empires.html> (in Ukrainian)
4. Kitsak, V.M. (2024). Vplyv Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv na funktsionuvannia osvity v oblasti (1967–1969 rr.) [The influence of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers on the functioning of education in the region (1967–1969)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Istorii*, 2, 77–84. (in Ukrainian).
5. Martyniv, M.A. (2021). Osoblyvosti kadrovoi polityky radianskoi vlady u systemi perepidhotovky uchytelskykh kadriv u Ternopilskii oblasti v povoiennyi period [Features of the personnel policy of the Soviet government in the system of retraining of teaching staff in the Ternopil region in the post-war period]. *Piati*

- Geretivski chytannia: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 166–171). Ternopil: TOKIPPO. (in Ukrainian).
6. Martyniv, M.A. (2022). Osoblyvosti stanovlennia i funktsionuvannia Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (persha polovyna 40-kh rr. XX st.) [Features of the formation and functioning of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (first half of the 1940s)]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Istorychni nauky*, 33 (72), 3, 69–76. (in Ukrainian).
  7. Martyniv, M.A. (2022). Orhanizatsiia ta provedennia kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv v Ternopilskii oblasti 1948 roku [Organization and conduct of professional development courses for teachers in the Ternopil region in 1948]. *Shosti Geretivski chytannia: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 191–197). Ternopil: TOKIPPO. (in Ukrainian).
  8. Martyniv, M. A. (2023). Kadrovyi potentsial Ternopilskoho instytutu udoskonalennia vchyteliv 1950–1960-kh rr. [Personnel potential of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers in the 1950s–1960s]. *Somi Geretivski chytannia: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 210–212). Ternopil: TOKIPPO. (in Ukrainian).
  9. Martyniv, M.A. (2023). Ideolohichna skladova navchalno-vykhovnoi diialnosti Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv 1945–1950 rr. [Ideological component of educational activities of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers 1945–1950]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Istorychni nauky*, 34 (73), 2, 63–70. (in Ukrainian).
  10. Martyniv, M.A. (2024). Vplyv partiinosti na formuvannia kadrovoho potentsialu Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1961–1968 rr.) [The influence of party affiliation on the formation of personnel potential of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1961–1968)]. *Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid. Zbirnyk tez VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 183–188). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka. (in Ukrainian).
  11. Martyniv, M.A. (2023). Finansove stanovyshche Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1957–1965 rr.) [Financial situation of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1957–1965)]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Istorychni nauky*, 34 (73), 4, 29–36. (in Ukrainian).
  12. Martyniv, M.A. (2022). Osoblyvosti finansovoho ta materialnogo stanovyshcha Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv 1945–1950 rr. [Features of the financial and material situation of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers 1945–1950]. *Naukovyi visnyk Uzhhordskoho universytetu. Serii: Istorii*, 2 (47), 51–59. (in Ukrainian).
  13. Moskaliuk, M.M. (2025). Pidvyshchennia kvalifikatsii osvitian v Ternopilskii oblasti: trudovy aspekt vykhovannia (1959-1960 rr.) [Professional development

- of educators in the Ternopil region: labor aspect of education (1959-1960)]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia»),* 3(33), 1993–2006. (in Ukrainian).
14. Petrovskiyi, O.M. (2024). Deiaki aspekty diialnosti Ternopilskohooblasnoho instytutu udoskonalennia uchyteliv (1944–1946 rr.) [Some aspects of the activities of the Ternopil Regional Institute for Advanced Training of Teachers (1944–1946)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia: Istoriia,* 1, 65–75. (in Ukrainian).
  15. Petrovskiyi, O. M. (2025). Vplyv normo-tvorchykh dokumentiv na stvorennia ta vyznachennia zavdan oblasnykh Instytutiv udoskonalennia/pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv ta metodychnoi merezhi v URSS (1930-ti – 1940-vi roky) [The influence of regulatory documents on the creation and definition of tasks of regional Institutes for advanced training/professional development of teachers and methodological network in the Ukrainian SSR (1930s–1940s)]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo»), Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia»),* 2(32), 1766–1782. (in Ukrainian).
  16. Petrovskiyi, O.M. (2025). Aktualni problemy nahodzhennia roboty shkoly ta metodychnoi sluzhby Ternopilshchyny pislia zvilnennia z-pid nimetskoj okupatsii (1944 r.) [Actual problems of establishing the work of school and methodological service of Ternopil region after liberation from German occupation (1944)]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo»), Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia»),* 5(35), 2516–2531. (in Ukrainian).
  17. Ternopilskiyi oblasnyi komunalnyi instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity 1940-1950-ti roky [Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education 1940-1950s]. Retrieved from <https://ippo.edu.te.ua/about/history/1940-1950> (in Ukrainian).
  18. Komunalnyi zaklad Lvivskoi oblasnoi rady Lvivskiyi oblasnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. Istoriia zakladu [Communal Institution of Lviv Regional Council Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. History of the institution]. Retrieved from <https://loippo.lviv.ua/history-instityt/> (in Ukrainian).
  19. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti (dali – Derzharkhiv Ternopilskoi obl.). F. 2062. Op. 1. Spr. 33. Ark. 57. (in Ukrainian).
  20. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 67. Ark. 78. (in Ukrainian).
  21. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 114. Ark. 3. (in Ukrainian).
  22. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 145. Ark. 25. (in Ukrainian).
  23. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 195. Ark. 48. (in Ukrainian).
  24. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 319. Ark. 41. (in Ukrainian).
  25. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 396. Ark. 8. (in Ukrainian).
  26. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 427. Ark. 54. (in Ukrainian).

УДК: 37.091.3:004.77:91(075.8)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.125>

**Іван РУДЯНИН**

*кандидат історичних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,*

*м. Луцьк, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9536-4506>*

## **ЦИФРОВІ КАРТИ (GOOGLE MAPS, STORYMAPJS) У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню потенціалу використання цифрових карт, зокрема Google Maps та StoryMapJS, у процесі підготовки майбутніх учителів історії. Основна увага зосереджена на можливостях цих інструментів для розвитку просторової компетентності здобувачів освіти як однієї з ключових фахових якостей сучасного педагога.

Метою дослідження є аналіз теоретико-методичних засад використання сучасних цифрових картографічних сервісів, зокрема Google Maps та StoryMapJS, у професійній підготовці педагогів і визначення їхнього потенціалу для цілеспрямованого розвитку просторової компетентності здобувачів освіти.

Обґрунтовується, що активне використання цифрових карт не лише поглиблює знання про історичний простір, але й розвиває навички просторового мислення, критичного аналізу джерел, інтерпретації геопросторових даних та цифрову грамотність, які є необхідними для ефективної роботи вчителя історії в умовах сучасного освітнього середовища. Проаналізовано наукові праці з питань візуалізації, електронних освітніх ресурсів та картографічної підготовки, виявлено потребу в комплексному дослідженні інтеграції саме цих цифрових інструментів.

Установлено, що Google Maps (зокрема, My Maps) є незамінним засобом для глибокого просторового аналізу, порівняння ландшафтів та створення тематичних шарів, що сприяє розвитку критичного мислення щодо географічного аспекту історії. Сервіс StoryMapJS виділено як ключовий інструмент для наративної картографії, що дозволяє інтегрувати мультимедійний контент і створювати захоплюючі лінійні історичні розповіді, тісно прив'язані до географічних точок,

формує практичні дидактичні навички. Запропоновано впровадження інтенсивного практичного модуля, орієнтованого на проєктну роботу (створення цифрового освітнього продукту) із застосуванням зазначених інструментів. Наведено приклади проєктних завдань з історії України для розвитку просторової компетентності здобувачів освіти. Обґрунтовано багатокомпонентний підхід до оцінювання, який враховує наукову достовірність, методичну цінність, технічну якість та індивідуальний внесок кожного студента.

Висновки підтверджують, що інтегроване використання Google Maps та StoryMapJS забезпечує системний підхід, підвищує картографічну грамотність і значно посилює мотивацію майбутніх учителів, готуючи їх до створення сучасного інтерактивного освітнього середовища. Подальшого дослідження потребує розробка системних методик для об'єктивного вимірювання зростання просторової компетентності.

**Ключові слова:** просторова компетентність, цифрова картографія, Google Maps, StoryMapJS, підготовка вчителя історії, візуалізація, проєктна робота.

**Ivan RUDYANIN**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
Lutsk, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9536-4506>*

## **DIGITAL MAPS (GOOGLE MAPS, STORYMAPJS) IN THE TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS: OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF SPATIAL COMPETENCE**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the potential of using digital maps, in particular Google Maps and StoryMapJS, in the process of training future history teachers. The main attention is focused on the capabilities of these tools for the development of spatial competence of education seekers as one of the key professional qualities of a modern teacher.

The purpose of the study is to analyze the theoretical and methodological principles of using modern digital cartographic services, in particular Google Maps and StoryMapJS, in the professional training of teachers and to determine their potential for the targeted development of spatial competence of education seekers.

It is substantiated that the active use of digital maps not only deepens knowledge about historical space, but also develops the skills of spatial thinking, critical analysis of sources, interpretation of geospatial data and digital literacy,

which are necessary for the effective work of a history teacher in the conditions of a modern educational environment. Scientific works on visualization, electronic educational resources and cartographic training were analyzed, and the need for a comprehensive study of the integration of these digital tools was identified.

It is established that Google Maps (in particular, My Maps) is an indispensable tool for deep spatial analysis, landscape comparison and the creation of thematic layers, which contributes to the development of critical thinking about the geographical aspect of history. The StoryMapJS service is highlighted as a key tool for narrative cartography, which allows integrating multimedia content and creating exciting linear historical stories closely tied to geographical points, forming practical didactic skills. The implementation of an intensive practical module focused on project work (creation of a digital educational product) using the specified tools is proposed. Examples of project tasks on the history of Ukraine are given to develop spatial competence of education seekers. A multi-component approach to assessment is justified, which takes into account scientific reliability, methodological value, technical quality and individual contribution of each student.

The findings confirm that the integrated use of Google Maps and StoryMapJS provides a systematic approach, increases cartographic literacy, and significantly enhances the motivation of future teachers, preparing them to create a modern interactive educational environment. Further research is needed to develop systematic methods for objectively measuring the growth of spatial competence.

**Keywords:** spatial competence, digital cartography, Google Maps, StoryMapJS, history teacher training, visualization, project work.

**Постановка проблеми.** У сучасному освітньому просторі однією з ключових вимог до майбутнього вчителя історії є не лише глибоке знання фактологічного матеріалу, а й володіння просторовою компетентністю, тобто здатністю орієнтуватися в історико-географічному просторі, аналізувати просторові відносини та візуалізувати історичні події у їхній локальній та глобальній прив'язці. Традиційні методи викладання історії, що ґрунтуються переважно на статичних картах та текстових описах, часто виявляються недостатньо ефективними для повноцінного розвитку цієї компетентності.

Стрімкий розвиток цифрових технологій та геоінформаційних систем (ГІС) відкриває нові, безпрецедентні можливості для модернізації історичної освіти. Цифрові картографічні сервіси, такі як Google Maps та інструменти для створення інтерактивних наративів на основі карт, як-от StoryMapJS, перетворюються на потужні дидактичні засоби. Вони дозволяють здобувачам освіти не просто бачити місце події, але й взаємодіяти з історичним простором, накладаючи різні шари даних, створюючи власні маршрути, візуалізуючи зміни кордонів та міграційні процеси у динаміці. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції інноваційних цифрових інструментів у процес підготовки майбутніх педагогів, що відповідає вимогам Нової української школи та європейським стандартам освіти.

**Аналіз досліджень.** Сучасні освітні виклики, пов'язані з цифровізацією та необхідністю формування критичного й просторового мислення, зумовлюють актуальність аналізу наукових праць, присвячених використанню візуальних технологій та електронних освітніх ресурсів. Дослідження у цій сфері можна умовно поділити на три ключові напрями: теоретичні засади візуалізації, формування просторової та картографічної компетентності, а також використання цифрових інструментів для візуалізації. Низка науковців приділяє увагу теоретичному обґрунтуванню ролі візуалізації та цифрового навчального середовища. Так, О. Філоненко та Н. Байдак у своїй праці детально розглядають педагогічну технологію візуалізації, визначаючи її як важливий інструмент для оптимізації освітнього процесу, підвищення сприйняття та засвоєння інформації [Філоненко&Байдак, 2022, С. 64–71].

Зокрема, важливість візуального контенту у контексті розвитку мисленнєвих навичок учнів підкреслюють О. Пометун та Н. Гупан. Вони акцентують увагу на візуальних джерелах у підручниках з історії як ефективному засобі розвитку критичного мислення, що є принципово важливим для сучасної громадянської освіти [Пометун&Гупан, 2020, С. 241 – 255]. З іншого боку, А. Гуржій та В. Лапінський фокусуються на ширшому аспекті – електронних освітніх ресурсах, які є основою сучасного навчального середовища, та визначають їхню роль у модернізації освітньої практики [Гуржій & Лапінський, 2013, С. 30 – 37].

Таким чином, візуалізація розглядається як ключовий компонент електронних освітніх ресурсів, що забезпечує якість навчального контенту та сприяє активізації пізнавальної діяльності.

Особливе місце у проаналізованих дослідженнях посідає проблема формування просторової компетентності та картографічних умінь, особливо в контексті історичної та громадянської освітньої галузі. Л. Задорожна розкриває теоретико-методичні засади цього процесу, наголошуючи на значущості просторового мислення для глибшого розуміння історичних подій [Задорожна, 2014, С. 25 – 32]. Продовжуючи цю лінію, О. Третьякова аналізує практичні шляхи формування просторової компетентності та картографічних навичок, що передбачає не лише читання карт, а й уміння орієнтуватися у просторі та моделювати його. Ці дослідження є фундаментальними для розуміння того, як візуальні та картографічні засоби впливають на когнітивний розвиток учнів [Третьякова, 2023, С. 17 – 20].

Окремі роботи присвячені конкретним цифровим інструментам, що уможливлюють ефективну візуалізацію та картографування. У посібнику від Д. Кліффорда, Дж. Макфейдена та Д. Макфарлейна, перекладеному О. Вірою, розглянуто практичне застосування Google Карт та Google Планета Земля для історичних досліджень та освітніх цілей, підкреслюючи потенціал географічних інформаційних систем у навчанні [Кліффорд&Макфейден&Макфарлейн, 2024].

Аналіз досліджень свідчить, що питання візуалізації, електронних освітніх ресурсів та формування просторової компетентності є багатоаспектним і активно вивчається. Усі автори погоджуються щодо високої ефективності візуальних засобів у навчанні. Проте, при значній увазі до теоретичних засад та окремих

інструментів, залишається потреба у подальшому дослідженні комплексної інтеграції сучасних цифрових картографічних інструментів (таких як Google Maps/Earth та StoryMapJS) у методику викладання історичної та громадянської освітньої галузі, зокрема для цілеспрямованого розвитку просторової та картографічної компетентності в умовах сучасного електронного навчального середовища.

**Метою дослідження** є аналіз теоретико-методичних засад використання цифрових карт (Google Maps, StoryMapJS) у підготовці майбутнього вчителя історії та визначення їхнього потенціалу для цілеспрямованого формування та розвитку просторової компетентності здобувачів освіти. Результати дослідження можуть стати основою для розробки нових навчальних курсів та практичних занять, орієнтованих на цифровізацію історичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Формування просторової компетентності є критично важливим завданням у підготовці сучасного вчителя історії, оскільки ця здатність передбачає не лише знання фактів, а й уміння осмислювати історичні події та процеси у їхній географічній локалізації, просторовій взаємодії та часовій динаміці. Інтеграція сучасних цифрових картографічних інструментів, таких як Google Maps та StoryMapJS, дозволяє вивести цю підготовку на якісно новий рівень, трансформуючи статичні знання у динамічний дослідницький досвід.

Google Maps, зокрема функціонал Google My Maps, виступає як незамінний інструмент для глибокого просторового аналізу та локалізації. Завдяки доступу до високоякісних супутникових знімків та режиму Street View, майбутні вчителі отримують можливість не просто визначити місце події на плоскій мапі, а й візуально «відвідати» його, порівняти сучасний ландшафт з історичними описами та зрозуміти вплив географії (рельєфу, водних шляхів) на хід військових операцій чи виникнення поселень [Кліффорд&Макфейден&Макфарлейн, 2024]. Здобувачі освіти вчать не просто дивитися на карту, а створювати власні тематичні шари, наносячи маркери, полігони та маршрути, що можуть відображати, наприклад, ареали поширення культури, кордони держав у різні епохи або шляхи міграцій. Використання функції вимірювання відстаней дозволяє їм здійснювати обґрунтований аналіз масштабів подій та логістики історичних процесів, розвиваючи тим самим важливе критичне мислення щодо просторового аспекту історії [Задорожна, 2014, С. 25 – 32].

Об'єктивно можна стверджувати, що Google Maps є потужним інструментом який дозволяє майбутнім вчителям візуалізувати історичні події, адже за допомогою сервісу можна створювати власні карти, позначаючи на них місця битв, маршрути торговельних шляхів, кордони держав у різні історичні періоди. Наприклад, здобувач освіти може нанести на карту основні локації Першої світової війни або маршрути Монгольської навали на Русь. Це допомагає краще зрозуміти географічний контекст подій.

Окрім цього, здобувачі освіти можуть розробляти віртуальні тури по історичних місцях, додаючи фотографії, відео та текстові описи. Наприклад, можна створити екскурсію по Русі чи Римській імперії, що дозволить учням «побувати» в цих місцях, не виходячи з класу. Однак, однією із найважливіших

можливостей використання Google Maps є аналіз зміни території: сервіс дозволяє накладати історичні мапи на сучасну карту. Це допомагає простежити, як змінювалися кордони країн, назви міст, та як сучасна забудова вплинула на історичний ландшафт [Кліффорд&Макфейден&Макфарлейн, 2024].

У свою чергу, StoryMapJS (від Knight Lab) є ключовим інструментом для розвитку наративної складової просторової компетентності. Цей сервіс дозволяє майбутньому вчителю інтегрувати карти з мультимедійним контентом, створюючи лінійні, захоплюючі історичні розповіді, де кожен слайд і кожна історична подія тісно прив'язані до конкретної географічної точки. Це перетворює вивчення історії з читання тексту на інтерактивну подорож. Завдяки можливості додавати до точок на карті першоджерела, фотографії артефактів, відеореконструкції та посилання, здобувачі освіти вчать не просто локалізувати, а глибоко контекстуалізувати історичні факти. Вони набувають практичних дидактичних навичок, розробляючи StoryMaps як готові навчальні продукти, які згодом можна ефективно використовувати на уроках для візуалізації складних, розтягнутих у часі та просторі процесів, таких як Велике переселення народів чи розширення імперій.

Фактично, StoryMapJS є інструментом, який дозволяє створювати інтерактивні мультимедійні історії, що базуються на географічних даних. Його основні переваги:

1. Наративний підхід: на відміну від Google Maps, StoryMapJS фокусується на розповіді. Користувач створює послідовність слайдів, де кожен слайд відповідає певній локації на карті. До слайдів можна додавати текст, зображення, відео, аудіо та посилання, перетворюючи історичний матеріал на повноцінний мультимедійний проєкт.

2. Синхронізація з медіа: він ідеально підходить для розповіді історій. Наприклад, здобувач освіти може створити історію про «Холодну війну», де кожен слайд буде присвячений окремій події (наприклад, Берлінський мур, Карибська криза), а на карті буде автоматично підсвічуватися відповідна локація.

3. Простота у використанні: інтерфейс інструменту інтуїтивно зрозумілий, що дозволяє швидко опанувати його навіть тим, хто не має досвіду в програмуванні чи веб-розробці.

Використання цифрових карт відкриває нові горизони для підготовки майбутніх вчителів історії, роблячи навчальний процес більш інтерактивним, візуальним та ефективним. Ці інструменти допомагають перетворити сухий матеріал підручника на захопливу подорож у часі й просторі. Окрім цього, у підготовці майбутніх вчителів історії використання цифрових карт не лише збагачує їхні методичні знання, а й формує ключові навички, такі як критичне мислення, мультимедійна грамотність та інтерактивність [Третьякова, 2023, С. 17 – 20]. Адже за допомогою наведених інструментів здобувачі освіти вчать аналізувати просторові дані та їхній зв'язок з історичними подіями, опановують навички створення освітнього контенту за допомогою сучасних цифрових засобів та разом з тим, майбутні вчителі вчать створювати динамічні уроки, що утримують увагу учнів та стимулюють їх до активного навчання.

Для ефективного розвитку просторової компетентності майбутніх вчителів історії пропонується впровадити інтенсивний практичний модуль у межах методичних або історико-географічних освітніх компонентів, забезпечуючи безпосередній зв'язок між теоретичними знаннями та педагогічною практикою. Основна мета – перетворити майбутнього вчителя історії з пасивного споживача цифрової інформації на активного творця складних, динамічних просторових моделей історичних процесів. Модуль пропонується у форматі інтенсивного практикуму, що завершується фінальним проектом. Здобувачі освіти отримують завдання створити повноцінний цифровий освітній продукт на тему з історії України, який має бути готовим до використання на шкільному уроці. Як інструменти обираються StoryMapJS (для нарративної картографії) або Google My Maps (для шарового аналізу) Табл.1.

Табл.1.

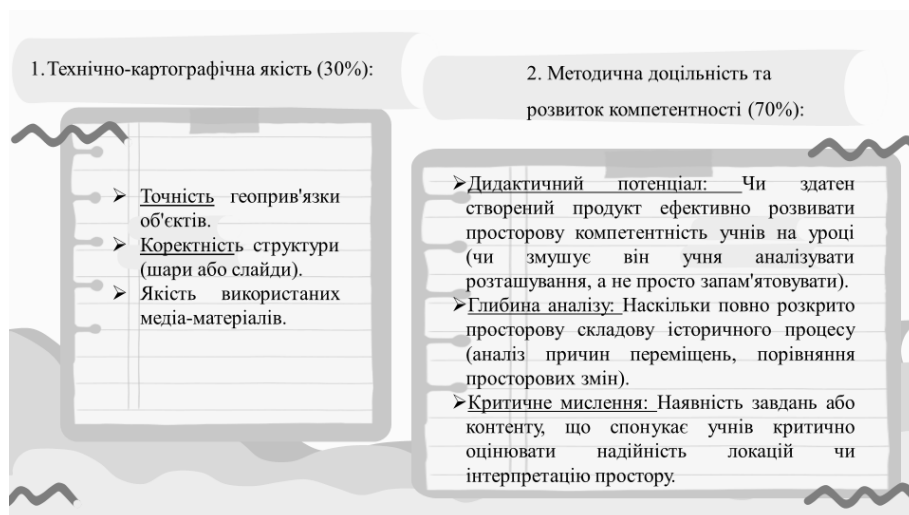
**Приклад проектних завдань з історії України  
для розвитку просторової компетентності здобувачів освіти.**

Тема навчальної програми	Цифровий Інструмент	Конкретне завдання та вимоги	Просторова компетентність, що розвивається
Козацька доба. Національно-визвольна війна середини XVII ст.	<i>StoryMapJS</i> (для нарративного опису подій)	Створити «Логістику війни: Похід Богдана Хмельницького 1648 р.».  Вимоги: Мінімум 7 слайдів, кожен з яких прив'язаний до ключового пункту маршу (Жовті Води, Корсунь, Пилявці). Обов'язкове включення аналізу рельєфу та річкових перешкод як факторів успіху та вибору стратегічних позицій.	Просторове планування та стратегічний аналіз.  Оцінка впливу фізико-географічних умов на військову дію та логістику.
Культура та побут Русі	<i>Google My Maps</i> (для шарового аналізу міської структури)	Створити мапу «Просторова структура та соціальний поділ Києва часів Ярослава Мудрого». Вимоги: Мінімум 4 шари: 1. «Місто Ярослава» (оборонні споруди). 2. Посади та ремісничі райони (наприклад, Гончарі, Кожум'яки). 3. Основні шляхи (водні та сухопутні, що вели до міста). 4. Місця язичницьких культів та перших християнських храмів.	Шаровий аналіз та просторова реконструкція. Зіставлення соціальної структури (функціональних зон) з топографією та транспортною мережею міста.
Радянська модернізація та репресії (1920–1930-ті рр.).	<i>StoryMapJS</i> (для візуалізації наслідків Голодомору)	Створити «Географія Голодомору: Динаміка та Регіональні Особливості». Вимоги: Мінімум 6 слайдів, прив'язаних до різних регіонів (наприклад, Харківщина, Одещина, Київщина). Обов'язкове включення візуалізації змін демографічної карти або сільськогосподарського виробництва, а також критичного зіставлення офіційних карт/статистики з реальними свідченнями.	Просторово-статистичний аналіз. Оцінка просторової нерівномірності процесу та критичне оцінювання надійності просторових даних (маніпуляція статистикою).
Друга світова війна. Український визвольний рух.	<i>Google My Maps</i> (для аналізу зон впливу)	Створити мапу «Просторова Геополітика ОУН/УПА в 1943–1944 рр.». Вимоги: Мінімум 3 шари: 1. Зони активного впливу УПА. 2. Райони дії радянських партизанів. 3. Основні німецькі гарнізони та лінії постачання. Додати пояснення взаємозалежності цих просторових зон.	Аналіз просторового конфлікту (трикутника). Зіставлення та картографування зон контролю/впливу різних військових сил.

Джерело: створено автором

В результаті проходження цього модуля майбутній вчитель історії набуває найвищого рівня просторової компетентності, який виходить за рамки простого «читання» цифрової інформації. Він стає здатним самостійно створювати складні, інтегровані та динамічні просторові моделі історичних подій. Це дає йому можливість не лише використовувати готові електронні карти, але й розробляти власні унікальні дидактичні матеріали, які ефективно формують в учнів розуміння історії як процесу, розгорнутого у просторі, а не лише в часі.

Проектна робота зі створення цифрової карти або наративу в Google My Maps чи StoryMapJS повинна оцінюватися комплексно, з урахуванням якості спільного продукту і внеску кожного окремого здобувача освіти. Воно включає технічну якість (точність геоприв'язки, структура, медіа) та методичну цінність виконання завдань. Ключовим є дидактичний потенціал: здатність продукту розвивати просторову компетентність учнів через аналіз, а не запам'ятовування, а також глибина розкриття просторової складової та стимулювання критичного мислення. Рис.1



**Рис.1. Основні блоки оцінювання проєктних завдань.**

Джерело: створено автором

Окрім цього, під час оцінювання аналізується готовий груповий результат та фіксується індивідуальна участь кожного учасника команди. Такий підхід дозволяє уникнути ситуацій, коли активність кількох здобувачів освіти компенсує пасивність інших, і водночас стимулює відповідальне ставлення до спільної роботи.

Основна частина балів (приблизно три чверті) присвоюється за якість кінцевого продукту. Тут у центрі уваги перебуває наукова достовірність змісту: чи відповідають карти та їхні коментарі історичним фактам, чи спираються вони на перевірені джерела, чи коректно визначено географічні координати. Додатково береться до уваги логіка побудови й педагогічна цінність проєкту:

наскільки структуровано та послідовно представлений матеріал, чи має він дидактичний потенціал для використання на уроках історії, чи є в ньому завдання або питання для учнів, що стимулюють аналітичне мислення. Важливим є також рівень креативності та технічне опрацювання: інтеграція мультимедійних елементів, продуманість дизайну карти, функціональність усіх вбудованих посилань та медіа. На завершальному етапі оцінюється і форма презентації, зокрема здатність команди доступно представити свій продукт, відповісти на запитання та продемонструвати рівномірний розподіл обов'язків [Пометун& Гупан, 2020, С. 246 – 247].

Разом із тим, кожен здобувач освіти отримує індивідуальні бали за особистий внесок. Для цього передбачено невеликий письмовий звіт, у якому студент описує свою роль у роботі над проєктом, джерела, з якими він працював, методи перевірки даних, а також дає коротку самооцінку своїх сильних і слабких сторін. Такий рефлексивний документ допомагає викладачеві побачити, що саме зробив конкретний учасник і як він осмислює власну діяльність. Ще одним механізмом є взаємооцінювання: кожен член команди анонімно оцінює роботу своїх колег за кількома параметрами – внесок у наповнення контенту, технічну реалізацію, дотримання домовленостей та участь у презентації. На основі цих оцінок формується середній бал, який враховується як складова індивідуального результату.

Оцінювання здійснюється поступово, спершу здобувачі освіти подають заявку з темою і планом, яку викладач схвалює або пропонує доопрацювати. Далі, на проміжному етапі, вони представляють чернетку карти чи StoryMapJS і отримують відгук, що дозволяє виправити помилки ще до фінальної версії. Заключна частина полягає у презентації готового продукту в аудиторії, після чого студенти заповнюють форму взаємооцінювання, а викладач підсумовує бали за всіма критеріями.

Щоб процедура була максимально прозорою, бажано завчасно надати здобувачам освіти рубрику оцінювання, де докладно розписано, що означає високий, середній чи низький рівень виконання за кожним параметром. У підсумку кожна команда отримує загальну оцінку, а кожен учасник – ще й індивідуальну, що враховує його внесок і відгуки колег. Викладач при цьому супроводжує бали якісним коментарем: відзначає сильні сторони роботи, вказує на конкретні недоліки та дає поради щодо вдосконалення [Пометун& Гупан, 2020, С. 246 – 247].

Таким чином, оцінювання проєктної роботи набуває багатокomпонентного характеру: воно відображає не тільки результат у вигляді цифрової карти чи наративу, а й сам процес співпраці, відповідальність кожного учасника та здатність до критичного самоаналізу. Такий підхід робить підсумкову оцінку більш справедливою, мотивує здобувачів освіти до активної участі й водночас формує у них навички академічної доброчесності, командної роботи та рефлексії.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У ході дослідження було обґрунтовано, що формування просторової компетентності є ключовим завданням

підготовки майбутнього вчителя історії, оскільки воно забезпечує глибше розуміння історичних процесів у їхньому географічному та часовому контексті. Традиційні підходи, засновані на статичних картах і текстових матеріалах, не повною мірою відповідають сучасним освітнім викликам, що зумовлює необхідність інтеграції цифрових картографічних інструментів у навчальний процес.

Застосування сервісів Google Maps (My Maps) та StoryMapJS відкриває широкі можливості для розвитку просторового та критичного мислення, мультимедійної грамотності й практичних умінь у створенні навчального контенту. Ці інструменти дозволяють здобувачам освіти не лише аналізувати просторові дані, але й самостійно створювати інтерактивні карти й мультимедійні наративи, що підвищує дидактичну ефективність майбутніх уроків історії.

Практична реалізація модулів, орієнтованих на проєктну діяльність із використанням цифрових карт, сприяє трансформації студента з пасивного споживача знань на активного дослідника та творця інтерактивних освітніх ресурсів. Такий підхід поєднує теоретичні знання з педагогічною практикою, забезпечуючи комплексне формування просторової компетентності.

Система багаторівневого оцінювання проєктних робіт, що враховує якість кінцевого продукту, внесок кожного учасника та дидактичний потенціал створеного ресурсу, підвищує прозорість освітнього процесу та стимулює академічну доброчесність.

Отже, інтеграція цифрових картографічних сервісів у підготовку майбутніх учителів історії є не лише актуальною, а й перспективною стратегією модернізації історичної освіти. Вона дозволяє формувати у майбутніх педагогів компетентності, що відповідають вимогам Нової української школи та європейським освітнім стандартам, а також робить вивчення історії більш наочним, інтерактивним і наближеним до реалій цифрового суспільства.

Перспективи подальших досліджень цієї теми полягають у більш ґрунтовному аналізі ефективності використання цифрових карт для розвитку просторової компетентності здобувачів освіти. Актуальним напрямом є вирішення проблеми цілісної інтеграції цифрових карт у навчальний процес, особливо на рівні вищої освіти. Це особливо важливо для професійної підготовки студентів-істориків в українських закладах вищої освіти. Дослідження має зосередитися на розробці практичних навчальних програм, методичних рекомендацій та навчально-методичних комплексів, які б зробили використання цифрової картографії невід'ємною та обов'язковою складовою їхньої кваліфікації. Це забезпечить майбутніх фахівців необхідними цифровими навичками для роботи з просторовим аналізом історичних даних.

### **Література**

1. Філоненко О., Байдак Н. Педагогічна технологія візуалізації в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 64–71. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1421> (дата звернення: 30.09.2025).

2. Пометун О., Гупан Н. Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол.; гол. ред. О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 24. С. 241–255. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721994/1/PSP.24\\_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721994/1/PSP.24_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf) (дата звернення: 25.09.2025).*
3. Кліффорд Дж., Макфейден Дж., Макфарлейн Д. Використання Google Карт та Google Планета Земля. *Programming Historian*. Пер. з англ. О. Віра. *Посібник з цифрової історії*. 2024. URL: <https://dighist.lvivcenter.org/posibnik-z-cifrovoyi-istoriyi/kartografuvannya/vikoristannya-google-kart-ta-google-planeta-zemlya> (дата звернення: 30.09.2025).
4. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 30–37. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1302/1/030-037-1\\_cory.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1302/1/030-037-1_cory.pdf) (дата звернення: 30.09.2025).
5. Третьякова О. Формування просторової компетентності та картографічних умінь учнів на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. *Освіта Сумщини*. 2023. № 2 (58). С. 17–20.
6. Задорожна Л. В. Теоретико-методичні засади формування просторової компетентності учнів у процесі навчання історії. *Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / упоряд. Г. Г. Яковенко. Харків, 2014. С. 25–32.*
7. Knight Lab. StoryMapJS – офіційна документація. [Електрон. ресурс]. URL: <https://storymap.knightlab.com/> (дата звернення: 30.09.2025).
8. Google Maps – офіційна документація. [Електрон. ресурс]. URL: <https://maps.google.com/> (дата звернення: 30.09.2025).

### References

1. Filonenko, O., Baidak, N. (2022). Pedagogical technology of visualisation in education [Pedagogical technology of visualisation in education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 207, 64–71. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1421> (in Ukrainian).
2. Pometun, O., Hupan, N. (2020). Vizualni dzherela u pidruchnyku z istorii yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Visual sources in history textbooks as a means of developing critical thinking in students.]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / red. kol.; hol. red. O. M. Topuzov. Kyiv : Pedagogichna dumka, 2020, 24, 241–255. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721994/1/PSP.24\\_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721994/1/PSP.24_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA.pdf) (in Ukrainian).*
3. Klifford, Dzh., Makfeiden, Dzh., Makfarlein, D. (2024). Vykorystannia Google Kart ta Google Planeta Zemlia. *Programming Historian*. Per. z anhl. O. Vira. *Posibnyk z tsyfrovoyi istorii*. <https://dighist.lvivcenter.org/posibnik-z-cifrovoyi-istoriyi/kartografuvannya/vikoristannya-google-kart-ta-google-planeta-zemlya> (in Ukrainian).

4. Hurzhii, A. M., Lapinskiy, V. V. (2013). Elektronni osviti resursy yak osnova suchasnoho navchalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Electronic educational resources as the basis of modern educational environment of general educational institutions]. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, 15, 30–37. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1302/1/030-037-1\\_copy.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1302/1/030-037-1_copy.pdf) (in Ukrainian).
5. Tretiakova, O. (2023). Formuvannia prostorovoi kompetentnosti ta kartografichnykh umin uchniv na urokakh hromadianskoi ta istorychnoi osvitnoi haluzi [Formation of spatial competence and cartographic skills of students in civic and historical education lessons]. *Osvita Sumshchyny*, 2 (58), 17–20. (in Ukrainian).
6. Zadorozhna, L. V. (2014). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia prostorovoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia istorii [Theoretical and methodological principles of forming students' spatial competence in the process of teaching history]. In H. H. Yakovenko (Ed.), *Aktualni problemy metodyky navchannia istorii, pravoznavstva ta suspilstvoznavchykh dystsyplin: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 25–32). Kharkiv. (in Ukrainian).
7. Knight Lab. (n.d.). StoryMapJS. <https://storymap.knightlab.com/>
8. Google Maps. (n.d.). <https://maps.google.com/>

---

УДК 329.733(477)»1945»:930.1

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.137>

**Василь УХАЧ**

*кандидат історичних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2106-5335>*

## **ПРОТИСТОЯННЯ СУБ'ЄКТІВ УКРАЇНСЬКОГО ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ З ДЕРЖАВНИМИ ТА КАРАЛЬНО-СИЛОВИМИ ОРГАНАМИ СРСР У 1945 РОЦІ: ВІЗІЇ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ**

**Анотація.** Мета статті полягає у спробі комплексного аналізу вивчення сучасною вітчизняною історіографією збройного протистояння суб'єктів українського національно-визвольного руху з державними та карально-репресивними органами комуністичного радянського режиму в 1945 році. Методологія дослідження базується на принципах історизму, науковості, об'єктивності, системності. Застосовані методи аналізу та синтезу, узагальнення дозволили проаналізувати наукові напрацювання сучасних вітчизняних істориків у розкритті протистояння суб'єктів українського визвольного руху з радянським тоталітарним режимом та його карально-репресивними органами. Наукова новизна. На основі новітніх історичних досліджень проаналізовано теоретико-методологічні підходи до стану вивчення заявленої наукової теми; узагальнено напрацювання істориків у їх оцінці збройного боротьби ОУН(б), УПА з владними та силовими інституціями комуністичного режиму в 1945 році. Результати дослідження. За останні 20-25 років сучасною вітчизняною історичною наукою зроблено значний поступ у вивченні комплексу питань збройного протистояння державних та репресивно-силових структур СРСР з суб'єктами українського самостійницького руху. У безкомпромісному взаємопоборюванні, сторони використовували практично необмежений перелік форм та методів боротьби. Вітчизняні науковці суголосні у думці, що з метою побороти спротив збройного націоналістичного підпілля, відділів повстанської армії, комуністичний режим вдавався до використання комплексу «витончених» засобів боротьби, при цьому цинічно порушуючи права людини, діюче законодавство, застосовуючи невинуватих терор та репресії до цивільного населення західних земель України. Комуністичною

---

© Василь Ухач, 2025

пропагандою були посіяні на майбутні десятиліття ідеологічні стереотипи, які роз'єднували українське суспільство.

Водночас попри розширення тематичної палітру досліджень, бракує узагальнюючих, історико-аналітичних, на стику міждисциплінарних наук, з використанням новітнього методологічного інструментарію, праць, що дозволило б вивести на якісно новий рівень об'єктивну оцінку національно-визвольної боротьби в післявоєнний період, що є вкрай важливо у контексті державної політики комеморації.

**Ключові слова:** український визвольний рух, сучасна історіографія, ОУН(б), УПА, радянський тоталітарний режим, карально-силові органи, протистояння.

**Vasyl UKHACH**

*PhD in History, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2106-5335>*

## **CONFRONTATION BETWEEN THE PARTICIPANTS OF THE UKRAINIAN LIBERATION MOVEMENT AND THE STATE AND REPRESSIVE-SECURITY AGENCIES OF THE USSR IN 1945: PERSPECTIVES OF CONTEMPORARY SCHOLARS**

**Abstract** The purpose of this article is to provide a comprehensive analysis of how contemporary Ukrainian historiography studies the armed confrontation between the participants of the Ukrainian national liberation movement and the state as well as punitive-repressive agencies of the communist Soviet regime in 1945. The research methodology is based on the principles of historicism, scientificity, objectivity, and systemic analysis. The use of methods of analysis and synthesis, along with generalization, made it possible to summarize the scholarly contributions of modern Ukrainian historians in exploring the confrontation between the actors of the Ukrainian liberation movement and the Soviet totalitarian regime together with its punitive-repressive institutions. Scientific novelty. On the base of recent historical research, the article analyzes the theoretical and methodological approaches to the study of the stated topic and generalizes the scholarly achievements in assessing the armed struggle of the Organization of Ukrainian Nationalists (Bandera faction, OUN(B)) and the Ukrainian Insurgent Army (UIA) against the administrative and security institutions of the communist regime in 1945. Over the past 20-25 years, Ukrainian historical scholarship has made significant progress

in studying the complex issues of armed confrontation between the state and repressive-security structures of the USSR and the participants of the Ukrainian independence movement. In this uncompromising struggle, both sides employed an almost unlimited range of methods and forms of warfare. Ukrainian scholars generally concur that, in its attempts to suppress the resistance of the nationalist underground and the insurgent army units, the communist regime resorted to a wide range of “sophisticated” methods, while cynically violating human rights and existing legislation, and applying unjustified terror and repression against the civilian population of Western Ukraine. Communist propaganda sowed ideological stereotypes that divided Ukrainian society for decades to come.

At the same time, despite the broadening of research themes, there remains a lack of comprehensive, historical-analytical, and interdisciplinary studies employing innovative methodological tools. Such works are essential for producing an objective and qualitatively new assessment of the national liberation struggle in the postwar period - an issue of particular importance in the context of contemporary state commemoration policy.

**Keywords:** Ukrainian liberation movement, contemporary historiography, OUN(B), UIA, Soviet totalitarian regime, punitive-security agencies, confrontation.

**Постановка проблеми.** Звільнення західних земель України від нацистської Німеччини у 1944 році й повернення радянського тоталітарного режиму з його владними інституціями та розгалуженою системою «правоохоронних», карально-силових структур, ніс для населення краю, яке не забуло гіркого досвіду першого урядування совітів у 1939–1941 рр., тривогу та непередбачуваність. Водночас, комуністичний режим зустрівся із безкомпромісним збройним опором єдиних життєздатних сил українського самостійницького руху – збройним націоналістичним підпіллям та бойовими відділами Української повстанської армії, керівництво яких усвідомлювало непримиренність майбутнього двобою, що у свою чергу також стимулювало провід до напрацювання максимально реалістичної тактики і стратегії подальшої національно-визвольної боротьби.

Сучасна українська історіографія, починаючи з 2000-х зробила значний поступ у висвітленні протистояння ОУН(б), УПА з карально-репресивними органами комуністичного режиму. Проте, за останні десятиріччя активних наукових розробок доводиться констатувати про невиважено малий відсоток аналітичних, системних, міждисциплінарного характеру, з новітніми методологічними підходами узагальнюючих історіографічних досліджень, де б розкривалося складне полотно взаємопоборювання самостійницьких сил з репресивним апаратом СРСР.

**Аналіз досліджень.** Протиборство суб'єктів українського національно-визвольного руху з радянським режимом і його силовими структурами у післявоєнний період, є чи не найповніше висвітлене у візіях сучасних науковців. Простежується кілька характерних особливостей. По-перше, історіографічні розробки науковців [Веденєєв, 2012; Демидов, 2004; Ільницький, 2015] здебільшого стосувалися розділів дисертаційних досліджень

відповідної досліджуваної тематичної проблематики, і ніяк не претендують на узагальнюючі історіографічного плану дослідження, завдяки яким формувалося б системне, багатовимірне бачення особливостей запеклого збройного протистояння періоду, зокрема і в 1945 році. Дослідженню сучасною українською історіографією проблематики українського визвольного руху кін. 30 - сер. 50-х рр. ХХ ст. присвячені наукові розвідки В. Ухача [Ухач, 2020]. По-друге, у контексті дисертаційних досліджень, в опублікованих авторських монографіях розширювалася тематична ніша, зокрема, протистояння спецпідрозділів націоналістичного підпілля, повстанської армії з радянськими органами спецоперацій [Веденєєв, Биструхін, 2007], форм і методів боротьби радянських владних та силових інституцій з ОУН(б), УПА [Вронська, 2008; Сергійчук, 2006], збройного протистояння сил українського самостійницького руху з радянським карально-репресивними органами [Кентій, 2005; Ленартович, 2011], функціонуванню українського повстанського заплілля, протидії процесам колективізації західних земель України, особливостей ідеологічної боротьби, функціонуванню молодіжних націоналістичних структур [Шайкан, 2010; Іщук, 2011]. По-третє, наукові дослідження сучасних істориків в оцінці боротьби українського визвольного руху, у своїй переважній більшості ґрунтуються на значній документальній базі, окремі наукові розробки мають важливе теоретико-методологічне підґрунтя. У цьому контексті знаковою подією став вихід у науковий світ у 2005 р. колективної монографії «Організація український націоналістів і українська повстанська армія» [ОУН і УПА, 2005], звіту робочої групи істориків при Урядовій комісії з вивчення діяльності ОУН і УПА (історичний висновок) [Протистояння], які є міцним підмурівком, «основною для формування єдиного концептуального бачення подій Другої світової війни» [Ільницький, 2015, С. 282].

**Мета статті** полягає в аналізі напрацювань сучасною вітчизняною історіографією специфіки протистояння сил українського визвольного руху з владними інституціями та репресивними органами комуністичного радянського режиму на західних землях України в період 1945 року.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняні історики цілком слушно висловлюють критичні зауваження щодо недостатньої уваги відповідальними державними інституціями (починаючи з 90-х рр. минулого століття) щодо формування політики історичної пам'яті, зусиль на напрацювання об'єктивної історичної (вважаємо, що ця ніша українськими істориками була в цілому виконана якісно – Авт.) та правової (у цій площині українськими правниками, окрім ряду наукових статей, дисертаційного дослідження І. Мамонтова, так і не підготовлено правового висновку) оцінки діяльності українського націоналістичного підпілля та Української повстанської армії. У цьому контексті знаний київський дослідник О. Лисенко [Лисенко, 2013, С. 13–18] вказує на проблему ідентифікації, від якої у значній мірі залежить сприйняття феномену українського визвольного руху 1930 – 1950-х років різними групами сучасного суспільства. Науковець наголошує і на ключових лініях розламу у трактуванні

та сприйнятті українського визвольного руху, що охоплюють ідеологічні питання, проблему союзників та колаборації, правову оцінку діяльності ОУН та УПА [Лисенко, 2013, С. 15–17]. Наукові напрацювання сучасних науковців у питанні висвітлення проблематики українського визвольного руху, на думку історика Д. Веденєєва, носять здебільшого екстенсивний характер, повільно переростають у якісні історико-аналітичні дослідження, а саме вони мають формувати «науково-теоретичний фундамент кроків Української держави у напрямку досягнення національного примирення як однієї із передумов консолідації української політичної нації» [Веденєєв, 2014, С. 138].

В умовах «архівної революції», висвітлення складу та змісту джерельної бази протиборства суб'єктів українського національно-визвольного руху з радянським режимом та його силовими структурами у перше післявоєнне десятиріччя за самостійну Українську державу стало одним з основних завдань архівних установ у сфері напрацювання науково-довідкового апарату та інших інформаційно-пошукових засобів [Папакін, 2000, С. 15–21]. Вітчизняними дослідниками робиться наголос на продовженні праці по збереженню та доступності архівних матеріалів, в яких висвітлюється національно-визвольна боротьба на західних землях України у післявоєнні роки [Зброжко, 2012, С. 136–141], потребі їх повноцінного використання у сучасних наукових дослідженнях [Павленко, 2001, С. 89–98]. Сучасні історики наголошують, що в оцінці стану збереження архівних матеріалів боротьби радянських силових структур з українським національно-визвольним рухом, варто брати до уваги «[...] численні системні чистки архівів [...]» [Зброжко, 2012, С. 240], що за вказівкою відповідних відомств здійснювалися впродовж 1940–1970 років ХХ століття. Масовим знищенням, під виглядом «втрати їх історико-культурної цінності» [Зброжко, 2012, С. 240] та вивезенням в архіви Москви та Санкт-Петербурга в період національного відродження кінця 1980 – поч. 1990-х років минулого століття архівних документів (здебільшого з державних архівів західних областей України) в яких висвітлювалися системні злочинні дії радянських спецслужб не тільки проти націоналістичного підпілля і УПА, але й мирного населення. Мета цих заходів очевидна – максимально знищити та замести сліди злочинних дій тоталітарного режиму та його виконавців.

Особливу цінність представляють збірники документів про боротьбу ОУН, УПА в завершальні роки Другої світової війни [ОУН і УПА у 1945, 2015]. Віриться, що цей унікальний науковий проект фахівців Інституту історії НАН України знайде продовження і у виданні документів про національно-визвольну боротьбу з радянськими державними та силовими структурами і після 1945 року. Цінним для дослідників є унікальне видання «Особые папки Сталина і Молотова [...]» [«Особые папки», 2010] про національно-визвольну боротьбу в Західній Україні у 1944-1948 роках. Специфіка документів «Особых папок [...]» полягає у систематичному відборі інформації про боротьбу органів внутрішніх справ з УПА та націоналістичним підпіллям. У документах висвітлюється роль Червоної армії у придушенні національно-

визвольної боротьби на західноукраїнських землях (наголосимо, що радянська інформаційно-пропагандистська машина впродовж десятиліть маскувала і заперечувала участь регулярних частин Червоної армії у боротьбі з УПА. Виходила дещо дивна ситуація – проти «зграї» «українсько-буржуазних націоналістів», кримінальних злочинців чомусь «мусіли» воювати регулярні армійські частини. Цими заходами комуністичний режим прагнув завуалювати масштабність народної підтримки повстанської армії та націоналістичного підпілля, її широкі надзвичайні повноваження та грубе порушення законності [Ухач, 2021, С. 119–124].

Характеризуючи боротьбу суб'єктів українського національно-визвольного руху з органами радянської влади та його силовими структурами, без перебільшення, для дослідників і сьогодні унікальним джерелом інформації залишаються видання (насамперед нової серії) Літопису УПА [Здіорук, 2000]. «Зіставлення документів ОУН та УПА з документами партійних, державних, каральних органів дає змогу з'ясувати централізований і спланований зверху характер репресивних акцій комуністичного режиму проти українського народу, насамперед ОУН(б) та УПА у 1944–1955 роках, чия діяльність мала колосальну підтримку значної частини західноукраїнського населення і була реальним, добре організованим збройним спротивом доволі потужному противнику, який спирався на регулярну армію, спецслужби і каральні органи» [Зброжко, 2012].

Початок 1945 року змусив керівництво самостійницького руху продумати й визначити тактичні кроки подальшої боротьби. Сучасні українські історики об'єктивно наголошують, що у запеклому двобої сил радянського тоталітарного режиму із суб'єктами українського визвольного руху грубо порушувалося діюче законодавство, чинилася фізична наруга над всіма, хто потенційно не сприймав заходів комуністичного режиму.

Населення західних земель України дуже добре закарбувало у пам'яті репресивні заходи нової влади під час першого врядування комуністів, а тому у нових реаліях у людей практично не залишалося сумнівів щодо методів і форм проведення «другої» радянської, після повернення радянських владних та правоохоронних інституцій. Водночас, і це було небезпечною тенденцією, все помітнішою проглядалася наростаюча втома населення краю від збройного протистояння, системи економічних реквізитів, що мали подавити як приватноправову ініціативність населення, так і позбавити матеріальної підтримки націоналістичне підпілля та повстанські загони, різноманітністю форм насильства, без перебільшення всезростаючим усвідомленням [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 3], не співмірності потенціалу взаємопоборюючих сторін, що у свою чергу підточувало віру і в активній меншості в остаточну перемогу [Ухач, 2021, С. 119–124].

Комуністичний режим, за твердженням істориків, широко використовував палітру апробованих у попередні роки на інших теренах карально-силових заходів, зокрема, інституту заручництва, доносительства [Яневський, 2012,

С. 194], системи оперативно-агентурних заходів радянських спецслужб [Лисенко, 2005, С. 377], інформаційно-пропагандистських заходів сталінського режиму, що сумарно мали за ціль посягти зерна недовіри до сил самостійницького руху, «[...] розірвати український визвольний рух і його соціальну базу» [Лисенко, 2005, С. 377].

Зима 1945 року та реалії протікання визвольної боротьби, змушували, як слушно стверджують науковці, вчергове переглянути стратегію та тактичні кроки подальших дій. Очільник повстанської армії Р. Шухевич, так і М. Лебідь, попри внутрішню готовність продовжити спротив, усвідомлювали, що національно-визвольна боротьба є боротьбою на далеку перспективу. Примарними були сподівання очільників визвольного руху і на потенційно майбутню війну СРСР з західними державами [Лисенко, 2005, С. 3].

Окреслили свою позицію щодо перспектив продовження боротьби і очільники мельниківського крила ОУН. У документі «Братиславська директива» керівники мельниківського націоналістичного руху не бачили перспектив у продовженні збройній боротьбі з комуністичним режимом, а тому воліли зосередитися на активізації політичної діяльності та культурно-освітньої праці, висуваючи тезу «не в лісі, а в народі» [Лисенко, 2005, С. 359–360].

Авторитетним київським дослідником О. Лисенком здійснена вдала спроба періодизувати процеси структурно-організаційної й тактичної трансформації в середовищі українського самостійницького у 1945 році. На рубежі 1944–1945 років, стверджує О. Лисенко, керівництво збройного націоналістичного підпілля та української визначилося із переліком першочергових заходів, а саме: «[...] спрямувати удари збройних відділів по районних центрах і цим змусити сконцентрувати тут більше радянсько-силових структур, зменшивши їх у селах – життєво важливій базі повстанського запілля; перешкоджати процесам радянської і насамперед укоріненню радянських органів влади; зривати плани поставок сільськогосподарських продуктів, заготівель лісу та інших заходів радянського режиму» [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 9]. Особливий акцент робився на активізації праці пропагандивної реферантури, що за задумом керівництва визвольної боротьби дозволило б підняти підняти моральний дух і ліквідувати зневіру. Обговорювалися і питання тимчасового перегрупування основних відділів повстанської армії та організаційних кадрів на терени сусідніх Білорусі та Польщі [Лисенко, 2005, С. 359–360]. Сучасні історики вказують на чергові трансформації тактичних кроків у середовищі самостійницького руху літом 1945 року, де проводом виокремлювалися такі основні форми спротиву: індивідуальний терор, диверсійні акції на промислових та сільськогосподарських об'єктах; засідки та невеликі сутички із не чисельними радянськими підрозділами, винищувальними батальйонами [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 33]. Цілком виправдано ставилося завдання закріпитися і розбудувати організаційні структури у містах. Особливий акцент, як зазначають науковці, очільники визвольного руху робили на рейди в інші регіони України, зокрема Житомирщини та Київщини [ОУН і УПА в

1945, 2015, С. 32]. Такі рейди, за задумом керівництва визвольного руху, мали, окрім інформаційно-пропагандистської мети – засвідчити присутність визвольних структур на теренах Великої України, також хоча б частково завадити радянським репресивним органам виконувати оперативну роботу на західних землях України [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 34].

У планах керівників українського національно-визвольного руху належна увага приділялася і закордонним рейдам повстанських відділів, які, за твердженням В. В'ятровича, мали донести вільному світові справжню імперську природу радянського режиму, протидіяти комуністичній пропаганді за кордоном з метою очорнити визвольну боротьбу українського народу, зрештою донести справжні цілі боротьби українського самостійницького руху [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 36]. Поділяємо висновки істориків, що попри незначні військові результати закордонних рейдів відділів УПА, вони мали позитивний політичний і морально-психологічний ефект впливу на людей [Ухач, 2021, С. 119–124].

У другій половині 1945 року збройне націоналістичне підпілля зазнало чергової трансформації. За твердженням А. Кентія, з одного боку, налагоджували більш тісний зв'язок структур повстанської армії з боївками та населенням краю, з іншого боку – ознаменовували перехід до тактики підпільно-партизанських дій у визначених регіонах [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 38]. Ці реорганізаційні зміни також засвідчували втрату сподівань керівництва повстанської армії на те, що її діяльність набуде рис загальноукраїнського характеру [Лисенко, 2005, С. 337]. 22 листопада 1945 року Крайовий Провід бандерівської організації у своїй інструкції акцентував увагу на посиленні кадрової, політвиховної роботи, що в умовах наростаючих кризових явищ вкотре мали забезпечити морально-психологічну стійкість організаційного активу, сприяти національно-патріотичному вихованню молоді [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 38]. Як зазначає О. Лисенко, подальша збройна боротьба мала супроводжуватися активною інформаційно-пропагандистською діяльністю, апелюючи у першу чергу до інтелігенції, учителів, особливо тих, хто приїхав із східних земель України, міліції, священнослужителів, в умовах наростаючих загроз ліквідації УГКЦ [ОУН і УПА в 1945, 2015, С. 39].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Питання збройного протистояння націоналістичного підпілля, Української повстанської армії з комуністичною владою та її репресивно-каральними силовими структурами на західних землях України у період 1945 року, є достатньо повно висвітлена сучасними українськими істориками. За останні 20-25 років у науковий обіг уведено вагомий перелік документальних видань, що склали основу монографічних досліджень, автори яких поставили за мету комплексно, у всеукраїнському або ж регіональному вимірі, дослідити особливості, етапи, форми і методи протиборства радянського тоталітарного режиму із суб'єктами українського національно-визвольного руху. Сучасна вітчизняна історіографія в оцінці протиборства періоду 1945 року приділяє ключову

увагу питанням трансформації тактичних цілей визвольного руху, що у нових умовах мало як зберегти кадровий потенціал, обрати оптимальні методи і форми збройної боротьби, посилити пропагандистську, національно-патріотичну роботу. Достатньо повно висвітлено питання організації як внутрішніх так і закордонних рейдів, що мали розширити географію боротьби, так і донести вільному світу цілі визвольної боротьби українців. Системно, вітчизняні історики підійшли і до аналізу комплексу заходів, яких застосував комуністичний режим для ліквідації спротиву. Водночас, попри вагомий науковий доробок недостатньо комплексних, історико-аналітичних праць на новітній методологічній базі з використанням міждисциплінарних підходів. Бракує комплексних історіографічних досліджень, які б цілісно аналізували складне полотно безкомпромісного протистояння комуністичного режиму з силами самостійницького руху.

На своїх дослідників «чекають» питання: вивчення внутрішніх і зовнішніх чинників, які детермінували взаємне протистояння, що дозволило б окреслити багатовимірне полотно протистояння; дослідження особливостей, специфіки боротьби протистояючих сил в різних регіонах; особливостей ведення конфліктуючими сторонами інформаційно-пропагандистської війни та ін.

### Література

1. Веденєєв Д. Післявоєнна еволюція стратегії, тактики, організаційно-функціональної побудови озброєного руху опору під проводом ОУН(б) в Західній Україні. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2012. Вип. 22. С. 172–182.
2. Демидов С. Ю. Історіографія історії Української Повстанської Армії [Текст] : дис... канд. іст. наук: 07.00.06. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Л., 2004. 239 с.
3. Ukhach, V. Contemporary Ukrainian Historiography of the OUN Anti-Polish Uprising (August-September 1939). *Eminak*. 2020, 2020(2(30)), pp. 229–237. DOI: [https://doi.org/10.33782/eminak2020.2\(30\).428](https://doi.org/10.33782/eminak2020.2(30).428).
4. Ухач В. З. Український визвольний рух як напрям наукових студій 1987–1997 рр.: історіографічний дискурс. *Сторінки історії: збірник наукових праць*. 2020. Вип. 51. С. 205–217 та ін. DOI: <https://doi.org/10.20535/2307-5244.51.2020.220186>.
5. Веденєєв Д. В., Биструхін Г. С. Двобій без компромісів. Протистояння спецпідрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945–1980-ті роки: монографія. Київ: К.І.С., 2007. 568 с.
6. Вронська Т. В. Позасудові репресії членів сімей учасників національно-визвольного руху в західних областях України (1944–1952): монографія; НАН України, Інститут історії України ... [та ін.]. Харків: Право, 2008. 263 с.
7. Кентій А. Збройний чин українських націоналістів 1920–1956: історико-архівні нариси. Київ, 2005. Т. 1. від УВО до ОУН. 1920–1956. 332 с.

8. Ленартович О. Ю. Національно визвольний рух на Волині в роки Другої світової війни: монографія. Луцьк: Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2011. 410 с.
9. Шайкан В. Ідеологічна боротьба в Україні періоду Другої світової війни 1939–1945 рр.: монографія. Кривий Ріг: [б.в.], 2010. 436 с.
10. Організація український націоналістів і українська повстанська армія. Історичні нариси / Дзьобак В. В., Ільюшин І. І., Касьянов Г. В. та ін. Київ: Наукова думка, 2005. 495 с.
11. Протистояння українських націоналістів і влади у повоєнний період. Проблема ОУН-УПА. Звіт робочої групи істориків при урядовій комісії з вивчення ОУН і УПА. Основні тези з проблеми ОУН-УПА (історичний висновок). URL: <http://www.poshuk-lviv.org.ua.press/oun-upa.htm#zmist>.
12. Ільницький В. Український національно-визвольний рух у Карпатському краї ОУН (1945–1954): історіографія проблеми. Дрогобицький краєзнавчий збірник. 2015. Спецвипуск 2. С. 277–313.
13. Лисенко О. Український національно-визвольний рух 30-50-х рр. ХХ ст.: суспільний контекст і науковий вимір. Галичина. 2013. Ч. 24. С. 13–18.
14. Веденєєв Д. В. Становище західноукраїнських земель у контексті геополітичного протистояння початкового періоду «холодної війни» (1945–1950 рр.). *Україна у світовій історії*. 2014. № 2(51). С. 137–147.
15. Папакін Г. В. До питання опрацювання джерельної бази дослідження українських визвольних змагань 1939–1956 рр. *Архіви України*. 2000. № 1–3(243). С. 15–21.
16. Зброжко О. Стан збереженості в архівах України радянських документів про національно-визвольних рух опору на західноукраїнських землях у період Другої світової війни та повоєнні роки. *Гілея: науковий вісник*. 36. *наук. праць*. 2012. Вип. 56(1). С. 136–141.
17. Павленко І. А. Архівні джерела про роль М.С. Хрущова в організації боротьби з українським національно-визвольним рухом у західних областях УРСР (1944–1949). *Архіви України*. 2001. Вип. 1–2. С. 89–98.
18. ОУН і УПА в 1945 році: 36. док. і мат-лів. В 2 ч. Ч. 2. Редкол.: Боряк Г. В., Веселова О. М., Даниленко В. М., Кульчицький С. В. (відп. ред.). Упорядн.: Веселова О. М. (відп. упорядн.), Гриневич В. А., Сергійчук В. І. Київ: Інститут історії України НАН України, 2015. 366 с.
19. «Особые папки» Сталіна і Молотова про національно-визвольну боротьбу в Західній Україні у 1944–1948 роках / Упоряд. Я. Дашкевич; В. Кук. Львів, 2010. 594 с.
20. Ухач В. З. Український визвольний рух у 1945 р.: структурно-організаційна й тактична трансформація (сучасна вітчизняна історіографія). *Мовна політика держави: історико-правова ретроспектива і сучасність: Матеріали 13-тої Всеукр. наук. конф.* Львів: Л-Прес, 2021. С. 119–124.

21. Здіорук О. Літопис УПА: час, події, джерела (джерелознавча достовірність та інформаційна цінність багатотомного видання «Літопис ЦПА»). Київ: Ін-т історії України, 2000. 142 с.
22. Зброжко О. Джерелознавчі студії з історії національно-визвольного руху опору на західноукраїнських землях. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/71947/27-Zbrozhko.pdf?sequence=1>.
23. Яневський Д. Проект «Україна»: Жертва УПА, місія Романа Шухевича. Харків: «Фоліо», 2012. 283 с.
24. Лисенко О.Є. Боротьбарадянських силових структур проти ОУН і УПА у 1945 р. В кн.: *Організація український націоналістів і українська повстанська армія. Історичні нариси* / Дзьобак В. В., Ільюшин І. І., Касьянов Г. В. та ін. Київ: Наукова думка, 2005. 495 с.

### References

1. Viedienieiev, D. (2012). Pislavoyenna evolyutsiya stratehiyi, taktyky, orhanizatsiyno-funktsionalnoyi pobudovy ozbrojenoho rukhu oporu pid provodom OUN(b) v Zakhidniy Ukrayini [Post-war evolution of strategy, tactics, organizational and functional structure of the armed resistance movement led by OUN(b) in Western Ukraine]. *Ukrayina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist*, 22, 172–182. (in Ukrainian).
2. Demydov, S. Yu. (2004). *Istoriografiia istorii Ukrainiskoi Povstanskoii Armii [Historiography of the History of the Ukrainian Insurgent Army]: dys... kand. ist. nauk: 07.00.06*. Lvivskiy natsionalnyi un-t im. Ivana Franka. (in Ukrainian)
3. Ukhach, V. (2020). Contemporary Ukrainian Historiography of the OUN Anti-Polish Uprising (August–September 1939). *Eminak*, 2(30), 229–237. [https://doi.org/10.33782/eminak2020.2\(30\).428](https://doi.org/10.33782/eminak2020.2(30).428)
4. Ukhach, V. Z. (2020). Ukrayinskyy vyzvolnyy rukh yak napryam naukovykh studiy 1987–1997 rr.: istoriografichnyy dyskurs [Ukrainian liberation movement as a direction of scientific studies 1987–1997: historiographical discourse]. *Storinky istoriyi: zbirnyk naukovykh prats*, 51, 205–217. (in Ukrainian). <https://doi.org/10.20535/2307-5244.51.2020.220186>
5. Viedienieiev, D. V., Bystrukhin, H. S. (2007). *Dvoboy bez kompromisiv. Protyborstvo spetspidrozdiliv OUN ta radyanskykh syl spetsoperatsiy. 1945–1980-ti roky [Duel without compromises. Confrontation between OUN special units and Soviet special operations forces. 1945–1980s]*. Kyiv: K.I.S. (in Ukrainian).
6. Vronska, T. V. (2008). *Pozasudovi represiyi chleniv simey uchastnykiv natsionalno-vyzvolnoho rukhu v zakhidnykh oblastiakh Ukrayiny (1944–1952) [Extrajudicial repressions of family members of participants in the national liberation movement in the western regions of Ukraine (1944–1952)]*. Kharkiv: Pravo. (in Ukrainian).

7. Kentiy, A. (2005). *Zbroynny chyn ukrayinskykh natsionalistiv 1920–1956: istoryko-arkhivni narysy* [Armed service of Ukrainian nationalists 1920–1956: historical and archival essays]. (Vol. 1). Kyiv. (in Ukrainian)
8. Lenartovych, O. Yu. (2011). *Natsionalno vyzvolnyy rukh na Volyni v roky Druhoyi svitovoyi viyny* [National liberation movement in Volyn during the Second World War]. Lutsk: Volynskyy natsionalnyy universytet im. Lesi Ukrayinky. (in Ukrainian).
9. Shaykan, V. (2010). *Ideolohichna borotba v Ukrayini periodu Druhoyi svitovoyi viyny 1939–1945 rr.* [Ideological struggle in Ukraine during the Second World War 1939-1945]. Kryvyi Rih. (in Ukrainian).
10. Dzobak, V. V., Ilyushyn, I. I., Kasyanov, H. V. et al. (2005). *Orhanizatsiya ukrayinskykh natsionalistiv i ukrayinska povstanska armiya. Istorychni narysy* [Organization of Ukrainian Nationalists and Ukrainian Insurgent Army. Historical essays]. Kyiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
11. Protystoyannya ukrayinskykh natsionalistiv i vlady u povoyennyi period. Problema OUN-UPA [Confrontation between Ukrainian nationalists and authorities in the post-war period. The OUN-UPA problem]. Retrieved from <http://www.poshuk-lviv.org.ua.press/oun-upa.htm#zmist> (in Ukrainian).
12. Ilnytskyi, V. (2015). *Ukrayinskyy natsionalno-vyzvolnyy rukh u Karpatskomu krayi OUN (1945–1954): istoriohrafiya problemy* [Ukrainian national liberation movement in the Carpathian region of OUN (1945–1954): historiography of the problem]. *Drohobyt'skyi krayeznavchyy zbirnyk*, 2, 277–313. (in Ukrainian).
13. Lysenko, O. (2013). *Ukrayinskyy natsionalno-vyzvolnyy rukh 30-50-tykh rr. XX st.: suspilnyy kontekst i naukovyy vymir* [Ukrainian national liberation movement of the 30s-50s of the 20th century: social context and scientific dimension]. *Halychyna*, 24, 13–18. (in Ukrainian)
14. Viedenieiev, D. V. (2014). *Stanovyshche zakhidnoukrayinskykh zemel u konteksti heopolitychnoho protystoyannya pochatkovoho periodu «kholodnoyi viyny» (1945–1950 rr.)* [The situation of Western Ukrainian lands in the context of geopolitical confrontation of the initial period of the «Cold War» (1945-1950)]. *Ukrayina u svitoviy istoriyi*, 2(51), 137–147. (in Ukrainian).
15. Papakin, H. V. (2000). *Do pytannya opratsuvannya dzherelnoyi bazy doslidzhennya ukrayinskykh vyzvolnykh zmahan 1939–1956 rr.* [On the issue of developing the source base for the study of Ukrainian liberation struggles 1939–1956]. *Arkhivy Ukrayiny*, 1–3(243), 15–21. (in Ukrainian).
16. Zbrozhko, O. (2012). *Stan zberezhenosti v arkhivakh Ukrayiny radyanskykh dokumentiv pro natsionalno-vyzvolnykh rukh oporu na zakhidnoukrayinskykh zemlyakh u period Druhoyi svitovoyi viyny ta povoyenni roky* [State of preservation in the archives of Ukraine of Soviet documents about the national liberation resistance movement on Western Ukrainian lands during the Second World War and post-war years]. *Hileya: naukovyy visnyk*, 56(1), 136–141. (in Ukrainian).

17. Pavlenko, I. A. (2001). Arkhivni dzherela pro rol M. S. Khrushchova v orhanizatsiyi borotby z ukrayinskym natsionalno-vyzvolnym rukhom u zakhidnykh oblastiakh URSS (1944–1949) [Archival sources about the role of M. S. Khrushchev in organizing the fight against the Ukrainian national liberation movement in the western regions of the Ukrainian SSR (1944–1949)]. *Arkhivy Ukrayiny*, 1–2, 89–98. (in Ukrainian).
18. Boryak, H. V., Veselova, O. M., Danylenko, V. M., Kulchytskyi, S. V. (2015). OUN i UPA v 1945 rotsi [OUN and UPA in 1945]. (Vol. 2). Kyiv: Instytut istoriyi Ukrayiny NAN Ukrayiny. (in Ukrainian).
19. Dashkevych, Ya., Kuk, V. (2010). «Osobyie papky» Stalina i Molotova pro natsionalno-vyzvolnu borotbu v Zakhidniy Ukraini u 1944–1948 rokakh [«Special folders» of Stalin and Molotov about the national liberation struggle in Western Ukraine in 1944–1948]. Lviv. (in Ukrainian).
20. Ukhach, V. Z. (2021). Ukrayinskyi vyzvolnyy rukh u 1945 r.: strukturno-orhanizatsiyna y taktychna transformatsiya (suchasna vitchyznyana istoriohrafiya) [Ukrainian liberation movement in 1945: structural-organizational and tactical transformation (contemporary domestic historiography)]. *Movna polityka derzhavy: istoryko-pravova retrospektyva i suchasnist: Materialy 13-toyi Vseukr. nauk. konf.* (pp. 119–124). Lviv: L-Pres. (in Ukrainian).
21. Zdioruk, O. (2000). *Litopys UPA: chas, podiyi, dzherela (dzhereloznavcha dostovirnist ta informatsiyna tsinnist bahatotomnoho vydannya «Litopys TsPA»)* [Chronicle of UPA: time, events, sources (source reliability and information value of the multi-volume publication «Chronicle of TsPA»)]. Kyiv: In-t istoriyi Ukrayiny. (in Ukrainian).
22. Zbrozhko, O. Dzhereloznavchi studiyi z istoriyi natsionalno-vyzvolnoho rukhu oporu na zakhidnoukrayinskykh zemlyakh [Source studies on the history of the national liberation resistance movement on Western Ukrainian lands]. Retrieved from <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/71947/27-Zbrozhko.pdf?sequence=1> (in Ukrainian).
23. Yanevskyy, D. (2012). *Proekt «Ukrayina»: Zhertva UPA, misiya Romana Shukhevycha* [Project «Ukraine»: Victim of UPA, mission of Roman Shukhevych]. Kharkiv: Folio. (in Ukrainian).
24. Lysenko, O. Ye. (2005). *Borotba radyanskykh sylovykh struktur proty OUN i UPA u 1945 r.* [Struggle of Soviet security forces against OUN and UPA in 1945]. In V. V. Dzobak, I. I. Ilyushyn, H. V. Kasyanov et al., *Orhanizatsiya ukrayinskykh natsionalistiv i ukrayinska povstanska armiya. Istorychni narysy* (pp. 495). Kyiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).

УДК 016:94 (477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.150>

**Михайло ЮРІЙ**

*доктор історичних наук, професор,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-6236>*

**Назар ХРИСТАН**

*кандидат історичних наук,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3601-2153>*

## МІФОПОЕТИКА ХРИСТІЯНСЬКОГО ІМЕНІ

**Анотація.** У статті йдеться про міфопоетику християнського імені, яка пов'язана з сакральним змістом імені як частини духовної сутності людини, її долі та призначення, а також із асоціацією імені зі святим покровителем, який стає духовним захисником і оберегом. Ім'я, отримане при хрещенні, вважається святим, і його таємницю необхідно берегти від сторонніх, щоб уникнути «знецінення» і використання в недобрих справах. Ім'я не тільки визначало місце людини в давньоруському християнському суспільстві, але й виступало символом і результатом освоєння нею світу. Тому у свідомості людини ранньохристиянського суспільства ім'я займало основне місце, оскільки воно виступало одночасно і як символ, що уособлює емоційно-ціннісний і цілісний образ явища, і як символ, що моделює засвоєний світ, ідеально тотожний йому. Саме в імені, за логікою міфологічного мислення, можлива символізація всього засвоєного світу або його значної частини. Пізнати ім'я означало отримати владу над його власником, тому що з отриманням імені людина стає істотою, яка може бути названа, пізнана. На думку П. Флоренського, найбільшою магічною силою володіють власні імена. У статті підкреслюється також, що в давній Русі християнське ім'я символізувало приналежність до християнської конфесії та було частиною «містичної» функції, визначаючи зв'язок людини з небесним покровителем. Існувала система двоіменності, коли людина мала «пряме» (непублічне) християнське ім'я, що давалося відповідно до свят. Тобто ім'я співвідносилось з святим, пам'ять якого визначалася в день народження, що наділяло людину

---

небесним захистом і покровительством. Інше ім'я – це «публічне» (основне) – традиційне або династичне.

**Ключові слова:** міфопоетика, ім'я, сакральність, традиція, християнство, покровитель, хрещення.

**Mykhailo YURIY**

*Doctor of History, Professor*

*Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich*

*Chernivtsi, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-6236>*

**Nazar KHRISTAN**

*PhD in History*

*Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich*

*Chernivtsi, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3601-2153>*

## MYTHOPOETICS OF THE CHRISTIAN NAME

**Abstract.** The article deals with the mythopoetics of the Christian name, which is associated with the sacred meaning of the name as part of the spiritual essence of a person, his fate and purpose, as well as with the association of the name with a holy patron, who becomes a spiritual protector and amulet. The name received at baptism is considered holy, and its secret must be protected from outsiders in order to avoid «devaluation» and use in bad deeds. The name not only determined the place of a person in the ancient Russian Christian society, but also acted as a symbol and the result of his mastery of the world. Therefore, in the consciousness of a person of early Christian society, the name occupied a central place, since it acted simultaneously as a symbol that personifies the emotional-value and holistic image of the phenomenon, and as a symbol that models the mastered world, ideally identical to it. It is in the name, according to the logic of mythological thinking, that the symbolization of the entire mastered world or a significant part of it is possible. To know a name meant to gain power over one's own, because with the acquisition of a name a person becomes a being that can be named, known, according to P. Florensky, proper names have the greatest magical power. The article also emphasizes that in Ancient Rus, a Christian name symbolized belonging to a Christian denomination and was part of a «mystical» function, determining a person's connection with a heavenly patron. There was a system of double names, when a person had a «direct» (non-public) Christian name, which was given in accordance with the holidays. That is, the name correlated with a saint, whose memory was determined on the day of birth, which endowed a person with heavenly protection and patronage. Another name is a «public» (main) – traditional or dynastic.

**Keywords:** mythopoetics, name, sacredness, tradition, Christianity, patron, baptism.

**Постановка проблеми.** У світосприйнятті традиційної людини весь освоєний світ, вся реальність, що проживалася і переживалася, постає як «символічний Всесвіт», де слово як символ, володіючи величезною дієвою і магічною силою, виражає початковий сенс речі, а ім'я людини виступає як особистісний символ, що відображає її індивідуальність і онтологічну сутність. Особливо це проявилось після прийняття християнства на Русі, де саме ім'я почало виступати символом, що виражає духовний спосіб освоєння і осягнення світу, а традиційна свідомість постає як суцільна творчість – міфопоетичне, художнє, образне, чуттєво-символічне освоєння і усвідомлення всього того, що хвилювало і оточувало давньоруську людину. Давньоруські християнські імена були переважно іменами грецького походження, запозиченими разом із введенням християнства у X ст. та канонізовані церквою. Багато з них походять зі святців і мають біблійне або церковне коріння. Зустрічалися також єврейські та латинські імена. Зазвичай практикувалася іменна подвійність: перше – християнське за святим, а друге – народне.

**Постановка проблеми.** Міфопоетика християнського імені розглядається в працях Л. Белея [Белей, 2009], А. Вигодник [Вигодник, 2018], О. Гулика [Гулик, 2009], Л. Кравченко [Кравченко, 2003], М. Поповича [Попович, 1998], А. Колісніченко, О. Харицької [Колісніченко & Харицька, 2020].

**Мета нашого дослідження** полягає у висвітленні міфопоетичності християнського імені в давній Русі.

**Виклад основного матеріалу.** У культурологічних дослідженнях ім'я набуває особливої важливості для розкриття специфіки міфологічної свідомості. Так, у статті Ю. М. Лотмана і Б. О. Успенського «Міф – ім'я – культура» процес іменування розглядається як специфічний тип семіозису, властивий міфу як формі свідомості, тому «загальне значення власного імені в його граничній абстракції зводиться до міфу» [Лотман & Успенский, 1973, С. 284–286].

Збереження властивостей дохристиянської міфопоетичної традиції в слов'янській народній антропонімії, зокрема, міфологічне уявлення про сакральну природу та магічні властивості імені зазначалися М. Грушевським. Автор розглядав символізацію та семантизацію як характерне явище специфічної мови традиційної народної культури.

Роль і значення імені в давньоруській культурі виявляється при розгляді місця особистих імен православних святих у текстах служб, присвячених їхньому прославленню. Через ім'я святий стає відомим і прославляється. Так, у каноні святителю Петрові читаємо: «Ти сиротам воістину був батьком..., тому всі разом тебе прославляючи, призивають ім'я твоє». Ім'я як символ життя («имя имаши яко жив» (Апокаліпсис, 3.1)) протиставляється безвісності, безжиттєвості: «ую силу диявола перемиг ти і зовсім його без звістки створив», –

прославляється в каноні преподобний Сава Сторожевський. Безвісність, безіменність виступають синонімами безжиттєвості.

У великому переліку імен, що ввійшли до православного ім'яслову, закарбувалися різні культурні традиції – до нього історично ввійшли грецькі, римські, перські імена. Важливо підкреслити, що більшість імен грецького політеїстичного пантеону ввійшли до християнського ім'яслову. У Святцях присутні мученик Аполлон (5 червня), праведна Горгонія (23 лютого), мученик Дий (3 квітня), блаженна Муза (16 травня), мученик Сатир (1 лютого), мученик Ерос (24 червня) та ін.

Разом з іменами неминучі також інтеграція та нове осмислення в християнській традиції тих дохристиянських уявлень, які пов'язані з вихідною семантикою імен, тому що ім'я є акумулятором культури, стаючи соціокодом у сховищі колективної пам'яті і засобом трансляції культури. Якщо святому складена служба, то цей процес знаходить відображення в гімнографії. Так, взаємопроникнення перської та візантійської традицій відбито в багатьох богослужбових текстах, наприклад, у службі святого Кирила архієпископа Александрійського. Кирило – ім'я перського походження («сонце»), що несе в собі солярну семантику. Святий із цим ім'ям прославляється такими словами: «Прекрасний схід світлоносного сонця. Пітьма розганяється і місяць тане, тому що ніч іде і ясніє день, просвічується повітря, красу неба нам виявляючи, землю прикрашаючи квітами, море ж [заливається] блиском і разом весь прикрашається світ. Але усього світу світліший Кирило, його ж мудрі вчення рятують піднебесну». Саме образ сонця домінує в мисленні гімнографа, який описує духовний лик святого. У цьому виявляється християнська редакція перської солярної семантики.

Доречним є у зв'язку з цим ще один приклад солярної семантики: 10 вересня церква святкує пам'ять святих мучениць Мінодори, Мітродори і Німфодори. Ім'я Митродора має іранське походження («дарунок Мітри») і несе в собі семантику вогню, апелюючи до іранського солярного божества Мітри. Однак у тексті канону розкривається «християнська редакція» цієї семантики: «Сіяла променями Хреста, вічно блаженна Мітродора, коли, прив'язана до дерева, терпіла вогненну муку».

В аналогічний спосіб оперує гімнограф і топонімами, пов'язаними з образом святого. Так, одним із ключових образів у подвижництві служби мученика Савина – правителя єгипетського міста Гермополя – стає ріка. З агіографічного джерела відомо, що в III ст. під час гонінь на християн Савина було зраджено, він зазнав катування «залізом і вогнем», а потім разом з іншими шістьма мучениками його втопили в Нілі. Церква прославляє цього мученика 16 березня. У стихирі на «Господи воззвах» є такі рядки: «Як тебе нині, Савине, назвемо? Рікою води життя, що ллє широчінь духовну нам, стиснутим у лютих гріхах, повинню зцілень вічних».

Християнське переосмислення вихідної семантики імені відбувається за схемою, характерною для міфопоетичного мислення. Ця схема, у якій

обґрунтований нерозривний зв'язок міфу і семантики слова, була виявлена О. О. Потебнею [Потебня, 1926, С. 139].

Слід зазначити, що у східнохристиянській традиції створювалися спеціальні словники імен – ономастикони, що входили до складу Азбуковників. Мета їхнього видання, їх роль у культурі привертає пильну увагу дослідників-філологів, які наводять кілька можливих припущень: ономастикони мали служити орієнтиром при виборі імені дитині; словники імен були своєрідними підручниками грецької мови, побудованими на ономастичному принципі навчання; словники імен сприяли розумінню образів гімнографії та, нарешті, вони були важливим посібником для творців богослужбових текстів.

Той факт, що постійним джерелом гімнографічних образів є метафоричне розкриття імені святого через зміст його життя, свідчить, що ототожнення особистості святого і його імені складало невід'ємну особливість мислення гімнографів.

Гімнографічні тексти яскраво засвідчують ту особливу роль, що відіграли в мисленні піснетворців місця подвигу, мученицької смерті чи поховання святого. Цим підкреслюється значення території, землі. Наприклад, апостол Петро прославляється як «веселість землі нашої». День церковної пам'яті святого осмислюється в гімнографії як торжество землі, батьківщини, освячене праведним життям чи смертю святого.

Обрядове освячення озер, річок, джерел і паломництва до них, що пов'язані з культом шанування таких місць як «свідків» подвигу святого чи чудесного з'явлення ікони, підтверджують присутність у носіїв культури уявлення про неоднорідність простору – «сакральної топографії». Гетерогенність простору зазвичай розглядається етнологами як прояв міфопоетичного світосприймання, переважно притаманного народній традиції. Однак просторова гетерогенність властива мисленню носія, а також письмовій традиції, оскільки характеризує типологічну особливість релігійної картини світу. Крім того, шанування священних локусів – святих місць – може бути нерозривно пов'язане з храмовим дійством, вираженням чого в православній традиції служить хресний хід.

Міфологічне ототожнення імені та його носія відомо багатьом культурам стародавності. Це уявлення відобразилося в звичаї багатойменності. Висловлювалася гіпотеза про те, що в слов'ян, як і в багатьох інших народів, наприклад, у Стародавньому Єгипті, а пізніше – в арабів-мусульман, у персів, існував звичай багатойменності. Цей звичай – мати таємне ім'я поряд з відкритим – повинен був уберегти його носія від шкідливої магії у випадку, якщо ім'я стане відоме недоброзичливцям. Звідси бере свій початок традиція давати «непривабливі», «смирненні» імена, на які «не спокусяться» злі сили. Таке уявлення засноване на розумінні імені як невід'ємної частини людини.

Знання імені дає владу над його носієм, дає можливість впливати на людину. Майже всі приклади з літописів, що наводяться в «Словнику давньоруських особистих власних імен», дають слов'янське ім'я у формі, пов'язаній зі звичаєм

не називати своє ім'я прямо: «Родися князю Костантину Всеволодовичу сын Иван, глаголемый Усеволод» [Скрипник & Дзятківська, 2005, С. 127].

Можливо, що з засвоєнням і поширенням грецьких імен вони замінили і таємне, і відкрите ім'я, але традиція багатойменності зберігалася. При хрещенні людина доручалася не одному небесному заступнику, а двом – таємному і явному.

Отже, можна припустити, що архаїчна традиція приховувати ім'я генетично пов'язана з пізнішою і добре відомою традицією мати принаймні два імені. У руських писемних пам'ятках з XI ст. зустрічаються імена як християнські, здебільшого грецькі, так і слов'янські.

Прикладом природного співіснування християнського та стародавнього князівського імені є служба благовірному князю Всеволодові, у святому хрещенні Гаврилові. Безліч стихір цієї служби прославляє святого за його князівським ім'ям. Величання співається великому князю Гаврилові. Зустрічається і таке, що в одному тексті вживаються обидва імені.

Процес поступового включення у службову проповідь слов'янських імен, носії яких здійснили подвиг святості, мав органічний історико-культурний характер. Приймаючи хрещення чи постриг, слов'янин вступав в іменну, духовну єдність зі святим небесним заступником. Але і язичницьке родове слов'янське ім'я не втрачало для нього своєї значущості та залишалося важливим у його новому християнському житті. Воно домінувало й у церковному, і в цивільному житті протягом декількох сторіч як таке, що вміщує зрозумілу для носіїв культури характеристику, тоді як грецьке ім'я сприймалося досить абстрактно. Навряд чи можна припустити в середньовічних слов'ян спокійну відмову від власної іменної стихії, її непомітне відмирання.

Дослідники цього питання відзначають прагнення наблизити до рідної мови іноземні імена. По-перше, частина імен перекладається руськими книгарями з грецької мови: Феопрет перетворюється в Боголепа, Сопрон – у Розумника тощо. Крім того, адаптація іноземних імен здійснюється шляхом їхнього включення в сільськогосподарський календар, а також – завдяки співзвучності якому-небудь слов'янському слову. Ймовірно, найбільше ця потреба проявилася у зв'язку зі згасанням традиції багатойменності та з початком процесу закріплення за християнськими іменами статусу імен єдиних і офіційних. Ці зміни з'явилися тільки наприкінці XIV ст. і їхнє виникнення пов'язане з уніфікацією традиції, прагненням до однаковості. Можна припустити, що до цієї межі впродовж декількох століть у культовій практиці дозволялося використовувати слов'янські власні імена.

При міфопоетичному ставленні до імені поява нового розширювала духовні можливості людини. Тому в початковий період християнської традиції на Русі хрестинні грецькі імена не вступали в конфронтацію зі слов'янськими. Протиріччя виникло зі згасанням традиції багатойменності та відбилося в неприйнятті церквою язичницьких імен, даних не на честь християнських святих.

Поряд з язичницькими і християнськими іменами на Русі практикувалася і наявність двох християнських імен. Ця традиція, безумовно, вже існувала не пізніше кінця XII ст. В цьому випадку йдеться, насамперед, про чернечі імена, які князі та княгині одержували при постригу.

Інакше кажучи, одержання чернечого імені мало б означати втрату початкового християнського імені, заміну або цілковите витіснення одного іншим. Однак на практиці в тому, що стосується імен членів князівського роду, очевидно, ситуація була не зовсім такою. У літописі є приклади, коли в повідомленні про смерть князя чи княгині згадуються два християнських імені – чернече і первісне. Це, очевидно, означає, що принаймні у пам'яті своїх нащадків князь чи княгиня зберігалися як носії двох християнських імен.

Необхідно враховувати при цьому, що християнське ім'я при постригу змінювалося не завжди. Наприклад, свідчення літопису про постриг дружини Усеволода Велике Гніздо: «пострижесе великая княгини Всеволож во мнишескии чинь в монастыри святые Богородици уже бе самъ создал и нарекоша ей имя Мария в тож имя крещена бысть преж» [Голубинский, 1901–1904, С. 574]. Однак якщо князь чи княгиня, приймаючи постриг, одержували нове ім'я, то воно входило в родовий побут. Хрестинне і чернече ім'я могли зберігатися в родовій пам'яті як рівноправні, чернече ім'я предка могло повторюватися в його нащадків. При цьому можливо кілька різних моделей такого повтору.

По-перше, приймаючи постриг, Рюриковичі могли, очевидно, брати ті самі чернечі імена, що вже носили в чернецтві їхні предки. Як здається, мотиви такого повтору особливо очевидні, коли предок шанувався як святий. Щось подібне відбувається в Рюриковичів із уже згадуваним ім'ям Євфросинія.

Однією з перших носительок цього імені в князівському роді була свята Єфросинія Полоцька. Вона померла в 1173 р. і ще при житті була ігуменею двох монастирів, шанованою князівським родом. Таке ж чернече ім'я одержує одна з дочок Юрія Долгорукого, княгиня Ольга, дружина Ярослава Осмомисла. Відомо, що в XIII ст. дочка Михайла Всеволодовича Чернігівського, Феодулія, також постриглася в Суздалі під іменем Єфросинії. Очевидно, що це ім'я повторюється при постригу в князівен і княгинь у XII – XIVст. з відомою регулярністю. Його можна назвати своєрідним родовим чернечим іменем.

Зрозуміло, зміст поняття «родовий», коли ми говоримо про чернече ім'я, відрізняється від змісту, вкладеного в це слово, коли йдеться про світські імена. Повтор чернечого імені навряд чи міг бути пов'язаний з наступністю родових привілеїв. Релігійне життя роду в певному сенсі припускало шанування предків, що відмовилися від мирського життя. Деякі з Рюриковичів-ченців стали згодом загальноруськими святими, але родове шанування могло в інших випадках істотно випереджати шанування загальнопоширене.

Більш архаїчний культ роду і культ святих предків, очевидно, поєднувалися в князівській традиції досить складним чином, часом будувалися за зразком один одного і з визначеного часу були один від одного невіддільні. Якщо

повтор чернечих імен більшою мірою пов'язаний із християнською складовою життя роду, то модель повтору «чернече ім'я, світське християнське ім'я» демонструє єдність християнського і власне родового начал.

Ця друга модель повтору реалізується в тих випадках, коли діти в князівській родині при хрещенні одержують ті самі імена, що носили як чернечі їх живі або померлі родичі. Згадаємо, що руські князівни могли одержувати ім'я Єфросинія не тільки при постригу, воно могло бути їх хрестинним або, інакше кажучи, світським християнським ім'ям. Таке ім'я було, наприклад, в однієї з дочок Мстислава Великого, виданої заміж в Угорщину. Пізніше Єфросиніями звалися багато руських князівен і княгинь, напевно, воно було одним з улюблених родових християнських імен у Рюриковичів. Швидше за все, такий вибір імені для дівчинки в кожному наступному поколінні міг підкреслювати її зв'язок не тільки зі старшими родичками, які носили це світське ім'я, але і з шанованими тезками-черницями.

Найцікавіший щодо цього приклад із княгинією Ольгою Юріівною, дочкою Юрія Долгорукого і дружиною Ярослава Осмомисла. Вона прийняла ім'я Євфросинія в чернецтві, а її племінниця, дочка князя Бориса Юрійовича Білгородського, очевидно, носила те саме ім'я, але як світське. Можна припустити, що перед нами своєрідний сімейний культ святої Єфросинії. Не є винятком, що цей культ міг ініціюватися завдяки діяльності Єфросинії Полоцької. Єфросинія Полоцька померла в 1173 р., і в цьому ж році втекла з Галича від свого чоловіка княгиня Ольга-Єфросинія [Літопис руський, 1989, С. 354].

Отже, у сюжеті, пов'язаному з ім'ям Євфросинія, можливо, переплітається ціла низка ліній. З одного боку, мова тут, безсумнівно, має йти про поклоніння святій Єфросинії Александрійській у роду Рюриковичів. З іншого боку, відтворення цього християнського імені добре вписується у споконвічну традицію повтору родових імен. У певний час зіграв свою роль і вплив, яким володіла при житті Єфросинія Полоцька. Крім того, відразу після смерті в Єрусалимі вона могла шануватися родичами як свята ще до широкого поширення її культу. При цьому є всі підстави вважати, що культ Єфросинії Полоцької виник у домонгольську епоху. Пізніше в роду Рюриковичів було, як відомо, ще кілька святих з таким ім'ям.

На цьому прикладі очевидно, що те друге християнське ім'я, яке людина одержувала під час постригу, долучалось до родової системи іменування: воно могло стати і стійким іменем для ченців князівського роду, і послужити зразком при виборі хрестинного імені для немовляти. Іншими словами, поява ще одного християнського імені в людини при постригу є значущим для релігійного та світського життя наступних поколінь роду.

Зрозуміло, що ця ситуація жодною мірою не обмежується жіночими іменами, хоча при нареченні хлопчиків, максимальною мірою орієнтованому на ідею наступності влади, використання чернечих імен предків вносить лише деякий додатковий відтінок. Так, одним із яскравих прикладів збігу в одній

точці декількох тенденцій, декількох вимог до імені княжича є вибір імені для Ігоря-Георгія Святославича Новгород-Сіверського.

З одного боку, Ігор одержує родові ім'я нещодавно померлого рідного дядька. При цьому від дядька він успадкував не тільки це родові ім'я, але й іменну пару «родові ім'я + християнське ім'я» цілком: і старший, і молодший родич звалися Ігорем і Георгієм. За політичними міркуваннями цей княжич міг би, напевно, одержати ім'я Всеволод. Однак наречення його на честь другого з дядьків також було цілком природним, тим більше що Ігор-Георгій старший, що прийняв мученицьку смерть, шанувався місцево, і його останки були незадовго до народження племінника перенесені в Чернігів.

В цілому ж ми не знаємо точно, одержав Ігор старший християнське ім'я Георгій при хрещенні чи при постригу. Він був, як відомо, насильно пострижений після своєї поразки в боротьбі за київський стіл. Однак за твердженням кількох дослідників, Георгій було саме його чернечим ім'ям. У будь-якому разі, після смерті він шанувався під іменами Ігор і Георгій.

Успадкування чернечого імені дядька як хрестинного, швидше за все, було не єдиним мотивом при виборі християнського імені для Ігоря-Георгія молодшого. Відомо, що це один із раних прикладів, коли ми можемо простежити зв'язок між вибором християнського імені та місяцесловом. У повній відповідності з традицією тієї епохи день народження княжича в літописі вказується описово і відраховується від одного з найголовніших християнських свят.

Очевидно, вівторок Страсного тижня 1151 р. припадав на 3 квітня. При цьому 4 (а за деякими місяцесловами – 5) квітня святкувалася пам'ять преподобного Георгія, а 7 квітня відзначалася пам'ять преподобного Георгія Сповідника, єпископа Митиленського. Тому цілком можливо, що додатковою підставою для наречення новонародженого княжича ім'ям Георгій послужила та обставина, що він народився в переддень пам'яті святого Георгія.

Судячи з усього, сам Ігор-Георгій Новгород-Сіверський особливим чином шанував і відзначав пам'ять святого Георгія Переможця. У літописі сказано, що він відправляється у свій знаменитий похід проти половців 23 квітня, тобто на свято святого Георгія Переможця [Літопис руський, 1989, С. 412]. Остання обставина дозволяє стверджувати, що Ігор-Георгій Святославич був названий саме на честь святого Георгія Переможця.

Таке твердження не здається необґрунтованим. Шанування Георгія Переможця, одного з найповажніших загальноруських святих, небесного патрона князівського роду, чиє свято відносно недалеко було за часом від дати народження чернігівського княжича, мало зіграти чималу роль у виборі для нього хрестинного імені, тим більше що в ту епоху наслідування місяцеслова аж ніяк не вимагало буквальної точності, і проміжок у 20 днів не повинен був виглядати занадто великим, якщо йшлося про святкування пам'яті настільки шанованого в роду святого.

Існує додаткова обставина, що почасти могла вплинути на вибір імені для цього княжича. Річ у тому, що був ще один Георгій, на якого батьки могли

орієнтуватися при нареченні хлопчика. Йдеться про князя Юрія Долгорукого, який до моменту появи княжича на світ не тільки був живий, але й уклав з його батьком, князем Святославом Ольговичем, військовий союз. Більше того, напередодні народження сина князь Святослав виступив у похід на допомогу Юрію Долгорукому і з'єднався з ним у Городку. Не є винятком, що в земному житті зразком для хлопчика був обраний саме цей родич-союзник. Нагадаємо, що повтор християнського імені живого родича був цілком можливий у розглядувану епоху. З іншого боку, Юрій Долгорукий не був прямим предком дитини і не належав до числа найближчих родичів. Цікаво також, що в Юрія Долгорукого ім'я поєднувало функції хрестинного і родового, тоді як немовляті, нащадку чернігівських князів, вважали за необхідне дати як хрестинне, так і родове ім'я.

Отже, на наш погляд, не слід обмежуватися твердженням про наречення «на честь» одного тільки Георгія Переможця. Завдяки «синкретичному підходу» до святих-тезок, найімовірніше, Ігор-Георгій шанував Георгія Переможця лише як одного зі своїх головних небесних заступників. Разом з тим не меншу роль при виборі для нього імені зіграло християнське ім'я його дядька і, швидше за все, ім'я Георгія, у переддень святкування якого князь народився. Природно допустити, що протягом життя він шанував усіх Георгіїв, чия пам'ять відзначалася православною церквою повсюдно, і разом з тим шанував серед своїх небесних заступників і свого дядька-тезку Ігоря-Георгія Ольговича.

Отже, співвідношення чернечого і початкового християнського імені було дуже неоднозначним, вони могли перебувати у своєрідній «варіативній взаємодії» та ставати зразком для християнської багатойменності.

Напевно, у домонгольську епоху чернече ім'я Рюриковичів не завжди впливало безпосередньо з їхнього хрестинного імені та могло даватися з інших причин. Те, що чернечі імена, як і імена світські, могли повторюватися з покоління в покоління, змушує нас повернутися до теми сімейних святих, небесних заступників усього князівського роду чи окремих його гілок.

Хрестинними і чернечими іменами князів, на наш погляд, поліфонія християнських імен у домонгольській період не вичерпувалася. Необхідно зазначити, що в перспективі багатойменності дуже істотно, наскільки тісним відчувався зв'язок князя зі своїм сімейним патроном. Очевидно, що, принаймні, до середини XII ст. християнське ім'я в повсякденному побуті князів відігравало зовсім іншу роль, ніж у житті сучасної людини. Досить ще раз згадати ту очевидну обставину, що в літописі ці імена згадуються зрідка, князь-християнин регулярно діє під язичницьким іменем.

Чи завжди протягом мирського життя в релігійному і власне церковному побуті князі користувалися тільки тим іменем, що їм було дано при хрещенні? Чи не могли вони в інших випадках вживати ім'я сімейного святого, ім'я святого заступника батька чи іншого предка разом із власним ім'ям чи замість власного імені, подібно до того, як вони могли вживати патронім чи іменування

по діду замість або разом зі своїм мирським ім'ям? Найімовірніше, такий паралелізм двох систем іменування на Русі не міг бути настільки буквальним, однак шанування сімейного святого, на наш погляд, могло втілюватися в особливому, спеціальному використанні його імені.

Культ сімейних, родових святих існував на Русі вже в XI–XIII ст. Як же він відбивався на системі світського іменування князів? Святий Димитрій, наприклад, шанувався всіма нащадками Всеволода Димитрія Велике Гніздо. Іменини Всеволода вважалися дуже значущим святом, важливим для всіх членів сім'ї, а не тільки для носіїв імені Димитрій. Так, зокрема, саме з цим днем пов'язувалася вказівка на появу на світ четвертої дочки князя Всеволода – Сбислави Пелагеї: «Того же лет... до Дмитрова дни родися у великого Всеволода четвертая дчи и нарекоша имя во святомъ хрещений Полагья а князя Сбыслава и крести ю тетка Ольга» [Толочко & Толочко, 1998, С. 210]. Святування святих Пелагеї (Антиохійської і Тарсійської) припадало на 8 жовтня.

На фресці Дмитрівського собору у Володимирі, побудованого Всеволодом Димитрієм Велике Гніздо, князь був зображений, у цілковитій відповідності зі звичаєм, разом зі своїми синами. Ця практика, будучи загальноприйнятою, втілює ідею заступництва святого патрона князя над усіма його дітьми, незалежно від їх власних хрестинних імен. Для подальшого шанування цього святого важливо також, що при Всеволоді Димитрії на Русь були привезені із Солуні реліквії святого Димитрія – сорочка і мирносна гробова дошка.

Святому Димитрію Солунському був присвячений і побудований не пізніше 1096 р. чоловічий монастир у Суздалі. Крім того, біля Печерського монастиря в Києві існувала церква святого Димитрія, яка у 1128 р. була перейменована в церкву святого Петра [Літопис руський, 1989, С. 210]. Невідомо, хто з князів, чий християнські імена не згадані в літописі й інших письмових джерелах, мав ім'я Димитрій, однак ознаки шанування цього святого у Рюриковичів досить очевидні. Отже, святий Димитрій, безумовно, може розглядатися як один з родових святих руських князів, а для декількох поколінь нащадків Всеволода Димитрія він був, крім того, особливим і шанованим сімейним святом.

Так само загальнородовим святом досить рано стає святий Андрій. Зі зрозумілих причин він був особливо шанований по лінії Всеволода Андрія Ярославовича. Це християнське ім'я багаторазово повторюється як родове в цілої низки нащадків цього князя. Немаловажна і та обставина, що Володимир Мономах у «Повчанні» закликає усіх своїх спадкоємців молитися святому Андрію Критському [«Повчання» Володимира Мономаха, 2015, С. 150–156]. Більше того, самому Володимиру Мономаху, який мав при хрещенні ім'я Василь, деякими пізніми літописними джерелами приписується християнське ім'я Андрій. У його родині так чи інакше шануються, очевидно, усі святі, що носили це ім'я. Така практика одночасного шанування і певного нерозрізнення святих тезок узагалі була деякою мірою поширена в князівських родинах.

Зрозуміло, коло родових і сімейних святих не обмежувалося святими Георгієм, Андрієм, Феодором і Димитрієм. З упевненістю можна вказати

також святих Бориса і Гліба, Василя, Михайла, Гаврила, Миколу, Іоанна, які шанувалися сімейно вже в XI – XII ст. Необхідно, втім, враховувати, що наведений перелік також далекий від повноти, а проблема родових і сімейних святих у домонгольський період має потребу в більш спеціальному, великому дослідженні. Паралельно з розширенням християнського антропонімікона поступово розширювалося і коло сімейних святих, шанованих у різних гілках роду Рюриковичів.

Культ святих, шанованих саме на Русі, культ святих, особливо виділених родом Рюриковичів, і культ тих святих, чиї імена вважалися придатними для князів, зрозуміло, тісно пов'язані між собою, але при цьому знаходяться в досить складному співвідношенні. Як ілюстрацію до цієї тези можна згадати, наприклад, реліквії, що знаходилися в знаменитому хресті святої Єфросинії Полоцької. У ньому, як відомо, крім часток крові Христової, Животворящого Древа, труни Господньої, Богородиці, були укладені і частки мощів святого Стефана, святого Димитрія Солунського і святого Пантелеймона.

Цікаво, що ім'я святого Стефана – одного з найшанованіших на Русі святих – не стало князівським. Пантелеймон також шанувався як святий-цілитель. Імовірно, що цей культ пов'язаний з діяльністю Гіди, дружини Володимира Мономаха. При цьому в домонгольський період відомий тільки один князь, що при хрещенні мав ім'я Пантелеймон, – онук Гіди, Ізяслав Пантелеймон Мстиславич. Він був знаменитим київським князем, але його хрестинне ім'я так і не стало родовим християнським іменем Рюриковичів у цю епоху. Димитрій Солунський же, як ми пам'ятаємо, шанувався особливо в князівському роду, його ім'я одержали при хрещенні багато Рюриковичів, щоправда, у домонгольський період воно не зустрічається нам як єдине ім'я князя.

Іноді сімейний культ виявлявся дуже стійким і згодом ставав приналежністю всього роду в цілому. В інших же випадках він був актуальний лише для двох-трьох поколінь однієї сім'ї та відносно швидко відходив на другий план.

Тут доречно така аналогія. У родоводі руського князя зазвичай вказуються імена його батька і діда. А в кожному наступному поколінні ім'я цього діда, що стало вже іменем прадіда, як правило, втрачається, не згадується прямо. При цьому воно не зникає, зрозуміло, з родової пам'яті, а лише відсувається на більш скромну позицію. В інших же випадках віддалений предок є не менш важливим, ніж предки недавні, чиїми іменами встигла поповнитися генеалогічна історія. Так само, мабуть, було і з шануванням сімейних святих. У князівській сім'ї можуть з'являтися нові небесні заступники, а з уже існуючих одні стають менш значущими, а інші зберігають свій високий статус у церковному житті роду, згодом усе більш зміцнюючи його.

Отже, для нас важливо підкреслити, що князь міг до своїх численних безпосередніх заступників додати не тільки своїх небесних тезок, але і зовсім інших, не тезоіменних йому святих. Вибір цих святих найчастіше був аж ніяк не довільний, а визначався сімейною традицією. Шанування князями як власних

патрональних святих, так і святих сімейних, могло створювати для укладачів пізніших пам'яток труднощі з визначенням їхнього хрестинного імені.

Якщо в різних джерелах для того самого князя вказуються різні християнські імена, не варто, мабуть, вважати, що йдеться тільки про помилку, що закралася в одну з пам'яток. Не є винятком, що перед нами фіксація імені князівського загальносімейного святого, і це ім'я тісно пов'язане з особистим найменуванням того чи іншого члена сім'ї.

Другі (чи навіть треті) християнські імена в Рюриковичів могли виникати в XI–XII ст. завдяки дії об'єднуючої, «синкретичної» родової тенденції. Саме завдяки цій тенденції усі святі, що носили те саме ім'я, могли вважатися заступниками князя, який одержав це ім'я. Разом з тим природними заступниками князя ставали і всі померлі предки, що були його тезками, а їхня молитва вважалася діючою, навіть якщо вони не зараховувалися до лику святих. Крім того, йому покровительствували небесні патрони його батька, діда й інші шановані сімейні святі, навіть ті, хто не був його тезкою.

Умовно кажучи, у перші століття після прийняття християнства на Русі тривало своєрідне «нагромадження» небесних заступників для князя. Відповідно до родової традиції усі святі, так чи інакше пов'язані із самим князем, з його живими і померлими родичами, втягували в це коло заступників. З іншого боку, поряд з цією явною тенденцією до «синтезу», очевидно, існувала й інша модель відносин князя-християнина з особистими і спільнородовими заступниками.

Ця модель припускала близьке зіткнення з текстами визначених житій, увагу до відповідної іконографії, знання літургічних текстів, пов'язаних з пам'яттю конкретних святих. Іншими словами, мова має йти про деяке точне, «аналітичне», диференціююче знання щодо визначених святих, з тих чи інших причин близьких князю. Для того, щоб таке знання могло відбитися в системі ім'янаречення, потрібні були якісь конкретні практичні механізми. Не є винятком, що на початку XI ст., коли фонд християнських імен Рюриковичів лише формувався, можливим було ім'янаречення, безпосередньо орієнтоване на життя святих. Імовірно також, що така практика утримувалася і пізніше, при виборі імені для другорядних членів династії. Однак вибір імені для спадкоємців влади досить рано обмежується набором тих християнських імен, що встигли стати родовими.

Проте з певного часу ці родові християнські імена все більшою мірою при кожному конкретному ім'янареченні співвідносяться із жорстко визначеним небесним заступником. Основою для такого зв'язку стає місяцеслов.

Однак орієнтація на місяцеслов обмежується жорсткими рамками, що не допускає, зокрема, введення в династичний звичай нових, неродових християнських імен. У який би день не народився князь, він міг правити тільки під родовим іменем Рюриковичів. При цьому місяцеслов стає дуже важливим джерелом християнської багатойменності, що дозволяло князю мати не тільки родових, але і особистих небесних заступників.

В XIV – XVI ст. християнська багатойменність була звичайним явищем. Наприклад, князь Костянтин Костянтинович Острозький мовить про себе: «Я Константин, зовомый и во святом крещении Василий нареченный». Кількість таких прикладів можна збільшити [Грушевський, 2005, С. 453–454].

Яким чином функціонує ця пізня двоіменність, яка включає в себе лише християнські імена? Як найбільш відомі та постійно вживані елементи цих іменних пар знаходимо ті самі імена, які ще в домонгольський період стали для Рюриковичів родовими.

Взагалі, переважна більшість «пізніх» князів Рюриковичів регулярно і багаторазово називаються у всіх джерелах тими християнськими іменами, які були поширені в їхньому роду ще в XII ст. – Андрій, Володимир, Георгій, Василій, Іоан, Дмитрій та ін. Саме ці їхні імена відомі, і саме під ними вони входять у родову історію. При цьому набір князівських імен, залишаючись важкопроникним, зрозуміло, зазнає за кілька століть певних змін. З одного боку, він збагачується деякою кількістю імен, з іншого, як уже зазначалося, частково розприділяється між сім'ями і гілками роду. Деякі імена, мабуть, виникають з нього, або ж відходять на периферію практики наречення.

Отже, в складі багатойменних поєднань є елементи, які утворюють досить обмежений набір імен і повторюються з великою щільністю з покоління в покоління. Іншими словами, перед нами набір родових князівських імен (тепер уже винятково християнських). Як видно з наведених вище прикладів, переважна їх більшість успадкована з домонгольської епохи.

Наявність християнського родового імені виявляється настільки ж необхідною для отримання влади, як свого часу наявність родового світського імені.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, з витісненням із князівського вжитку споконвічних, язичницьких за походженням, імен сам принцип багатойменності не втрачається, але істотно видозмінюється. З певного часу усі імена Рюриковичів стають християнськими, тоді як система вибору імені успадковує багато чого зі стародавньої традиції. Поява додаткового християнського імені в князя могла бути викликана різними причинами.

З поширенням на Русі звичаю постригу правителя перед смертю князям регулярно даються нові християнські імена, а в пам'яті його нащадків зберігається як те світське християнське ім'я, так і те ім'я, що він прийняв при постригу.

Християнська багатойменність у різній формі пов'язувала князя з його родом. Святі, що були покровителями його найближчих предків, ставали і його заступниками, пов'язувалися і з його іменем.

З іншого боку, принцип багатойменності втягував правителя як у родовий цикл повторюваних імен, так і в цикл, безпосередньо пов'язаний із християнським календарем. Як уже зазначалося вище, звичай використовувати імена святих, пов'язаних із днем народження князя, був розповсюджений у XIV–

XVI ст., але зародився, очевидно, істотно раніше. Можливість іменування в різних реєстрах ідеально відповідала споконвічній практиці князівського ім'я наречення. В історії Рюриковичів прослідковується виразна закономірність: у князя має бути «публічне» ім'я і «непублічне» ім'я. Спочатку «публічними» є споконвічні язичницькі імена, а «непублічними» – християнські. Як тільки християнські імена перетворюються в основні, офіційні імена стають надбанням роду, формується ніби другий шар християнського іменування, так чи інакше пов'язаний з датою народження й особистою долею князя, набір додаткових, «непублічних» християнських імен.

### **Література**

1. Белей Л. Християнізація іменника українців та її наслідки для української антропонімної системи. *Мовознавство*. 2009. №3–4. С. 25–29.
2. Вигодник А. Імена, написані на небесах. URL: <https://www.pravoslavivolyni.org.ua/stattia/482-imena-napysani-na-nebesach>
3. Грушевський М. Історія України-Руси. К.: Наукова думка. 1994. Т. 5. 704 с.
4. Голубинский Е. История Русской церкви. 2-е изд. М., 1901. Т. 1. С. 574.
5. Гулик О. Довгі слов'янські імена як твірні основи мікротопонімів півночі Львівщини. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2009. Вип. 4. С. 50-53.
6. Кравченко Л. Українська ономастика. Антропоніміка. Навчальний посібник. К.: Знання. 2014. 239 с.
7. Колісніченко А., Харицька С. Сучасний стан осмислення дефініції «Міфопоетика». URL: <https://www.nau.edu.ua/index.php/qo/article/view/14591>
8. Літопис руський за Іпатським списком. К.: Дніпро, 1989. 591 с.
9. Лотман Ю., Успенский Б. Миф – Имя – Культура. Труды по знаковым системам. Т.6. Тарту. 1973. 387 с.
10. «Повчання» Володимира Мономаха початку XI ст. у списку 1377 року // Німчук В. Хрестоматія з історії української мови X – XIII ст. // НАН України. Інститут української мови. Київ; Житомир: Полісся. 2015. 455 с.
11. Попович М. Нарис історії культури України. К.: АртЕк, 1998. 728 с.
12. Потебня А. Мысль и язык // Полное собрание сочинений. Т.1. Харьков. 1926. 478 с.
13. Скрипник Л., Дзятківська Н. Власні імена людей. Словник-довідник. НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. 3-тє вид. К.: Наукова думка. 2005. 334 с.
14. Толочко О., Толочко П. Київська Русь. К.: Альтернативи. 1998. 352 с.

### **References**

1. Belei, L. (2009). Khrystyianizatsiia imennyka ukraintsiv ta yii naslidky dlia ukrainskoi antroponimnoi systemy [Christianization of the noun system of

- Ukrainians and its consequences for the Ukrainian anthroponymic system]. *Movoznavstvo*, 3–4, 25–29. (in Ukrainian).
2. Vyhodnyk, A. *Imena, napysani na nebesakh* [Names written in heaven]. Retrieved from <https://www.pravoslaviavolyni.org.ua/stattia/482-imena-napysani-na-nebesach> (in Ukrainian).
  3. Hrushevskiy, M. (1994). *Istoriia Ukrainy-Rusy* [History of Ukraine-Rus]. (Vol. 5). K.: Naukova dumka. (in Ukrainian).
  4. Golubinskiy, E. (1901). *Istoriya Russkoy tserkvi* [History of the Russian Church]. (Vol. 1). (in Russian).
  5. Hulyk, O. (2009). *Dovhi slovianski imena yak tvirni osnovy mikrotoponimiv pivnochi Lvivshchyny* [Long Slavic names as derivative bases of microtoponyms of the north of Lviv region]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva*, 4, 50–53. (in Ukrainian).
  6. Kravchenko, L. (2014). *Ukrainska onomastyka. Antroponimika* [Ukrainian onomastics. Anthroponymics]. K.: Znannia. (in Ukrainian).
  7. Kolisnichenko, A., Kharytska, S. *Suchasnyi stan osmyslennia definitsii «Mifpoetyka»* [Current state of understanding the definition of «Mythopoetics»]. Retrieved from <https://www.nau.edu.ua/index.php/qo/article/view/14591> (in Ukrainian).
  8. *Litopys ruskyi za Ipatskym spyskom* [Rus Chronicle according to the Ipatiev list]. (1989). K.: Dnipro. (in Ukrainian).
  9. Lotman, Yu., Uspenskiy, B. (1973). *Mif – Imya – Kul'tura* [Myth – Name – Culture]. *Trudy po znakovym sistemam*, 6. Tartu. (in Russian).
  10. Nimchuk, V. (Ed.). (2015). «Povchannia» Volodymyra Monomakha pochatku XI st. u spysku 1377 roku [«Teaching» of Volodymyr Monomakh of the beginning of the 11th century in the list of 1377]. *Khrestomatiia z istorii ukrainskoi movy X – XIII st.* Kyiv; Zhytomyr: Polissia. (in Ukrainian).
  11. Popovych, M. (1998). *Narys istorii kultury Ukrainy* [Essay on the history of Ukrainian culture]. K.: ArtEk. (in Ukrainian).
  12. Potebnaya, A. (1926). *Mysl' i yazyk* [Thought and language]. *Polnoe sobranie sochineniy*, 1. Kharkov. (in Russian).
  13. Skrypyuk, L., Dziatkiivska, N. (2005). *Vlasni imena liudei. Slovnyk-dovidnyk* [Proper names of people. Dictionary-reference book]. K.: Naukova dumka. (in Ukrainian).
  14. Tolochko, O., Tolochko, P. (1998). *Kyivska Rus* [Kyivan Rus]. K.: Alternatyvy. (in Ukrainian).

# ПЕДАГОГІКА

---

---

УДК 378.147:001.89(4)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.166>

**Ганна БИГАР**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4480-8293>*

## АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

**Анотація.** Академічна доброчесність є ключовим чинником якості освіти, що відображає чесність, довіру та етичну поведінку. Сприяння належній академічній практиці є важливим не лише саме по собі, це також засіб для покращення навчання та забезпечення справедливого оцінювання у вищій освіті, а також перший крок до розвитку доброчесності досліджень.

У статті розглянуто феномен академічної доброчесності як ключової засади функціонування сучасної системи вищої освіти. Розкрито зміст поняття академічної доброчесності, що охоплює етичні норми, професійні стандарти та правила поведінки для всіх учасників академічної спільноти – студентів, викладачів, дослідників і адміністрації. Проаналізовано етичні, правові та інституційні аспекти академічної доброчесності, підкреслюючи її значення для якості освіти, довіри суспільства та справедливості в академічному середовищі.

---

© Ганна Бигар, 2025

Окреслено різноманітність академічної недоброчесності (плагіат, фальсифікація даних, використання несправедливих переваг тощо) та її вплив на якість освіти та довіру суспільства до результатів наукової й освітньої діяльності.

Обґрунтовано, що стрімке розширення вищої освіти та розвиток цифрових технологій посилюють ризики нечесної поведінки, що зумовлює актуальність впровадження освітніх програм, спрямованих на формування культури доброчесності. Представлено міжнародний досвід таких ініціатив, де використовуються онлайн-курси, тренінги, рольові ігри та етичні дискусії.

Встановлено, що в Європейському освітньому просторі підтримка культури доброчесності, формування спільних підходів, обмін практиками та підвищення якості управління доброчесністю в університетах забезпечують Європейська мережа академічної доброчесності (ENAI), платформа ETINED та Британське агентство із забезпечення якості освіти (QAA).

Проаналізовано нормативно-правове регулювання в ЄС. Актуалізовано важливість комплексних стратегій – освітніх програм, інституційної підтримки, чітких механізмів санкцій і національних нормативних рамок – для формування та зміцнення культури академічної доброчесності в умовах сучасних викликів. У статті доведено, що академічна доброчесність є ключовою умовою сталого розвитку освітніх систем та збереження довіри до науки і вищої освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, освітній процес, дослідження, етичні принципи, культура, Європейський освітній простір.

**Hanna BYHAR**

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

*Chernivtsi, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4480-8293>*

## **ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL AREA**

**Abstract.** Academic integrity is a key factor in the quality of education, reflecting honesty, trust, and ethical behaviour. Promoting proper academic practice is important not only in itself; it is also a means of improving learning, ensuring fair assessment in higher education, and constitutes the first step toward fostering research integrity.

The article examines the phenomenon of academic integrity as a fundamental principle of the functioning of the modern higher education system. It explores the concept of academic integrity, which encompasses ethical norms, professional standards, and rules of conduct for all members of the academic community – students, lecturers, researchers, and administrators. Ethical, legal, and institutional aspects of academic integrity are analysed, emphasizing its significance for

educational quality, societal trust, and fairness within the academic environment. The article outlines various forms of academic misconduct (plagiarism, data falsification, the use of unfair advantages, etc.) and their impact on the quality of education and public trust in the outcomes of scientific and educational activities.

It is argued that the rapid expansion of higher education and the development of digital technologies heighten the risks of dishonest behaviour, which underscores the relevance of implementing educational programmes aimed at cultivating a culture of integrity. The article presents international experience with such initiatives, including online courses, trainings, role-playing activities, and ethical discussions. It is established that, within the European Educational Area, the promotion of a culture of integrity, the development of common approaches, the exchange of practices, and the enhancement of integrity governance in universities are supported by the European Network for Academic Integrity (ENAI), the ETINED platform, and the UK's Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). The EU regulatory framework is also analysed. The article highlights the importance of comprehensive strategies – educational programmes, institutional support, clear sanction mechanisms, and national regulatory frameworks – for developing and strengthening a culture of academic integrity in the context of contemporary challenges. It is concluded that academic integrity is a key condition for the sustainable development of educational systems and for maintaining trust in science and higher education.

**Keywords:** academic integrity, educational process, research, ethical principles, culture, European Educational Area.

**Постановка проблеми.** У складному світі зрозуміти академічну доброчесність досить непросто. Адже підходи до академічної доброчесності, що ґрунтуються на покаранні, застаріли та потребують перегляду. Тому академічна доброчесність повинна змінюватися з часом залежно від змін в освітньому середовищі. Традиційно академічна доброчесність, чесність в академічних колах або належна академічна поведінка – це деякі з дескрипторів, що використовуються для відображення невід'ємної цінності та практики, пов'язаної зі здобуттям академічної кваліфікації [Андрущенко, 2018]. Крім того, фактичні практики та ініціативи, що підвищують академічну доброчесність, пов'язану з кваліфікацією, мають багато аспектів. У своїй найпростішій формі концепцію академічної доброчесності найкраще охарактеризувати поведінкою, яка суперечить принципам доброчесності [Батарчук, 2020].

Академічна доброчесність є фундаментальним принципом, що є в основі довіри та функціонування закладів вищої освіти у всьому світі [Holden et al., 2021]; передбачає підтримку цінностей, серед яких справедливість, повага, відповідальність та чесність у всій академічній роботі [Ayodele et al., 2019]. Порушення академічної доброчесності (шахрайство, плагіат та фабрикування) є серйозною загрозою для якості навчання та репутації закладів [Chen & Macfarlane, 2024]. Для науковців або дослідників концепція академічної доброчесності стосується методів дослідження, етики проведення досліджень,

правильного представлення даних та авторства. З негативного боку, академічна доброчесність охоплює хижацькі публікації, надмірне використання одного й того ж набору даних та сумнівні практики в управлінні студентами, практиці найму та неналежних міжособистісних стосунках [Christensen Hughes & Eaton, 2022]. Для студентів контекст академічної доброчесності стосується плагіату, шахрайства з контрактами, купівлі есе на замовлення у позаштатних авторів, використання високотехнологічних пристроїв для спілкування зі співучасниками та отримання екзаменаційних питань заздалегідь [Слободянюк, 2018] і навіть підкуп асистентів викладачів чи репетиторів за завищені оцінки чи правильні відповіді. Контекст професійного та допоміжного персоналу стосується академічної доброчесності, яка полягає у дотриманні правил вступу, точності та чесності у записі результатів та перевірці зарахованих модулів, моніторингу та підтримці систем виявлення неправомірних дій, розслідуванні повідомлень про випадки академічної неправомірної поведінки та підвищенні обізнаності шляхом проведення семінарів, розробки матеріалів та політик і процедур для сприяння доброчесності [Fishman, 2016, С. 11].

Академічна доброчесність охоплює набір етичних принципів, якими керуються студенти та викладачі в академічному середовищі. Її основні компоненти відображають чесність, довіру, справедливість, повагу та відповідальність [Cotton et al., 2024]. Ці цінності є основою університетської культури, проте їхня інтерпретація та впровадження залежать від культурних, інституційних та технологічних чинників. Толерантність до академічної неправомірної поведінки варіюється залежно від культурного контексту. В індивідуалістичних культурах, як правило, наголошується на особистій відповідальності, тоді як у колективістських суспільствах (наприклад Китай), порушення іноді можуть бути виправдані заради колективної вигоди [Striere et al., 2023]. Це вимагає розробки культурно чутливих підходів до сприяння академічній доброчесності та розгляду світового досвіду впровадження ідей академічної доброчесності в освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання академічної доброчесності активно розробляється українськими та зарубіжними науковцями. Вітчизняні науковці (В. Андрущенко [2018], І. Батарчук [2020], С. Паламар та М. Науменко [2022], О. Слободянюк [2019]) розглядають етичні та освітні аспекти та обґрунтовують недоброчесність як загрозу якості освіти й інтелектуальному потенціалу суспільства. Сучасні виклики, пов'язані з цифровою трансформацією та появою нових інструментів, відображено в дослідженнях А. Козинець [2024] та Д. Коттон (D. Cotton) і співавтори [2024].

Зарубіжний науковий дискурс має дещо розгалуженіший, міждисциплінарніший характер. На міжнародному рівні увага приділяється політикам доброчесності (А. Анохіна-Еаумеця (A. Anohina-Naumeca) та співавтори [2020]), освітнім стратегіям (М. Стрієпе (M. Striere) та співавтори [2023]), етичним аспектам наукових досліджень (Ф. Айоделе (F. Ayodele) та співавтори [2019]), а також специфіці академічної культури в окремих країнах (С. Чен (S. Chen)

та Б. Макфарлан (B. Macfarlane) [2024]; Дж. Крістенсен Хегес (J. Christensen Hughes) та С. Ітон (S. Eaton) [2022]. Водночас, незважаючи на низку публікацій, недостатньо вивченими залишається комплексний підхід щодо вивчення доброчесності, який передбачає поєднання нормативного регулювання, освітніх стратегій, цифрових інструментів та формування культури відповідальності в академічному середовищі. А це, водночас, потребує розгляд сучасних підходів до забезпечення академічної доброчесності в різних країнах, зокрема і в країнах Європейського Союзу.

**Метою статті** є аналіз сучасних підходів до забезпечення академічної доброчесності в країнах Європейського Союзу, виявлення ключових тенденцій, нормативних засад і практик її реалізації, а також окреслення можливостей адаптації європейського досвіду в українській системі освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Академічна доброчесність визначає обов'язок академічної спільноти засвоювати та дотримуватися етичних та професійних принципів і стандартів у навчанні, викладанні, дослідженнях, управлінні, інформаційно-просвітницькій роботі та будь-яких інших завданнях, пов'язаних з місіями вищої освіти [Паламар, Науменко, 2022]. Обов'язки та права, пов'язані з реалізацією та захистом академічної доброчесності, поширюються на всіх членів академічної спільноти і останні повинні виробити спільне розуміння цієї концепції та керуватися нею, а також передбачають залучення та розвиток культури колегіальності та солідарності, зокрема підтримки та заохочення дослідників на початку кар'єри.

Академічна доброчесність є сукупністю усталених етичних норм, що регулюють поведінку студентів в академічному середовищі. Ці норми охоплюють заборону шахрайства, фальсифікації даних, отримання несправедливих переваг та навмисне ігнорування нечесної практики. В останні роки швидке розширення вищої освіти в світі спричинило зростання кількості зареєстрованих випадків академічної нечесності. Такі інциденти підривають доброчесність академічних установ та підкреслюють необхідність розробки стратегій, що сприяють етичній поведінці [Cotton et al., 2024]. Однією з таких стратегій є впровадження освітніх програм, спеціально розроблених для покращення розуміння та інтерналізації студентами академічної доброчесності. Ці програми часто передбачають лекції, семінари та рольові ігри, метою яких є інформування студентів про академічні очікування та наслідки нечесної поведінки [Cronan et al., 2018].

Академічна доброчесність стає наріжним каменем освітньої системи, трансформуючи стосунки між студентами та викладачами в університетах. Можна з упевненістю припустити, що академічна доброчесність є принципом права, який має лежати в основі правової бази. Плагіат, мабуть, є найвідомішим видом академічної неправомірної поведінки, однак не єдиним. Академічна доброчесність охоплює широкий спектр питань, від використання несанкціонованих допоміжних засобів до використання інтелектуальної

власності інших авторів. Суб'єкти вимог щодо академічної доброчесності такі ж різноманітні: від студентів до викладачів та дослідників.

Що стосується освітнього процесу, вимоги до академічної доброчесності стосуються всіх залучених осіб, незалежно від їхнього статусу та академічних досягнень [Сопова, 2019]. Повага до академічної доброчесності не повинна розглядатися лише як традиційна нематеріальна цінність. Як доцільно зазначає М. Босковіч (М. Вошковіч), внаслідок академічної неправомірної поведінки «особа може користуватися несправедливими перевагами над іншими особами, які беруть участь у тому ж освітньому процесі, або незаконно використовувати досягнення інших осіб, отримуючи тим самим матеріальні чи нематеріальні вигоди» [Вошковіч, 2023 С. 14]. Отже, це конкретні вимоги, усталений алгоритм дій, завдяки якому суспільство може бути впевненим у якості освіти. З юридичної позиції, запобігання академічним проступкам та покарання винних мають адміністративний характер. Що стосується контролю за академічною доброчесністю, то відносини між університетом та студентами є вертикальними – «зверху вниз», де університети мають право вимагати дотримання вимог академічної доброчесності, оскільки вони несуть відповідальність за законність дипломів, які вони видають.

У всьому світі докладаються численні освітні зусилля для просування культури академічної доброчесності. У Канаді, Австралії, Великій Британії та країнах Балтії такі програми передбачають онлайн-курси, семінари, рольові ігри та обговорення етичних дилем [Слободянюк, 2019; Anohina-Naumesa et al., 2020; Striere, 2023]. Ці ініціативи не лише підвищують обізнаність студентів, а й активно залучають їх до процесу розробки академічної етики, тим самим підвищуючи ефективність політики доброчесності. Успішне впровадження таких програм вирішально залежить від підтримки викладачів та адміністрації, а також від існування чітких механізмів санкцій [Cronan et al., 2018]. Розвиток цифрових технологій, зокрема й штучний інтелект, привнесли ризики та нові інструменти для підтримки академічної доброчесності. З одного боку, студенти отримали більше можливостей для шахрайства та фальсифікацій (наприклад, через ChatGPT), тоді як з іншого боку, університети дедалі частіше впроваджують системи виявлення плагіату та цифрові платформи для моніторингу порушень [Козинець, 2024; Cotton et al., 2024].

Вища освіта не може бути високоякісною, сприяти розвитку суспільних цінностей і навчати наступні покоління, якщо всі суб'єкти освіти не дотримуються академічної доброчесності. Довіра до вищої освіти залежить від доброчесності. Рада Європи десятиліттями працювала над сприянням та забезпеченням якісної освіти, яка має бути вільною від корупції.

Так, у Європейському освітньому просторі діє Європейська мережа академічної доброчесності (ENAI) – асоціація, яка підтримує заклади вищої освіти у співпраці в галузі академічної доброчесності. ENAI заснована у травні 2017 року, і наразі до її складу входять 23 установи-члени з 17 країн, 11 індивідуальних прихильників та 3 афілійовані мережі. Основними цілями

ENAI є сприяння доброчесності в усій академічній спільноті (тобто в освіті, дослідженнях, етиці та інших аспектах академічного сектору), зокрема:

- співпраця у сфері досліджень та просування академічної доброчесності;
- забезпечення платформи для науковців з усіх секторів для дослідження, обміну, розвитку, співпраці та доступу до ресурсів у сфері академічної доброчесності;
- демонстрація можливостей для дослідників, викладачів та практиків взяти на себе провідну роль у сфері академічної доброчесності;
- відображення найкращих практик у управлінні академічною доброчесністю;
- організація конференцій, семінарів та інших заходів з питань академічної доброчесності;
- налагодження зв'язків та співпраці з окремими особами та організаціями, які активно проводять відповідні дослідження.

ENAI є однією з піонерських асоціацій в Європейському Союзі, що зосереджується на викладанні, дослідженнях, навчанні та поширенні інформації щодо питань, пов'язаних з доброчесністю. Завдяки залученню науковців та дослідників з різних сфер (соціологія, економіка, інформатика, біомедичні науки, медицина), ENAI вже розвинула мережі по всій Європі та за її межами, проводить інституційні, національні та міжнародні навчальні семінари та конференції з питань плагіату та академічної доброчесності. За короткий період ENAI здобула міжнародний авторитет та визнання як центральний орієнтир та експерт з питань академічної доброчесності.

Початкова діяльність ENAI фінансується проектом стратегічного партнерства Erasmus+ «Європейська мережа академічної доброчесності», метою якого є, передусім, підвищення обізнаності з питань плагіату, академічної етики, наукових цінностей та академічної доброчесності. ENAI зосереджується не лише на студентах, а й на всій академічній спільноті (професори, дослідники, постдокторанти, доктори наук, адміністративний персонал та керівництво, комітети з академічної етики тощо).

Однією з цілей закладів вищої освіти є забезпечення якості. У Великій Британії це є предметом діяльності Агентства із забезпечення якості вищої освіти (QAA), яке охоплює Хартію академічної доброчесності, що спрямована на забезпечення певного рівня стандартів та якості ЗВО стосовно академічної доброчесності, маючи на меті забезпечити орієнтир щодо процедур, які ЗВО застосовують у політиці та практиці [QAA, 2020]. Вебсайт QAA пропонує глосарій відповідних термінів, що визначає академічну доброчесність як «дотримання етичних та професійних принципів, стандартів, практик та послідовної системи цінностей для прийняття рішень та життя заходів в освіті, дослідженнях та науковій діяльності» [QAA, 2020]. Також надається визначення академічної неправомірної поведінки: «Будь-яка дія або спроба дії, що підриває академічну доброчесність і може призвести до несправедливої академічної переваги або невідгідного становища для будь-якого члена академічної спільноти чи суспільства загалом» [Fishman, 2016, С. 11]. Схоже,

що «академічна доброчесність» зосереджена на етиці та цінностях, тоді як «академічна неправомірна поведінка» зосереджена на незаконній академічній перевазі. Академічна неправомірна поведінка має негативну фразеологію, тоді як академічна доброчесність потенційно поєднує ненавмисні помилки з відсутністю доброчесності.

Також за ініціативи Ради Європи створено Платформу для сприяння етиці, прозорості та доброчесності (платформа ETINED), яка пропонує новий підхід, заснований на ідеї, що якісна освіта буде досягнута, а корупція ефективно подолана лише тоді, коли всі відповідні сектори суспільства повністю дотримуватимуться фундаментальних позитивних етичних принципів. Це також є логікою нової Програми найкращих практик Ради Європи у сфері сприяння академічній доброчесності. Вона створена для винагородження установ та науковців, чиє сприяння академічній доброчесності є прикладом та натхненням для інших. Кожен досвід оцінюється за шістьма критеріями: участь зацікавлених сторін, ціннісна основа, ефективність, результативність, відтворюваність та сталий розвиток. Наприклад, у 2021 році додаток «Дилема», розроблений Роттердамським університетом Еразма, обраний як найкраща практика, призначена для дослідників, зокрема тих, хто стикається з дилемами, і на основі критичного діалогу допомагає у подальшому розвитку та зміцненні власного «морального компаса».

Сьогодні академічна доброчесність охоплює широкий спектр правопорушень, який виходить за межі її загальноприйнятого тлумачення. Що ще важливіше, академічні неправомірні дії можуть завдати значної шкоди, впливаючи не лише на ЗВО, а й на суспільство загалом. Тому серед науковців поширюється занепокоєння щодо необхідності створювати окрему національну законодавчу сферу, спеціально присвячену академічній доброчесності [Anohina-Naumetsa, 2020; Vošković, 2023]. Однак варто відзначити, що кожна країна має свою унікальну правову культуру, в межах якої таке законодавство має відповідати. Так, нормативні рамки в Європі стосовно академічної доброчесності є сумішшю законодавчих та незакондавчих механізмів. Водночас, як зазначають Дж. Гонзалес Фустер (G. Gonzalez Fuster) та С. Гутвірх (S. Gutwirth) «регулювання доброчесності досліджень та наукової неправомірної поведінки в Європі залишає відкритими численні питання щодо взаємозв'язку науки, етики та права» [Gonzalez Fuster & Gutwirth, 2016, С. 22].

Варто відзначити, що у Європейському Союзі питання академічної доброчесності регулюється Європейським кодексом поведінки щодо доброчесності досліджень, який є для європейської дослідницької спільноти основою для саморегулювання в усіх наукових та академічних дисциплінах і для всіх дослідницьких установ. У 2023 році видання Європейського кодексу поведінки щодо доброчесності досліджень було оновлено, щоб забезпечити його відповідність меті та актуальність для всіх дисциплін, нових галузей досліджень та нових дослідницьких практик. Європейська комісія визнає

Європейський кодекс поведінки основним стандартом підтримки доброчесності досліджень у всіх дослідницьких проєктах, що фінансуються ЄС.

Крім того, Європейський кодекс поведінки щодо доброчесності досліджень є моделлю для національних та інституційних кодексів поведінки, рекомендацій щодо фінансування, навчальних ініціатив та стандартів, що стосуються конкретних дисциплін. Наприклад, Європейський кодекс поведінки формує основу для детальних рекомендацій щодо відповідальної відкритої науки, розроблених проєктом ROSiE, що фінансується програмою Horizon. Так само він є в основі актуальних рекомендацій щодо сприяння відповідальному використанню генеративного штучного інтелекту в дослідженнях, розроблених Форумом Європейського дослідницького простору [Ayodele et al., 360]. Зміни у редакції 2023 року:

- відображають підвищену обізнаність щодо важливості дослідницької культури для забезпечення доброчесності досліджень та впровадження належних дослідницьких практик;

- покладають більшу відповідальність на всі зацікавлені сторони за дотримання та просування цих практик і принципів;

- враховують підвищену чутливість дослідницької спільноти до механізмів дискримінації та виключення, а також відповідальність усіх учасників за сприяння рівності, різноманітності та інклюзії;

- враховують зміни в практиці управління даними, загальний регламент про захист даних та останні події у сфері відкритої науки та оцінки досліджень.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, питання академічної доброчесності в Європейському освітньому просторі залишається досить актуальним та регламентується нормативними документами та рекомендаціями. Ключовими ідеями щодо академічної доброчесності в Європейському освітньому просторі є:

- академічна та дослідницька доброчесність – це різноманітна галузь досліджень, що охоплює низку підгалузей та має великий потенціал для подальших поглиблених досліджень;

- проблеми з підтримкою доброчесності однакові у всьому Європейському Союзі, однак обмін результатами досліджень, ідеями, ресурсами та успіхами за допомогою мережі на місцевому, національному та міжнародному рівнях допомагає вирішити деякі з цих проблем;

- стрімко мінливий освітній ландшафт вимагає гнучкого підходу для забезпечення того, щоб інституційні правила, політики та рекомендації щодо академічної доброчесності були актуальними, відповідними меті та доступними для студентів та викладачів;

- дії щодо забезпечення академічної доброчесності повинні враховувати доступність, а також рівність і різноманітність;

- академічна доброчесність є відповідальністю кожного, вона лежить в основі найкращої академічної та дослідницької практики, забезпечуючи

основу для інклюзивних дій, і увага не повинна зосереджуватися лише на неправомірних діях студентів та викладачів.

### Література

1. Андрущенко В. Академічна недоброчесність як виклик інтелектуальній спроможності нації. *Голос України*. 2018. 20 лип. (№ 132). С. 10.
2. Батарчук І. І. Академічна доброчесність в освітньому середовищі як запорука успіху. *Студентський вісник Національного університету водного господарства та природокористування*. 2020. Вип. 1 (13). С. 127–130.
3. Козинець А. О. Напрями стратегічного управління системою академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління*. 2024. № 16. <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-16-04-09>.
4. Паламар С., Науменко М. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3–4 (38–39). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345>.
5. Слободянюк О. До питання академічної доброчесності у вищій освіті: погляд експертів США та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 23–33.
6. Сопова К. А. Поняття та види плагіату: між правомірним запозиченням та недозволеним використанням. *Судова експертиза об'єктів інтелектуальної власності: теорія і практика*. 2019. Вип. 5. С. 42–52.
7. Anohina-Naumeca A., Birzniece, I., Odiņeca T. Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*. 2020. Vol. 16, No. 1. Article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>
8. Ayodele, F. O., Yao, L., Haron, H. Promoting ethics and integrity in management academic research: Retraction initiative. *Science and Engineering Ethics*. 2019. Vol. 25. P. 357–382. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9941-z>
9. Bošković M. Rethinking legislation governing academic integrity in the European context. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2023. Vol. 13, No. 3. P. 11–32. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1585>
10. Chen, S., Macfarlane, B. Academic integrity in China. In: Eaton S. E. (Ed.) *Second Handbook of Academic Integrity*. Springer Nature Switzerland, 2024. P. 23–29. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_32).
11. Christensen Hughes, J., Eaton, S. E. Academic misconduct in higher education: Beyond student cheating. In: Eaton S. E., Christensen Hughes J. (Eds.) *Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge*. Springer International, 2022. P. 81–102.
12. Cotton, D. R., Cotton, P. A., Shipway, J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61 (2). P. 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

13. Cronan T. P., Mullins J. K., Douglas D. E. Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: Plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics*. 2018. Vol. 147. P. 197–220. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2988-3>
14. Fishman, T. Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. In: Bretag T. (Ed.) *Handbook of academic integrity*. 1st ed. Springer, 2016. P. 7–21.
15. Gonzalez Fuster, G., Gutwirth, S. *Promoting integrity as an integral dimension of excellence in research: D II.4 Legal analysis*. PRINTEGER, 2016. 420 p.
16. Holden, O. L., Norris, M. E., Kuhlmeier, V. A. Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. Article 639814. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.639814>
17. Striepe, M., Thomson, S., Sefcik, L. Understanding academic integrity education: Case studies from two Australian universities. *Journal of Academic Ethics*. 2023. Vol. 21, No. 1. P. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09429-x>
18. QAA. Academic Integrity Charter for UK Higher Education. 2020. URL: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/academic-integrity-charter.pdf?sfvrsn=93f0d181\\_8](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/academic-integrity-charter.pdf?sfvrsn=93f0d181_8)

### References

1. Andrushchenko, V. (2018). Akademichna nedobrochesnist yak vyklyk intelektualnii spromozhnosti natsii [Academic dishonesty as a challenge to the intellectual capacity of the nation]. *Holos Ukrainy*, (132), 10 (in Ukrainian).
2. Batarchuk, I. I. (2020). Akademichna dobrochesnist v osvitnomu seredovyshchi yak zaporuka uspikhu [Academic integrity in the educational environment as a key to success]. *Studentskyi visnyk Natsionalnoho universytetu vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia*, 1(13), 127–130 (in Ukrainian).
3. Kozynets, A. O. (2024). Napriamy stratehichnoho upravlinnia systemoiu akademichnoi dobrochesnosti v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvitnoho seredovyshcha [Directions of strategic management of the academic integrity system in the conditions of digital transformation of the educational environment]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Serii: ekonomika ta upravlinnia*, (16). [doi.org/10.54929/2786-5738-2024-16-04-09](https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-16-04-09) (in Ukrainian).
4. Palamar, S., & Naumenko, M. (2022). Realizatsiia pryntsyypiv akademichnoi dobrochesnosti yak diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Implementation of academic integrity principles as an effective tool for ensuring the quality of higher education]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 3–4 (38–39). [doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345](https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345) (in Ukrainian).
5. Slobodianiuk, O. (2019). Do pytannia akademichnoi dobrochesnosti u vyshchii osviti: pohliad ekspertiv SShA ta Ukrainy [On academic integrity in higher education: View of experts from the USA and Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8(92), 23–33 (in Ukrainian).

6. Sopova, K. A. (2019). Poniattia ta vydy plahiatu: mizh pravomirnym zapozychennyam ta nedozvolenym vykorystanniam [The concept and types of plagiarism: Between lawful borrowing and unauthorized use]. *Sudova ekspertyza ob'iektiv intelektualnoi vlasnosti: teoriia i praktyka*, (5), 42–52 (in Ukrainian).
7. Anohina-Naumeca, A., Birzniece, I., & Odiņeca, T. (2020). Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*, 16 (1), Article 12. doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4 (in English).
8. Ayodele, F. O., Yao, L., & Haron, H. (2019). Promoting ethics and integrity in management academic research: Retraction initiative. *Science and Engineering Ethics*, 25, 357–382. doi.org/10.1007/s11948-017-9941-z (in English).
9. Bošković, M. (2023). Rethinking legislation governing academic integrity in the European context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(3), 11–32. doi.org/10.26529/cepsj.1585 (in English).
10. Chen, S., & Macfarlane, B. (2024). Academic integrity in China. In S. E. Eaton (Ed.), *Second Handbook of Academic Integrity* (pp. 23–29). Springer Nature Switzerland. doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5\_32 (in English).
11. Christensen Hughes, J., & Eaton, S. E. (2022). Academic misconduct in higher education: Beyond student cheating. In S. E. Eaton & J. Christensen Hughes (Eds.), *Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge* (pp. 81–102). Springer International (in English).
12. Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148 (in English).
13. Cronan, T. P., Mullins, J. K., & Douglas, D. E. (2018). Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: Plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics*, 147, 197–220. doi.org/10.1007/s10551-015-2988-3 (in English).
14. Fishman, T. (2016). Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (1st ed., pp. 7–21). Springer (in English).
15. Gonzalez Fuster, G., & Gutwirth, S. (2016). Promoting integrity as an integral dimension of excellence in research: D II.4 Legal analysis. PRINTEGER (in English).
16. Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education*, 6, Article 639814. doi.org/10.3389/feduc.2021.639814 (in English).
17. Striepe, M., Thomson, S., & Sefcik, L. (2023). Understanding academic integrity education: Case studies from two Australian universities. *Journal of Academic Ethics*, 21(1), 1–17. doi.org/10.1007/s10805-021-09429-x (in English).
18. QAA. (2020). Academic Integrity Charter for UK Higher Education. Retrieved from: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/academic-integrity-charter.pdf?sfvrsn=93f0d181\\_8](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/academic-integrity-charter.pdf?sfvrsn=93f0d181_8) (in English).

УДК: 373.3.011.3-051:37.06

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.178>

**Ірина БІЛОУС**

*кандидат економічних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет,*

*м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>*

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА**

**Анотація.** У статті висвітлено роль учителя як ключової фігури у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів в умовах трансформації сучасної початкової освіти. Наголошено, що комунікативна компетентність є важливою передумовою успішного навчання, соціалізації та особистісного розвитку здобувачів освіти, оскільки поєднує мовленнєві, соціальні й емоційно-регуляторні вміння, необхідні для ефективної взаємодії на різних рівнях спілкування. Акцентовано на тому, що позиція вчителя є провідним чинником розвитку комунікативності: педагог формує стиль мовленнєвої взаємодії в класі, забезпечує психологічну безпеку та підтримку, моделює ситуації діалогу й стимулює ініціативність учнів у висловлюванні власних думок. Продемонстровано, що ефективне формування комунікативної компетентності можливе лише за умови системного використання сучасних педагогічних стратегій, зокрема інтерактивного навчання, діалогово-комунікативних технологій, сюжетно-рольових та мовленнєвих ігор, сторітелінгу, проєктної та кооперативної діяльності, які спрямовані на створення середовища активної мовленнєвої практики. Підкреслено, що такі стратегії забезпечують розгортання автентичних ситуацій спілкування, у яких дитина вчиться аргументувати позицію, висловлювати емоції й думки, домовлятися, планувати спільні дії та відповідати за результати групової роботи. Особливу увагу приділено педагогіці партнерства як концептуальній основі організації комунікації в початковій школі, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі, прийнятті, добровільності та рівності учасників освітнього процесу. Обґрунтовано, що партнерська позиція вчителя сприяє розвитку в учнів упевненості у власному мовленні, ініціативності, уміння слухати й чути співрозмовника, вести конструктивні переговори, налагоджувати взаємодію та долати комунікативні бар'єри.

---

© Ірина Білоус, 2025

Доведено, що розвиток комунікативної компетентності школярів потребує постійного впровадження різноманітних і системних практик, заснованих на діалозі, співпраці та співтворчості, що дає змогу поступово формувати внутрішню потребу у спілкуванні, а не лише репродуктивні мовленнєві дії. Отримані результати становлять підґрунтя для подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення педагогічних технологій, удосконалення інструментів діагностики комунікативної компетентності та методичного забезпечення розвитку комунікації в учнів молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, вчитель, молодші школярі, початкова освіта, педагогіка партнерства, взаємодія, стратегія навчання.

**Iryna BILOUS**

*PhD in Economics, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>*

## THE ROLE OF THE TEACHER IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: MODERN STRATEGIES AND PARTNERSHIP PEDAGOGY

**Abstract.** The article highlights the role of the teacher as a key figure in the formation of communicative competence among primary school pupils in the context of the transformation of modern primary education. It is emphasized that communicative competence is a crucial prerequisite for successful learning, socialization, and personal development of learners, as it integrates speech, social, and emotional-regulatory skills essential for effective interaction at different levels of communication. It is stressed that the teacher's professional position constitutes a leading factor in the development of communicative abilities: the teacher shapes the style of speech interaction in the classroom, ensures psychological safety and support, models dialogic situations, and stimulates pupils' initiative in expressing their own opinions. The study demonstrates that effective formation of communicative competence is possible only under the condition of systematic implementation of modern pedagogical strategies, in particular interactive learning, dialogic-communicative technologies, role-playing and speech games, storytelling, project-based and cooperative activities, which are aimed at creating an environment of active speech practice. These strategies ensure the deployment of authentic communication situations in which the child learns to argue a position, express

emotions and thoughts, negotiate, plan joint actions, and take responsibility for the results of group work. Particular attention is drawn to partnership pedagogy as a conceptual basis for organizing communication in primary school, grounded in mutual respect, trust, acceptance, voluntariness, and equality of participants in the educational process. It is substantiated that the teacher's partnership role promotes pupils' confidence in their own speech, initiative, the ability to listen and hear the interlocutor, conduct constructive negotiations, establish interaction, and overcome communication barriers. It is proven that the development of communicative competence requires continuous implementation of diverse and systematic practices based on dialogue, cooperation, and co-creation, which gradually foster an internal need for communication rather than mere reproductive speech actions. The obtained findings provide a basis for further research aimed at improving pedagogical technologies, refining diagnostic tools for assessing communicative competence, and enhancing methodological support for the development of communication among primary school pupils.

**Keywords:** communicative competence, teacher, primary school pupils, primary education, partnership pedagogy, interaction, learning strategy.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування початкової освіти розвиток комунікативної компетентності молодших школярів визначається одним із ключових результатів освітнього процесу. Від здатності дитини ефективно спілкуватися, висловлювати думку, слухати співрозмовника, співпрацювати та долати суперечності залежить її навчальна успішність і соціальна адаптація. Вирішальна роль у цьому процесі належить учителю, який виступає організатором мовленнєвої взаємодії, моделює комунікативне середовище та забезпечує психологічні умови для прояву мовленнєвої активності школярів. Отже, важливо визначити, які педагогічні стратегії та підходи є найбільш результативними для формування комунікативної компетентності дітей у початковій школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади розвитку мовлення ґрунтуються на напрацюваннях відомих українських і зарубіжних дослідників, які розкривають закономірності становлення мовленнєвої діяльності та її роль у пізнавальному й особистісному розвитку дитини. Серед сучасних науковців, чії праці присвячені психолінгвістичним і педагогічним аспектам формування мовленнєвих умінь у молодшому шкільному віці варто виділити Т. О. Піроженко, О. Я. Савченко, А. С. Толкачова, Д. Гаймс, Н. Мерсер, Р. Фішер, Дж. Хетті та ін. Їхні дослідження підкреслюють важливість поєднання мовленнєвого, соціального та емоційного компонентів у навчанні й орієнтують на створення умов, які стимулюють активне, усвідомлене та емоційно забарвлене мовлення дитини, зокрема, через цілеспрямований педагогічний діалог та інструкції, що вимагають обґрунтування.

Вітчизняні автори акцентують увагу на необхідності створення освітнього середовища, що орієнтоване на активну мовленнєву взаємодію, підтримку суб'єктності дитини та партнерську позицію вчителя. Зарубіжні дослідники

наголошують на значущості педагогічного діалогу, регулярної взаємодії «учитель – учень», зворотного зв'язку та емоційної безпеки як умов розвитку комунікації. Незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо висвітленим залишається питання інтеграції педагогіки партнерства та сучасних освітніх стратегій у формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати роль учителя у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів та обґрунтувати сучасні педагогічні стратегії, що базуються на концепції педагогіки партнерства.

**Виклад основного матеріалу.** Концепція загальної середньої освіти зазначає, що «освітніми результатами початкової школи є повноцінні мовленнєві, читацькі уміння і навички...» [Концепція Нової української школи, 2016]. Тому комунікативні уміння та навички є першочерговими серед інших. Проаналізувавши наукові праці, ми переконалися, що роботу з розвитку мовлення слід починати з перших днів перебування учнів у школі.

У сучасній концепції початкової освіти учитель є провідною фігурою формування комунікативної компетентності молодших школярів. Він перестає бути лише носієм знань і набуває ролі фасилітатора, модератора й партнера в навчальній взаємодії, створюючи умови для вільного висловлення думок учнів і конструктивного діалогу в освітньому процесі [Толкачова, 2015; Пометун, 2022]. Дослідники підкреслюють, що саме стиль педагогічного спілкування визначає характер комунікативної поведінки дітей у класі, а відтак – якість формування їхніх мовленнєвих навичок [Дичківська, 2015; Савченко, 2013; Фішер, 2005]. Формування комунікативної позиції учня відбувається лише за умови, що педагог визнає його активним суб'єктом освітньої діяльності, а не лише реципієнтом знань. Як підкреслює О. Савченко, «готовність учня вступати у взаємодію формується не інструкціями, а живим досвідом успішного спілкування» [Савченко, 2013, с. 46]. У ситуації психологічної безпеки дитина не боїться помилятися, експериментувати зі словом, аргументувати позицію й ставити запитання.

Вирішальним чинником виступає комунікативна культура самого вчителя, оскільки молодші школярі не лише засвоюють зміст навчального матеріалу, а й наслідують стиль мовлення педагога – способи реагування, інтонаційні моделі, стратегії розв'язання суперечностей і навіть мовні кліше [Новак, 2014; Савченко, 2013]. Дослідження Дж. Хетті підтверджує, що сила впливу вчителя на формування мовленнєвої поведінки учнів є однією з найвищих в освітньому процесі (ефект зворотного зв'язку – 0,75) [Hattie, 2009].

Ще один прояв ролі вчителя – цілеспрямоване створення комунікативних ситуацій. Результативними є формати, що виходять за межі традиційної відповіді біля дошки: рольові діалоги, дискусії, робота в парах і малих групах, колективні обговорення, сторітелінг, ситуаційні вправи та проєктні завдання [Пометун, 2004; Толкачова, 2015; Bogdanets-Biloskalenko, 2024; Vilous, 2025]. Саме педагог визначає баланс участі всіх учнів, підтримує тих, хто менш

впевнений, допомагає долати труднощі у спілкуванні та спрямовує більш активних дітей на культуру толерантного висловлювання [Савченко, 2013; Піроженко, 2002]. У результаті учитель стає організатором взаємодії, у якій спілкування не нав'язується, а природно розгортається.

Системність формування комунікативної компетентності неможлива без сучасних освітніх стратегій, зорієнтованих на діалог і співпрацю. Дослідники підкреслюють, що традиційна монологічна модель викладання не здатна забезпечити необхідний рівень усного та соціального мовленнєвого розвитку учнів початкової школи [Пометун, 2004; Дичківська, 2015]. Сучасні підходи натомість орієнтовані на створення навчальних ситуацій, у яких дитина не лише відтворює інформацію, а й генерує смисли, аргументує, запитує, домовляється та виробляє спільні рішення.

Однією з провідних стратегій є інтерактивне навчання, що передбачає міжособистісну взаємодію як основу засвоєння знань. Форми «робота в парах», «робота в малих групах», «взаємонавчання», «карусель» і «мікрофон» забезпечують включення кожного учня в комунікативну діяльність, сприяють розвитку навичок слухання, аргументації, висловлювання зворотного зв'язку та узгодження позицій. Варто відмітити, що інтерактивні методи створюють природний простір мовленнєвої практики, в якому комунікація виступає водночас і засобом, і результатом навчання.

Важливою стратегією розвитку комунікативності є впровадження діалогово-комунікативних технологій, що акцентують увагу на розгортанні смислового діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. Такі технології включають тренування запитально-відповідних циклів, дискусій, відкритих запитань, діалогів-роздумів і рольових бесід, що дозволяє поєднати когнітивну, емоційну та соціальну складові мовлення. Зокрема, дослідження Н. Мерсера доводять, що «мислення через діалог» стає важливим фактором академічної успішності учнів молодшого шкільного віку, оскільки сприяє не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню вміння аргументувати й аналізувати [Mercer, 2000].

До ефективних сучасних стратегій належать також освітні ігри – мовленнєві, комунікативні, сюжетно-рольові та настільні, які створюють умови для природного мовлення без страху помилки. За даними сучасних наукових досліджень, ігрові практики активізують мовленнєву ініціативність і сприяють розвитку емоційно-комунікативної регуляції – уміння домовлятися, ділитися ресурсами, визнавати позицію інших [Bilous, 2025].

Значний вплив на комунікативний розвиток має і проєктне навчання, зокрема короткотривалі освітні проєкти, презентації, групові дослідження та мініконференції. Проєктна діяльність дає учням змогу застосовувати комунікацію в автентичних ситуаціях – планування, розподіл ролей, обговорення, підготовка спільного результату [Bilous, 2025; Wray, 2005]. Як стверджує Д. Врей, участь дітей у кооперативних освітніх проєктах суттєво підвищує рівень діалогічності та мовленнєвої взаємодії [Wray, 2005].

Не менш перспективною є стратегія сторітелінгу та наративної педагогіки, що спирається на природне прагнення дитини до створення історій та наділення подій особистісним смислом. Сторітелінг формує здатність школярів структурувати висловлювання, добирати мовні засоби, передавати емоції та демонструвати точку зору [Деркач, 2022].

Таким чином, ефективний розвиток комунікативних умінь молодших школярів забезпечується стратегіями та практиками, що стимулюють часту мовленнєву активність, підтримують психологічну безпеку, ґрунтуються на співпраці та надають учням право на ініціативу. Їх результативна реалізація можлива лише за умови професійної готовності педагога до модерації комунікації та збереження партнерської позиції.

Варто зазначити, що педагогіка партнерства, закладена у Концепції Нової української школи, визначає взаємодію між учителем і здобувачами освіти як спільну діяльність рівноправних учасників освітнього процесу, що спрямована на розвиток особистості дитини та підтримку її суб'єктності [Концепція Нової української школи, 2016]. На наш погляд, ґрунтуючись на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності, добровільності та розподіленого лідерства, партнерська модель сприяє створенню емоційно безпечного простору, необхідного для розвитку комунікативних умінь молодших школярів.

У центрі партнерської взаємодії – діалог як провідний механізм розвитку. Дослідження Л. Калмикової та О. Савченко доводять, що саме емоційно підтримувальний педагогічний діалог виступає умовою ініціювання дитячого мовлення, підвищення впевненості школярів у власному голосі та формування мотивації до висловлювання [Калмикова, 2024; Савченко, 2013]. В умовах партнерства учитель не домінує, а разом із учнями розгортає навчальне завдання, спрямовує пізнавальну діяльність запитаннями, заохочує висловлювання й пропонує альтернативні способи пошуку відповідей [Fisher, 2005; Mercer, 2000].

Особливого значення набуває емоційна безпека, що передбачає прийняття індивідуального стилю мовлення кожного учня, підтримку замість критики, заохочення замість осуду. Як наголошує Д. Големан, позитивний емоційний фон у взаємодії «дорослий – дитина» стимулює активність префронтальної кори головного мозку, відповідальної за мовлення, планування і соціальну регуляцію поведінки [Goleman, 2006]. За таких умов дитина легше долає страх помилки, сміливіше формулює судження та виявляє готовність до діалогу.

Важливим інструментом партнерської педагогіки є створення та підтримка спільноти класу, у межах якої кожен учень відчуває належність, відповідальність і значущість власного внеску у взаємодію. Дослідження Р. Фішер і Н. Мерсер показують, що освітня спільнота, побудована на співробітництві, сприяє формуванню «культури діалогу», які стимулюють розвиток аргументації, взаємного слухання та здатності узгоджувати позиції [Fisher, 2005; Mercer, 2000].

Партнерська модель передбачає активне залучення учнів до спільного ухвалення рішень – визначення правил поведінки, планування групових

форм роботи, розподілу ролей у проєктах. Це розвиває навички переговорів, відповідальності, самоконтролю та здатності вербалізувати власні потреби й межі. У таких умовах комунікація стає не лише інструментом навчання, а й цінністю та внутрішньою потребою дітей, яка переноситься у позашкільні соціальні стосунки.

Отже, педагогіка партнерства створює природне освітнє середовище для розвитку комунікативних умінь молодших школярів. Вона забезпечує психологічну безпеку, рівність голосів, підтримку дитячої ініціативи та можливість здобувати досвід конструктивної взаємодії у реальних соціальних ситуаціях. Саме тому партнерська парадигма виступає не додатковим компонентом початкової освіти, а фундаментальною умовою повноцінного формування комунікативної компетентності.

Як бачимо, ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів значною мірою визначається тим, наскільки різноманітним, системним і цілеспрямованим є педагогічний інструментарій учителя. Науковці одноставно підкреслюють, що найбільший результат у розвитку комунікативних умінь досягається не за рахунок ізольованих мовленнєвих вправ, а завдяки включенню дітей у різні практики навчального спілкування, які забезпечують постійну та осмислену мовленнєву активність.

Однією з найрезультативніших форм є щоденні мікрокомунікативні практики, що містять короткі формати взаємодії: вітальні та рефлексивні кола, обмін новинами, обговорення ситуацій дня, вправи «незакінчені речення», «мій аргумент» та «емоційний стан». Ці практики підвищують частоту мовленнєвої активності кожного учня, дають змогу долати сором'язливість і формують ритуали комунікації групи [Піроженко, 2002; Погорелова, 2018; Fisher, 2005].

На нашу думку, важливим засобом розвитку комунікації є інструкції відкритого типу. Дослідження педагогічного діалогу засвідчують, що використання вчителем відкритих запитань і інструкцій, які спонукають учня пояснювати, обґрунтовувати та розгортати власні міркування, сприяє поступовому збільшенню тривалості висловлювань і переходу школярів до логічно структурованого мовлення [Mergeser, 2000; Fisher, 2005]. Учитель, який системно застосовує відкриті інструкції, формує в учнів здатність обґрунтовувати думку та вибудовувати висловлювання у послідовній логіці.

Суттєвий внесок у розвиток комунікативності роблять мовленнєві та сюжетно-рольові ігри, що моделюють соціальні ситуації спілкування: «магазин», «переговори», «рада класу», «пресконференція», «сімейна нарада» тощо. У таких форматах діти навчаються добирати відповідні мовленнєві формули, враховувати емоційний стан співрозмовника та змінювати мовлення залежно від ролі й ситуації. Доведено, що ігрова комунікація знижує страх помилки та підвищує мовленнєву ініціативність, сприяючи опануванню навичок аргументування, запитування й домовляння [Піроженко, 2002; Погорелова, 2018].

Не менш результативним є використання командних форм роботи, таких як групові розв'язання проблеми, навчальні дискусії, колективні проєкти,

мозкові штурми та соціальні ініціативи класу. Ці формати формують навички переговорів, планування, розподілу завдань, прийняття спільного рішення та публічного обговорення результатів [Slavin, 1995; Wray, 2005; Vilous, 2025]. Згідно з дослідженнями Д. Врея, кооперативне навчання має позитивний вплив на розвиток комунікативної активності та мовленнєвої впевненості молодших школярів [Wray, 2005].

Важливим елементом педагогічного впливу є організація комунікативно насиченого освітнього середовища – простору, у якому візуальні, матеріальні та просторові компоненти стимулюють мовлення: мовленнєві куточки, тематичні стенди, емоційні шкали, центри спілкування, дошки перевірки настрою. Такі засоби спонукають дитину до висловлювання ініціативи, запиту допомоги, обміну ідеями та емоціями.

Ключовою умовою ефективності методів і форм є їх системне, а не епізодичне застосування. Практики, що підтримуються щодня, формують звичку мовленнєвої взаємодії, тоді як фрагментарні – дають короткотривалий результат [Савченко, 2013; Піроженко, 2002]. Отже, саме регулярність, варіативність і педагогічна гнучкість забезпечують стійке зростання комунікативної компетентності.

Таким чином, ефективний розвиток комунікативних умінь молодших школярів забезпечується формами і методами, які стимулюють часту мовленнєву практику; забезпечують психологічну безпеку й рівність голосів; вимагають співпраці, а не індивідуального відтворення; дають можливість учням бути ініціаторами спілкування. Їх реалізація можлива лише за умови професійної готовності вчителя до модерації комунікації та збереження партнерської позиції.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що формування комунікативної компетентності молодших школярів є комплексним, системним процесом, що поєднує розвиток мовленнєвих, соціальних та емоційно-регулятивних умінь. Центральна роль у становленні комунікативності належить учителю, який, виступаючи фасилітатором і модератором, задає стиль взаємодії у класі, моделює освітнє середовище та забезпечує психологічні умови для мовленнєвої активності учнів.

Ключовою теоретичною основою для ефективного розвитку комунікативної компетентності визначено педагогіку партнерства. Вона вибудовує взаємодію на принципах довіри, взаємоповаги та емоційної безпеки, що є фундаментальною умовою для розвитку дитячої ініціативності, здатності до аргументації, ефективного зворотного зв'язку та розподіленої відповідальності. Таким чином, повноцінне формування комунікативної компетентності молодших школярів вимагає від учителя системного впровадження діалогових і кооперативних стратегій (інтерактивного навчання, проєктної діяльності, сторітелінгу), де комунікація є одночасно засобом і цінністю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні та валідації діагностичних інструментів для вимірювання рівнів комунікативної

компетентності молодших школярів, вивченні впливу цифрових освітніх платформ і технологій штучного інтелекту на якість живого педагогічного діалогу, а також у дослідженні індивідуально-психологічних і гендерних чинників варіативності комунікативного розвитку. Окремого наукового аналізу потребує інтеграція принципів педагогіки партнерства у підготовку майбутніх учителів, що забезпечить узгодженість теоретичних моделей і реальної педагогічної практики формування комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

### **Література**

1. Деркач Ю., Чміль М. Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. *Молодий вчений*. № 9 (109). 2022. С. 67–73. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-9-109-16>
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
3. Калмикова, Л. О., Калмиков, Г. В., Харченко, Н. В. Психологія комунікації: наукові пошуки, проблеми і моделювання. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І.Вернадського. Серія «Психологія»*. 35(74). № 2. 2024. С. 30–35. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/06>.
4. Концепція Нової української школи. Київ: МОН України, 2016. 36 с.
5. Новак М. В. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 2. С. 56–58.
6. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ: Нора-принт, 2002. 311 с.
7. Погорелова Т. В. Формування комунікативної компетентності першокласників. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 13–15. С. 44–50.
8. Пометун О. І., Піроженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К. 2004. 192 с.
9. Пометун О. І. Розвиток критичного мислення в початковій школі: нові виклики та можливості. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 25–32.
10. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України від 22 листопада 2001 року № 12/5-2. Верховна Рада України: законодавство України : офіційний вебпортал парламенту України. Київ, 2001. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/en/v\\_5-2290-01](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/en/v_5-2290-01)
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Вид. 2-ге. К.: Грамота, 2013. 503 с.
12. Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: теорія і практика: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 216 с.

13. Bilous I., Shcherbiak I., Maslak V., Alnsour R., Jarmoch E. Z., Hubková S. Game-Based Technologies as a Tool for Developing Communicative Competence in Primary School Students within a Student-Centered Educational Context. *Journal of Education Culture and Society*. 2025. Vol. 16. No. 2. pp. 585–603. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606>
14. Bogdanets-Biloskalenko N., Fidkevych O. Use of multimedia in the process of formation of communicative competence in ukrainian language lessons in primary schools. *Український педагогічний журнал*. 2024. №2. pp.188–197.
15. Fisher R. *Teaching Children to Think*. London: Nelson Thornes, 2005. 248 p.
16. Goleman D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 2006. 352 p.
17. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge, 2009. 378 p.
18. Mercer N. *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Psychology Press, 2000. 206 p.
19. Slavin R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. 194 p.
20. Wray D., Lewis M. *Extending Literacy: Developing Approaches to Non-Fiction Writing*. London: Routledge, 2005. 192 p.

### References

1. Derkach, Yu., & Chmil, M. (2022). *Storytelling yak zasib rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly* [Storytelling as a tool for developing communicative competence of primary school students]. *Molodyi vchenyi*, 9(109), 67–73. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-9-109-16> (in Ukrainian).
2. Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: pidruchnyk* [Innovative pedagogical technologies]. 3rd ed. Kyiv: Akademvydav. (in Ukrainian).
3. Kalmikova, L. O., Kalmikov, H. V., & Kharchenko, N. V. (2024). *Psykhologhiia komunikatsii: naukovі poshuky, problemy i modeliuvannia* [Psychology of communication: Research, challenges and modelling]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia «Psykhologhiia»*, 35(74)(2), 30–35. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/06> (in Ukrainian).
4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. (2016). *NUS Concept*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. (in Ukrainian).
5. Novak, M. V. (2014). *Teoretychni osnovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv* [Theoretical foundations of communicative competence formation in primary schoolchildren]. *Pochatkova shkola*, 2, 56–58. (in Ukrainian).
6. Pirozhenko, T. O. (2002). *Komunikatyvno-movlennievyyi rozvytok dytyny: monohrafiia* [Communicative and speech development of the child]. Kyiv: Nora–print. (in Ukrainian).

7. Pohorielova, T. V. (2018). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti pershoklasnykiv* [Formation of communicative competence of first-graders]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia*, 13–15, 44–50. (in Ukrainian).
8. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posibnyk* [The modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. (in Ukrainian).
9. Pometun, O. I. (2022). *Rozvytok krytychnoho myslennia v pochatkovii shkoli: novi vyklyky ta mozhlyvosti* [Development of critical thinking in primary school: New challenges and opportunities]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 25–32. (in Ukrainian).
10. Pro Kontseptsiuu zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola) (2001). Resolution of the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine No. 12/5-2. *Verkhovna Rada Ukrainy – Zakonodavstvo Ukrainy*. Retrieved from [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/en/v\\_5-2290-01](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/en/v_5-2290-01) (in Ukrainian).
11. Savchenko, O. Ya. (2013). *Dydaktyka pochatkovoï osvity: pidruchnyk* [Didactics of primary education]. 2nd ed. Kyiv: Hramota. (in Ukrainian).
12. Tolkachova, A. S. (2015). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv molodshoho shkilnogo viku v pozaurochnyi diialnosti shkil-internativ: teoriia i praktyka* [Formation of communicative competence of primary school pupils in extracurricular activity of boarding schools]. Berdiansk: Vydavets Tkachuk O. V. (in Ukrainian).
13. Bilous, I., Shcherbiak, I., Maslak, V., Alnsour, R., Jarmoch, E. Z., & Hubková, S. (2025). Game-Based Technologies as a Tool for Developing Communicative Competence in Primary School Students within a Student-Centered Educational Context. *Journal of Education Culture and Society*, 16(2), 585–603. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606> (in English).
14. Bogdanets-Biloskalenko, N., & Fidkevych, O. (2024). Use of multimedia in the process of formation of communicative competence in Ukrainian language lessons in primary schools. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 188–197. (in English).
15. Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. London: Nelson Thornes. (in English).
16. Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (in English).
17. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge. (in English).
18. Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Psychology Press. (in English).
19. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon. (in English).
20. Wray, D., & Lewis, M. (2005). *Extending Literacy: Developing Approaches to Non-Fiction Writing*. London: Routledge. (in English).

УДК 378.147:004:656.1

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.189>**Юрій БУБНЯК**

*аспірант кафедри обслуговування технологій та охорони праці,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7450-8540>*

## **МЕТОДИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ**

**Анотація.** Необхідність трансформації підходів до професійної підготовки фахівців з автомобільного транспорту пояснюється тотальною цифровізацією суспільних процесів, зокрема освітнього поля. Ключовою метою сучасної освітньої концепції є всесторонній розвиток особистості у процесі навчання, котрий має бути наділений інтегрованістю та інклюзивністю, мобільністю та доступністю, передбачати варіативність форм подання навчального матеріалу, імплементацію цифрових рішень, мультимедійних технологій та інтерактивних елементів. Метою статті є аналіз методико-практичних засад інтеграції цифрових технологій у процес підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту. У дослідженні розглянуто ключові можливості цифрових технологій щодо підвищення залученості та вмотивованості здобувачів освіти, розширення концептуального бачення освітнього функціоналу, підвищення його прозорості, результативності та адаптивності. Проаналізовано практичний потенціал застосування онлайн-платформ, інтерактивних симуляторів, гейміфікації, імерсивних технологій, штучного інтелекту, систем автоматизованого проєктування, цифрових лабораторій для моделювання процесів, що дозволяє візуалізувати складні поняття та формувати практичні навички. Такі технології роблять навчання більш інтерактивним, мобільним, індивідуальним та поглибленим, доповнюючи традиційні методи навчання і розширюючи доступ до навчальних матеріалів. Досліджено специфіку інтеграції імерсивних технологій віртуальної та змішаної реальності в контексті інтерактивного досвіду та практико-орієнтованого навчання. Доведено, що актуальні тенденції розвитку цифрової освіти спрямовані на персоналізацію навчання, креативність та ефективність, що

© Юрій Бубняк, 2025

досягається шляхом залучення онлайн-колаборації, мобільних додатків, освітніх платформ та соціальних мереж.

**Ключові слова:** цифрові технології, онлайн-платформа, інтерактивні технології, методико-практичні засади, компетенції, молодші бакалаври з автомобільного транспорту.

**Yurii BUBNIAK**

*Postgraduate Student*

*Department of Service Technologies and Occupational Safety*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7450-8540>*

# **METHODOLOGICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN ROAD TRANSPORT**

**Abstract.** The need to transform approaches to professional training of road transport specialists is explained by the total digitalization of social processes, in particular, the educational field. The key goal of the modern educational concept is the comprehensive development of the individual in the learning process, which should be endowed with integration and inclusiveness, mobility and accessibility, provide for the variability of forms of presentation of educational material, the implementation of digital solutions, multimedia technologies and interactive elements. The purpose of the article is to analyze the methodological and practical principles of integrating digital technologies into the process of training future professional junior bachelors in road transport. The study considers the key capabilities of digital technologies in terms of increasing the involvement and motivation of education seekers, expanding the conceptual vision of educational functionality, increasing its transparency, effectiveness and adaptability. The practical potential of using online platforms, interactive simulators, gamification, immersive technologies, artificial intelligence, computer-aided design systems, digital laboratories for process modeling, which allows visualizing complex concepts and forming practical skills, is analyzed. Such technologies make learning more interactive, mobile, individual and in-depth, complementing traditional teaching methods and expanding access to educational materials. The specifics of integrating immersive technologies of virtual and mixed reality in the context of interactive experience and practice-oriented learning are studied. It is proved that current trends in the development of digital education are aimed at personalizing learning, creativity

and efficiency, which is achieved by involving online collaboration, mobile applications, educational platforms and social networks.

**Keywords:** digital technologies, online platform, interactive technologies, methodological and practical principles, competencies, junior bachelors in road transport.

**Постановка проблеми.** Традиційна концепція освітнього процесу демонструє потяг до еволюціонування, залучаючи інноваційні можливості для вдосконалення. Особливої ролі інноваційні цифрові освітні технології набувають у контексті дистанційного чи змішаного навчання, а також практико-орієнтованої фахової підготовки, що є актуальним в контексті навчання майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту.

Цифровізація пропонує принципово нові методи викладання, зокрема, використання онлайн-комунікації, мультимедіа, віртуальної реальності та інтерактивних додатків, що надає освітньому процесу більшої гнучкості, ефективності й креативності. Особливо інтерактивні симулятори дозволяють студентам на практиці відпрацьовувати складні практичні процедури в безпечному віртуальному середовищі, а мультимедійний контент покращує візуальне сприйняття складних механізмів та процесів.

Стрімкий розвиток програмного забезпечення та систем управління навчанням актуалізує проблему адаптації традиційних педагогічних методик до нових реалій та питання кваліфікації педагогічного складу закладу освіти. Також сприйняття цифрових технологій у освіті як студентами, так і викладацьким персоналом доволі різне, при цьому здобувачі освіти демонструють більшу відкритість до використання інновацій. Зазначене актуалізує дилему потенційних переваг та викликів інтеграції цифрових технологій у процес майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту, необхідність конкретизації методико-практичних засад їх використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика інтеграції цифрового інструментарію у освітній процес була розглянута у низці публікацій сучасних дослідників. Зокрема І. Лебідь [Лебідь, 25], Х. Абухасна та ін. [Abuhassna et al., 2020], В. Сасенко та ін. [Saienko et al., 2022], А. Халесем та ін. [Haleem et al., 2022] досліджують загальні можливості інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у рамках актуальної концепції розвитку освіти 4.0, що містить в основі принципи адаптивності, персоналізації, взаємодії та розширеного навчання. Н. Бурбулес та ін. [Burbules et al., 2020], М. Кастро, Г. Тумібей [Castro & Tumibay, 2021], Й. Жао та ін. [Zhao et al., 2021], Р. Пасічний та ін. [Pasichnyi et al., 2024] просувають потенціал освітніх онлайн-платформ та штучного інтелекту в контексті адаптивності та персоналізації освіти, створення інтелектуальних систем навчання. Автори пропонують власне бачення процесу формування цифрової компетентності сучасних студентів, обґрунтовуючи потенціал інтерактивних технологій для поєднання індивідуальної та групової форм роботи, максимальної інтеграції дискусійних практик, проєктного навчання та тренінгів у інтерактивному форматі.

Д. Олійник, М. Білянська [Олійник & Білянська, 2022], О. Булгакова, В. Зосімов [Bulhakova & Zosimov, 2023], Д. Парвеєн, С. Рамзан [Parveen

& Ramzan, 2024], Е. Пуріке, А. Аслан [Purike & Aslan, 2025] обґрунтовують значимість цифрових додатків, що підвищують залученість, вмотивованість та креативність здобувачів освіти. Автори переконують у необхідності інтеграції сучасних систем управління навчанням, котрі дозволяють створювати індивідуальні освітні траєкторії, забезпечити зворотний зв'язок та формувати нестандартний підхід до опанування компетенцій.

Незважаючи на те, що науковий дискурс у досліджуваній сфері набуває все більшої диференціації через стрімкий розвиток цифрових освітніх рішень, залишаються маловивченими питання комплексної практичної інтеграції цифрових технологій у навчальний процес на основі принципу безперервного вдосконалення, що потребує розширеного наукового підходу та актуалізації, релевантної сучасним можливостям цифровізації.

**Мета статті** – аналіз методико-практичних засад інтеграції цифрових технологій у процес підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту.

**Виклад основного матеріалу.** Цифровий апгрейд процесу фахової підготовки передбачає активну інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, інтерактивних симуляторів та електронних освітніх ресурсів для поглиблення практичних навичок, аналізу даних та розвитку цифрової компетентності (табл. 1). Цифровізація наділяє процес навчання більшою мобільністю і персоналізацією, сприяє адаптивному навчанню, доповнюючи традиційну систему викладання.

Таблиця 1.

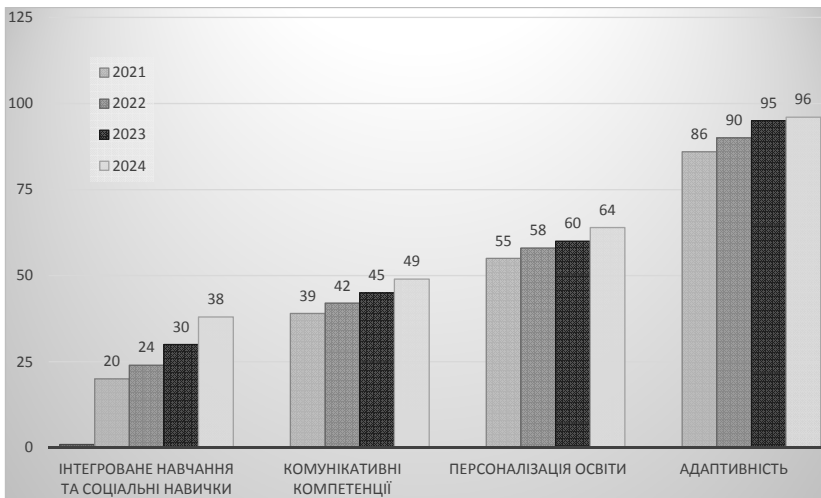
### Напрямки практичного використання цифрових технологій у підготовці майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту

Напрямок	Особливості застосування
Онлайн-платформи та мобільні додатки	Репрезентація навчального матеріалу у різних форматах, доступ до найбільш актуальної інформації, адаптивність завдань, можливість для самостійного навчання та вдосконалення навичок з нівелюванням просторово-часових обмежень, отримання миттєвого фідбеку, що є стимулом для безперервного самовдосконалення.
Імерсивні технології	Симулятори дозволяють імітувати професійне середовище для більшого занурення, що сприяє усвідомленню складних понять, підвищує залученість студентів.
Онлайн-колаборації	Участь у спільних навчальних проєктах без обмежень у просторі, що сприяє розвитку потенціалу здобувачів освіти
Мультимедійний контент та гейміфікація	Навчальні рольові ігри, мозковий штурм, використання відео та анімацій активізують здобувачів освіти, розвивають їхні аналітичні навички та покращують візуальне сприйняття складних процесів і технік.
Системи управління навчанням	Створення індивідуальних освітніх траєкторій для ефективного управління навчальним процесом, його персоналізації
Штучний інтелект	Автоматизація оцінювання, забезпечення інклюзивного доступу через створення індивідуальних навчальних програм, розвиток навичок з аналізу великих даних у сфері автомобільного транспорту.
Соціальні мережі	Створення спільнот для учасників освітнього процесу, де можна ділитись ресурсами, досвідом та підтримкою.

Джерело – розроблено автором.

Важлива роль у методології сучасної цифровізованої освітньої підготовки відводиться штучному інтелекту. Серед основних напрямків його використання – персоналізація освіти, забезпечення миттєвого фідбеку, регулювання складності завдань, консультування і залучення віртуальних асистентів для надання інструкцій тощо. Такі методико-практичні рішення дозволяють розширити дидактичні можливості освітньої підготовки, підвищують комфортність навчального середовища.

Цифрові технології дозволяють вивільнити значний ресурсний потенціал для формування у здобувачів освіти стійких навичок та умінь, підвищення якості підготовки. Доцільно виокремити напрямки використання цифрових інструментів в закладах освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) (рис. 1).



**Рисунок 1. Цифровізація освіти в країнах ЄС, 2021-2024 рр., % ефективності**

Джерело – [European Agency, 2024].

Як свідчить рис. 1, у освітньому процесі в країнах ЄС приділяється особлива увага персоналізації та підвищенню адаптивності. Водночас, існують певні дотичні виклики, зокрема – необхідність технічного забезпечення, ризику надмірної залежності від цифрових засобів навчання, зниження рівня соціальної компетентності.

Зважаючи на зазначене, доцільно визначити основні методико-практичні засади цифрового апгрейду процесу підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту в умовах сучасних реалій, у тому числі:

- 1) інтеграцію персоналізованих навчальних програм на основі штучного інтелекту, що наділені функціоналом адаптивності, аналізу прогресу та труднощів кожного здобувача освіти;
- 2) активне залучення потенціалу імерсивних технологій для створення захоплюючого віртуального досвіду;
- 3) використання гейміфікації з адаптивним рівнем складності;

- 4) інтеграцію програмного забезпечення та додатків для інтерактивності;
- 5) поглиблений аналіз результатів навчання та рівня досягнень за допомогою цифрових систем та забезпечення зворотного зв'язку;
- 6) асиміляцію онлайн-платформ та додатків з соціальними мережами для підтримки глобальної взаємодії, комунікації та самопрезентації студентів.

Необхідно зауважити, що в інтерактивній формі у закладах професійно-технічної освіти можуть проводитися як практичні заняття, так і лекції. До інтерактивних технологій, які доцільно застосовувати у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в транспортній галузі варто віднести: case-study (аналіз конкретних ситуацій, ситуаційний аналіз), круглий стіл (дискусія, дебати), мозковий штурм (брейнсторм, мозкова атака), ділові та рольові ігри, майстер-клас тощо. Зокрема, case-study шляхом залучення методів акумуляції навчально-практичного досвіду сприяє розвитку професійних навичок, адаптивності й критичного мислення; а мозковий штурм актуалізує уміння пошуку нетрадиційних підходів до розв'язання проблеми, розвитку комунікаційних умінь, звільнення від стандартних стереотипів та інерційного мислення.

Можна стверджувати, що мотивація є одним із основоположних чинників ефективності процесу формування іншомовної компетентності, що сприяє задоволенню потреби у спілкуванні, спрямовується на досягнення комунікативної мети у фаховій діяльності. Задля підвищення рівня залученості студентів необхідно враховувати такі фактори, як новизна та доступність викладу матеріалу, методичні прийоми, форми навчання, іміджеві характеристики особистості викладача, усвідомлення здобувачами освіти практичної необхідності в опануванні певних компетенцій.

Очевидно, що загальна концепція розвитку професійної освіти повинна забезпечувати сприятливі передумови для інтеграції цифрового інструментарію в навчальний процес. Цифровий апгрейд потребує проходження викладачами курсів підвищення кваліфікації для розуміння потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні окремих дисциплін та потенційних наслідків його використання. Для успішного подолання дотичних викликів необхідно забезпечити поетапність інтеграції цифрових методів до навчальних планів, раціональність вибору оптимальних інструментів, що відповідають програмі та цілям, підтримку безперешкодного зворотного зв'язку в реальному часі, а також моніторинг для оперативної ідентифікації та подолання ризиків безпеки конфіденційних даних.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У процесі підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту наразі активно формуються нові можливості для підвищення ефективності освіти шляхом активної інтеграції цифрових технологій. Різноманітність інструментів і ресурсів, від онлайн-занять та гейміфікації до віртуальної реальності та програм-симуляторів, дозволяє переосмислити педагогічну концепцію викладання, сприяє індивідуалізації та інклюзивності освіти, дозволяє формувати стійкі фахові компетенції та вмотивовує до подальшого навчання.

Перспективним потенціалом наділені технології штучного інтелекту та імерсивні інструменти. Реалізуючи персоналізований аналіз сильних та слабких сторін кожного здобувача освіти, алгоритми штучних нейронних мереж формують індивідуальні плани навчання для більшої ефективності навчального середовища. Водночас, віртуальна реальність та доповнена реальність у форматі імерсивних проєктів дозволяють візуалізувати абстрактні техніки та процеси, що полегшує їхнє розуміння.

Серед основних чинників, що впливають на ефективність цифрового апгрейду підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту – ризику розбалансування взаємодії традиційної та цифрової освіти на користь останньої, кваліфікація викладацького персоналу, необхідність безперервності та поступовості інтеграції, надання зворотного зв'язку в реальному часі. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні стратегії фрагментарної цифровізації курсу дисциплін для майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту, із залученням цифрових інтерактивних платформ та інтерактивних симуляторів у традиційний освітній процес.

### Література

1. Лебідь І. Аналіз стану розробленості проблеми професійної підготовки бакалаврів з транспортних технологій в закладах вищої технічної освіти України. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13, № 9. С. 65–73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-009>
2. Олійник Д. В., Білянська М. М. Застосування інтерактивних методів навчання у закладах професійно-технічної освіти. *III Всеукраїнська конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених «Інноватика в освіті, науці та бізнесі: виклики та можливості»*. Київ, 2022. С. 50–54
3. Pasichniy R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvnaк B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*. 2024. Vol. 17 No. se4. p. 232–245. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245>
4. Abuhassna H., Al-Rahmi W. M., Yahya N., Zakaria M. A. Z. M., Kosnin A. B. M., Darwish M. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17. pp. 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>
5. Bulhakova O., Zosimov V. Gamified active learning and 3D technologies for improving students' academic achievements. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. №96(4). Pp. 46–57. <https://doi.org/10.33407/itlt.v96i4.5380>
6. Burbules N. C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*. 2020. Vol. 1(2). pp. 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>

7. Castro M. D. B., Tumibay G. M. A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26(2). pp. 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
8. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Transforming Education in a Digital World to Enable Inclusive Learning Experiences: A think piece for education and technology stakeholders* (M. Turner Cmuchal H. Weber, Eds.). Odense, Denmark, 2024. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Transforming%20education%20in%20a%20digital%20world%20to%20enable%20inclusive%20learning%20experiences.pdf>
9. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. pp. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
10. Parveen D. S., Ramzan S. I. The role of digital technologies in education: Benefits and challenges. *Int. Res. J. Adv. Eng. Manag.* 2024. №2(06). pp. 2029–2037. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0299>
11. Purike E., Aslan A. A Comparison Of The Effectiveness Of Digital And Traditional Learning In Developing Countries. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*. 2025. №5(1). pp. 179–186. <https://injoe.org/index.php/INJOE/article/view/207>
12. Saienko V., Kurysh N., Siliutina I. Digital competence of higher education applicants: new opportunities and challenges for future education. *Futurity Education*. 2022. Vol. 2 (1). pp. 37–46. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.23>
13. Zhao Y., Llorente A. M. P., Gómez M. C. S. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2021. p. 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

### References

1. Lebid, I. (2025). Analiz stanu rozroblenosti problemy profesiinoi pidhotovky bakalavriv z transportnykh tekhnolohii v zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity Ukrainy [Analysis of the state of development of the problem of professional training of bachelors in transport technologies in institutions of higher technical education of Ukraine]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13 (9), 65–73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-009> (in Ukrainian).
2. Oliinyk, D. V., Bilianska, M. M. (2022). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia u zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Application of interactive teaching methods in vocational education institutions]. In III Vseukrainska konferentsiia zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh «Innovatyka v osviti, nautsi ta biznesi: vyklyky ta mozhlyvosti» (pp. 50–54). Kyiv. (in Ukrainian).
3. Pasichniy, R., Serhieiev, V., Shevchenko, S., Petrukha, N., Hryvnak, B. (2024). Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E*

- Sociedade, 17 (se4), 232–245. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245> (in English).
4. Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z> (in English).
  5. Bulhakova, O., Zosimov, V. (2023). Gamified active learning and 3D technologies for improving students' academic achievements. *Information Technologies and Learning Tools*, 96 (4), 46–57. <https://doi.org/10.33407/itlt.v96i4.5380> (in English).
  6. Burbules, N. C., Fan, G., Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1 (2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001> (in English).
  7. Castro, M. D. B., Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26 (2), 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z> (in English).
  8. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). Transforming Education in a Digital World to Enable Inclusive Learning Experiences: A think piece for education and technology stakeholders (M. Turner Cmuchal, H. Weber, Eds.). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Transforming%20education%20in%20a%20digital%20world%20to%20enable%20inclusive%20learning%20experiences.pdf> (in English).
  9. Haleem, A., Java(id, M., Qadri, M. A., Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004> (in English).
  10. Parveen, D. S., Ramzan, S. I. (2024). The role of digital technologies in education: Benefits and challenges. *International Research Journal of Advanced Engineering and Management*, 2 (06), 2029–2037. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0299> (in English).
  11. Purike, E., Aslan, A. (2025). A Comparison of the effectiveness of digital and traditional learning in developing countries. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 5 (1), 179–186. <https://injoe.org/index.php/INJOE/article/view/207> (in English).
  12. Saienko, V., Kurysh, N., Siliutina, I. (2022). Digital competence of higher education applicants: new opportunities and challenges for future education. *Futurity Education*, 2 (1), 37–46. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.23> (in English).
  13. Zhao, Y., Llorente, A. M. P., Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212> (in English).

УДК 373.2:371.3

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.198>

**Антоніна ДЕМ'ЯНЮК**

кандидат економічних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>

## ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ АДАПТАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню актуальної проблематики модернізації педагогічних методик у системі дошкільної освіти Польщі. Наголошено, що цей процес є ключовим напрямом реформування та відображає прагнення до інтеграції технологій, індивідуалізації навчання та відповідності стандартам. Метою статті є комплексний аналіз сучасних тенденцій, провідних світових та унікальних авторських методик, що застосовуються у польській дошкільній освіті, а також визначення перспектив їхньої науково обґрунтованої адаптації у вітчизняному освітньому просторі.

У статті зазначено, що польська система дошкільної освіти демонструє гнучкий синтез різних підходів. Проаналізовано особливості часткової імплементації класичних світових систем, окремо розглянуто поширені спеціалізовані методики, спрямовані на розвиток окремих навичок дітей дошкільного віку. Основний акцент зроблено на детальному огляді інноваційних польських авторських розробок. Охарактеризовано методику «Дитяча математика» Едити Грушчик-Колчицької (Edyta Gruszczyk-Kolczyńska), що формує математичні уявлення через гру та особистий досвід. Проаналізовано унікальну методику навчання читанню Ірени Майчжак (Irena Majchrzak), засновану на роботі з іменем дитини. Розглянуто програми екологічної освіти, зокрема популярну концепцію «лісових садків». Також проаналізовано методики творчої освіти Кшиштофа Шмідта (Krzysztof Szmidt), музичної освіти Лідії Катаринчук-Манії (Lidia Katarzyńczuk-Mania) та художньої освіти Кінги Лапот-Дзерви (Kinga Łapot-Dzierwa). Особливу увагу приділено методиці «Добрий старт» Марти Богданович (Marta Bogdanowicz), завдяки якій через інтеграцію сенсорних, моторних та мовних функцій ефективно здійснюється підготовка дитини до школи.

---

© Антоніна Дем'янюк, 2025

Обґрунтовано, що польський досвід, особливо в частині авторських програм, має високий потенціал для адаптації в українському освітньому просторі. Наголошено, що ці методики пропонують дієві, апробовані інструменти у забезпеченні ефективної наступності між дошкільною та початковою освітою. Підсумовано, що успішна імплементація вимагає не механічного копіювання, а науково обґрунтованої адаптації та системної підготовки педагогічних кадрів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та експериментальною апробацією моделей впровадження цих методик в українських закладах дошкільної освіти та порівняльним аналізом їхньої результативності.

**Ключові слова:** дошкільна освіта, інновації в освіті, педагогічні методики, польський досвід, вітчизняний освітній простір.

**Antonina DEMIANIUK**

*PhD in Economics, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>*

## **PEDAGOGICAL PRACTICES IN PRESCHOOL EDUCATION IN POLAND AND PROSPECTS FOR THEIR ADAPTATION IN THE NATIONAL EDUCATIONAL CONTEXT**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the urgent issue of modernizing pedagogical methods within Poland's preschool education system. It is emphasized that this process is a key area of reform, reflecting a commitment to integrating technology, individualizing instruction, and ensuring compliance with standards. The article aims to provide a comprehensive analysis of current trends, leading global methodologies, and unique authorial methods used in Polish preschool education. It also seeks to determine the prospects for their scientifically-grounded adaptation within the domestic (Ukrainian) educational context.

The study reveals that the Polish preschool education system demonstrates a flexible synthesis of various approaches. It analyzes the partial implementation of classical global systems and separately examines common specialized methods aimed at developing specific skills in preschool-aged children. The main emphasis is placed on a detailed review of innovative Polish authorial developments. The «Children's Mathematics» methodology by Edyta Gruszczyk-Kolczyńska is characterized, which builds mathematical concepts through play and personal experience. The unique reading instruction method by Irena Majchrzak, based on working with the child's name, is analyzed. Environmental education programs

are reviewed, including the popular concept of «forest kindergartens». The methodologies of creative education (Krzysztof Schmidt), music education (Lydia Katarzynciuk-Mania), and art education (Kinga Łapot-Dzierwa) are also analyzed. Special attention is paid to the «Good Start» (Dobry Start) methodology by Marta Bogdanowicz, which effectively prepares children for school through the integration of sensory, motor, and linguistic functions.

The paper substantiates that the Polish experience, particularly regarding its authorial programs, holds high potential for adaptation within the Ukrainian educational context. It is emphasized that these methodologies offer effective in ensuring a smooth and effective transition between preschool and primary education. It is concluded that successful implementation requires not mechanical copying, but rather scientifically-grounded adaptation and the systematic training of pedagogical staff. Prospects for further research involve the development and experimental approbation of models for implementing these methodologies in Ukrainian preschool institutions, as well as a comparative analysis of their effectiveness.

**Keywords:** preschool education, educational innovations, pedagogical methods, Polish experience, national educational space.

**Постановка проблеми.** Сучасна система дошкільної освіти України перебуває у стані активного реформування, що зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітнього процесу, удосконалення педагогічних підходів та впровадження інноваційних методик. Європейський вектор розвитку української освіти актуалізує потребу у вивченні й адаптації позитивного зарубіжного досвіду, зокрема досвіду Польщі, де реалізація інноваційних педагогічних практик у дошкільних закладах ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та інтегрованого підходів. Водночас, зважаючи на наявність окремих досліджень у цій сфері, питання системного аналізу інноваційних педагогічних практик Польщі та визначення можливостей їх ефективної адаптації до умов вітчизняного освітнього простору залишається недостатньо розробленим. Це зумовлює необхідність теоретичного узагальнення, порівняльного аналізу й обґрунтування шляхів впровадження найуспішніших польських практик у систему дошкільної освіти України.

Аналіз досліджень. У сучасному науковому дискурсі розвиток дошкільної освіти розглядається як перехід від традиційних моделей виховання до інноваційних підходів, що підкреслюють індивідуальність дошкільника. Українські та зарубіжні вчені, зокрема Г. Бєленька, А. Богуш, Н. Дем'яненко, О. Кононко, а також представники сучасних дослідницьких традицій, серед яких К. Біницька, С. Деркач, Л. Зданевич, О. Проскура, В. Рагозіна та М. Чепіль, наголошують на значному впливі європейських, особливо польських, тенденцій на розвиток вітчизняної дошкільної освіти. Важливий внесок у вивчення польського досвіду дошкільної освіти зробили А. Василюк, О. Лугіна та О. Янкович. Польські педагогічні методика, за висновками Д. Валюшек, А. Клім-Клімашевської, Д. Клус-Станської та Б. Мажец, суттєво розширюють можливості розвитку дошкільників. Доцільно зазначити, що серед найвідоміших

напрацювань польських педагогічних методик у дошкільній освіті – програма «Добрий старт» М. Богданович, спрямована на розвиток передумов читання й письма; система «Дитяча математика» Е. Грушчик-Колчицької, орієнтована на формування логіко-математичних умінь; методика читання І. Майчжак, що поєднує особистісний досвід дитини з індивідуальним підходом. Суттєвий вплив мають також мистецькі концепції К. Шмідта, музична педагогіка Л. Катаринчук-Манії та художньо-естетичні орієнтири К. Лапот-Дзерви.

Дослідження наукових праць доводить, що польські педагогічні методики відзначаються міждисциплінарністю та результативністю, однак проблема їх цілеспрямованої адаптації до українських реалій залишається недостатньо дослідженою. Це зумовлює потребу подальшого аналізу тенденцій розвитку польської дошкільної освіти та визначення можливостей імплементації перспективних методик у вітчизняний освітній простір відповідно до сучасних суспільних викликів.

**Мета статті** – проаналізувати інноваційні педагогічні практики, що використовуються в системі дошкільної освіти Польщі, та обґрунтувати можливості й перспективи їх адаптації у вітчизняному освітньому просторі з метою підвищення ефективності та якості дошкільної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Реформування освітньої галузі Польщі визначило напрями оновлення педагогічних методик у дошкільній освіті як один із пріоритетних векторів розвитку системи дошкільної освіти. Цей процес був зорієнтований на інтеграцію сучасних технологій навчання, приведення освітньо-виховних програм у відповідність до актуальних потреб дітей та суспільства, а також забезпечення їх узгодженості з міжнародними стандартами. Ключова увага приділялася розвитку індивідуалізованого підходу, інноваційності методик, формуванню соціальних і когнітивних навичок та активному впровадженню цифрових ресурсів. Отже, сучасні тенденції в польській дошкільній освіті характеризуються впровадженням інтегрованих навчальних планів, розвитком проєктних методів навчання, акцентом на міждисциплінарності та тісною співпрацею з батьками. Водночас значна увага приділяється екологічному вихованню, соціально-емоційному розвитку вихованців та використанню мультимедійних технологій як інструменту підтримки освітнього процесу. Дослідження цих тенденцій уможливорює не лише ідентифікацію ключових векторів розвитку дошкільної освіти в Польщі, але й визначення потенційних шляхів застосування успішного досвіду у вітчизняній освітній системі.

У сучасній системі дошкільної освіти Польщі простежується цілеспрямована та успішна імплементація провідних світових педагогічних концепцій, що зумовлює підвищення якості виховання та розширення можливостей розвитку дитини. Педагоги активно інтегрують у власну практику елементи методик Л. Малагуцці, М. Монтесорі, С. Фрейне та Р. Штайнера, проте застосовують їх не у повному обсязі, а частково, творчо модифікуючи відповідно до потреб конкретного дитячого колективу. Такий підхід дає змогу формувати гнучкі

дидактичні рішення та створювати педагогічне середовище, чутливе до індивідуальних можливостей і соціокультурних умов розвитку дітей.

Окрім зазначених класичних систем, у польській практиці широко застосовуються спеціалізовані методики, спрямовані на розвиток конкретних навичок. Переважають ініціативи, орієнтовані на розвиток певних шкільних навичок або поглиблення знань у сферах мистецтва, екології, культури чи музики. Серед найпоширеніших спеціалізованих методик, що застосовуються у дошкільній освіті Польщі, виокремлюють підходи, спрямовані на розвиток різних сфер дитячого потенціалу.

Методика В. Шерборне орієнтована на вдосконалення моторики, просторового сприйняття та емоційного контакту через систему цілеспрямованих рухових взаємодій, що створюють умови для гармонійного фізичного та соціально-емоційного розвитку. У межах методики «Кланза» акцент робиться на інтеграції дітей у групове середовище за допомогою творчих ігор, театралізованих дій та вправ, які сприяють соціалізації та формуванню позитивного досвіду взаємодії з однолітками. Концепція активного слухання музики, запропонована Б. Страус, передбачає розвиток музичного слуху, ритмічних відчуттів, а також емоційної чутливості дитини шляхом поєднання слухового сприймання з руховою і творчою активністю. Творча гімнастика Р. Лабана ґрунтується на імпровізаційній природі руху й розглядає тілесну активність як засіб формування уяви, координації та навичок самовираження. Методика П. Денісона, відома як освітня кінезіологія, спрямована на оптимізацію міжпівкульової взаємодії завдяки комплексу рухових вправ, які покращують концентрацію уваги, здатність до навчання та загальну когнітивну готовність дитини. Підхід Г. Домана, що ґрунтується на ранньому інтелектуальному стимулюванні, акцентує увагу на поступовому оволодінні читанням, елементарною математикою та систематизованими енциклопедичними знаннями, передбачаючи чітку структуру занять і регулярність повторення навчального матеріалу [Лугіна, 2012; Мажец, 2018].

Імплементация цих методик, як правило, має адаптивний характер. Це дозволяє педагогам гнучко інтегрувати окремі їх елементи, враховуючи потреби конкретного освітнього середовища, вікові особливості вихованців та загальний соціокультурний контекст. Таким чином, система дошкільної освіти в Польщі пропонує широкий спектр дидактичних підходів, що забезпечують не лише когнітивний розвиток, але й ефективне формування творчих, соціальних та емоційних навичок у дітей.

Окремої уваги заслуговують авторські польські ініціативи у дошкільній освіті. Серед них виділяються: математична освіта за Е. Грушчик-Колчицкою; методики навчання читання, розроблені Б. Роцлавським, Я. Цешинською та І. Майчжак; програми екологічної освіти (С. Дилак, М. Ціхи, А. Бржезінська, Б. Войнаровська); підходи до творчої освіти К. Шмідта; музична освіта за Л. Катаринчук-Манії; художня освіта К. Лапот-Дзерви; та методика «Добрий старт» М. Богданович. Поширення набула також концепція «лісових садків», ключовою ідеєю яких є виховання в гармонії з природою.

Усі вищезазначені методики орієнтовані на комплексний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних потреб та природних схильностей. Їх інтеграція в освітній процес створює умови для забезпечення високої якості дошкільного виховання, сприяючи формуванню ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та подальшого навчання в школі:

1. Методика «Дитяча математика» Едити Грушчик-Колчицької спрямована на гармонійний інтелектуальний та емоційний розвиток дитини через ігрові та творчі форми. Її фундаментом є створення сприятливих умов для формування математичних уявлень: поняття числа, простору, часу та виконання арифметичних операцій. Програма адаптована до вікових особливостей дітей 3–6 років і побудована таким чином, щоб мінімізувати ризик невдач, тим самим розвиваючи впевненість у власних силах. Особлива увага приділяється стимуляції інтересу до математики, навчанню через практичний досвід та конструюванню знань на основі власних переживань дитини. Методика сприяє розвитку просторової орієнтації, ритмічних та лічильних навичок, класифікації, геометричної інтуїції та здатності до самостійного вирішення завдань [Gruszczuk-Kolczyńska, 2015].

2. Методика навчання читання Ірени Майчжак базується на принципах індивідуалізації, творчої гри та практичного досвіду. Ключова ідея полягає у забезпеченні комфортного та природного для дитини процесу навчання. Відправною точкою є ім'я дитини, яке стає першим словом для читання. Цей підхід допомагає дитині усвідомити, що написаний текст має значення, безпосередньо пов'язане з її особистим досвідом. Новаторство методу полягає в тому, що здатність до озвучування (фонетичного аналізу) є результатом процесу читання, а не його передумовою. Програма передбачає поступове знайомство з літерами та словами через ігри. Використовуються реальні слова з оточення дитини, що підвищує зацікавленість. Методика також сприяє розвитку самостійного мислення та емоційної стійкості [Dziemianko, 2015].

3. Екологічна освіта (С. Дилак, М. Ціхи, А. Бржезінська, Б. Войнаровська) зосереджена на формуванні у дошкільнят екологічної свідомості та поваги до природи. Програми охоплюють знайомство з природними циклами, дослідження локального біосередовища та практичні заходи (наприклад, висаджування рослин, екологічні проєкти). Навчання відбувається через інтерактивні ігри, екскурсії та спостереження, що сприяє розвитку емоційного зв'язку з природою [Лугіна, 2012].

4. Методика творчої освіти Кшиштофа Шмідта спрямована на розвиток уяви, креативності та здатності до самовираження. В цій методиці використовуються техніки інтегрованого навчання, що поєднують художню, музичну та театральну діяльність. Діти захоплюються до створення власних творів (малюнків, віршів, інсценівок), експериментуючи з різноманітними матеріалами й техніками. Фундаментальна увага приділяється процесу творчості, а не кінцевому результату, що дозволяє кожній дитині отримати позитивний досвід успіху [Szmidt, 2022].

5. Музична освіта Лідії Катаринчук-Манії передбачає використання музики для розвитку слуху, ритмічності та емоційного інтелекту дитини, що передбачає активне слухання, спів, гру на елементарних інструментах та рухові вправи. Л. Катаринчук-Манія наголошує на індивідуальності розвитку кожної дитини, що унеможлиблює існування універсальних рецептів, та підкреслює позитивний вплив ранньої музичної освіти. Її праця «Музична освіта дітей з педагогічної та профілактично-терапевтичної точки зору» складається з педагогічної та профілактично-терапевтичної частин і друга частина зосереджена на терапевтичному потенціалі музики (музикотерапія, логоритміка). Також авторка акцентує на необхідності якісної підготовки педагогів з метою підвищення ефективності використання даної методики. Підхід має на меті розвиток активної любові до музики, формування естетичного смаку та соціальних компетентностей [Katarýczuk-Mania, 2022].

6. Методика художньої освіти Кінги Лапот-Дзерви спрямована на розвиток образного мислення, дрібної моторики та естетичного смаку, базуючись на ідеї інтеграції мистецтва в раннє навчання та індивідуалізації процесу. Ключові аспекти цієї методики: розвиток творчого мислення, уяви, емоційної чутливості та самовираження. К. Лапот-Дзерва пропонує спіральну структуру навчання (від простого до складного) і наголошує на важливості формування культурної свідомості. Діти залучаються до малювання, аплікації, скульптури, причому підкреслюється, що заняття мають проводити кваліфіковані фахівці. Методика також включає знайомство з творами класичного та сучасного мистецтва [Łapot-Dzierwa Kinga, 2019].

7. Методика «Добрий старт» Марти Богданович розроблена на основі французької методики «Le Bon Depart». Ключова мета цієї методики – розвиток мовних, сенсорних (зорових, слухових, тактильних, кінестетичних) і моторних функцій, а також їхньої інтеграції, що є необхідною умовою для навчання читанню та письму. Методика «Добрий старт» сприяє гармонізації психомоторного розвитку та включає рухові, рухово-слухові та рухово-слухово-зорові вправи. Діти вчаться відтворювати символи, фігури чи літери, часто супроводжуючи це співом. Заняття розвивають мовні компетенції та просторову орієнтацію, завершуючись релаксаційними та логопедичними практиками. Методика рекомендована для дітей від 4 років для гармонійного розвитку, а також і для дітей з особливими освітніми потребами та для запобігання виникнення труднощів під час навчання в школі (зокрема, ризику дислексії) [Bogdanowicz, 2020].

8. «Лісові садки» – ця модель набула популярності в Польщі й ставить за мету виховання дітей у гармонії з природою. Методика базується на концепції «потоків навчання», що передбачає емоційне залучення та глибокий сенсорний досвід, інтенсивно використовуються природні матеріали для ігор, розвитку моторики та самостійності. Лісовий садок пріоритезує контакт з природою, де діти навчаються розпізнавати флору і фауну, розвивають стійкість та фізичну витривалість. Такі умови сприяють формуванню екологічної свідомості, креативності та самостійності [Янкович, 2022].

Аналіз інноваційних підходів до дошкільної освіти в Республіці Польща є не лише теоретично значущим, але й має високий практичний потенціал для модернізації вітчизняної освітньої системи. Україна, подібно до Польщі, перебуває в процесі глибокого реформування освітньої галузі, орієнтованого на європейські стандарти та принципи дитиноцентризму, закладені в Базовому компоненті дошкільної освіти та концепції Нової української школи (НУШ). У цьому контексті польський досвід є особливо цінним через схожість викликів та спільний вектор євроінтеграції. Перспективи адаптації не означають повне копіювання, а передбачають критичний аналіз та творчу імплементацію передових ідей із урахуванням національних, культурних та інституційних особливостей України.

Дослідження польського педагогічного досвіду актуалізує доцільність інтеграції національних авторських розробок у вітчизняний освітній простір, передусім у контексті реалізації Базового компонента дошкільної освіти та завдань Нової української школи. Ключовим вектором адаптації є забезпечення наступності та психологічної готовності дитини до навчання. Зокрема, методика М. Богданович «Добрий старт» слугує дієвим інструментом психомоторної корекції, а концепція «Дитяча математика» Е. Грушчик-Колчицької сприяє формуванню математичних компетентностей через ігрову діяльність, запобігаючи освітньому формалізму. Подальша гуманізація процесу реалізується через дитиноцентричний підхід до навчання грамоти за методикою І. Майчжак, що базується на семантиці власного імені вихованця. Важливими компонентами модернізації є також екологізація середовища шляхом упровадження елементів «лісових садків» та застосування арт-педагогічних підходів (Л. Катаринчук-Манії, К. Лапот-Дзерви), які розкривають терапевтичний потенціал мистецтва й підкреслюють необхідність удосконалення фахової підготовки українських педагогів.

Попри високий імплементаційний потенціал польського педагогічного досвіду, його ефективна інтеграція у вітчизняний освітній простір потребує системного вирішення низки завдань. Першочерговою умовою виступає не механічна трансляція, а глибока науково-методична адаптація матеріалів, що передбачає апробацію в пілотних закладах, розроблення україномовного дидактичного інструментарію та його узгодження з державними освітніми стандартами. Критично важливою складовою є модернізація системи фахової підготовки кадрів, оскільки результативність методик (зокрема Е. Грушчик-Колчицької та М. Богданович) безпосередньо корелює з рівнем професійної компетентності педагога, що актуалізує потребу оновлення програм як базової, так і післядипломної педагогічної освіти. Окрім того, успішне впровадження інноваційних польських педагогічних практик вимагає забезпечення інституційної гнучкості та розширення педагогічної автономії, що може зумовити необхідність перегляду окремих санітарних норм та дерегуляції управлінських процесів у закладах дошкільної освіти. Завершальним фактором ефективного запровадження педагогічних практик у

вітчизняну практику є належне матеріально-технічне забезпечення, необхідне для закупівлі специфічного дидактичного обладнання, передбаченого технологічними вимогами окремих методик (наприклад, «Добрий старт»). Таким чином, вивчення та імплементація передового польського досвіду є стратегічно доцільним кроком для модернізації дошкільної освіти України. Адаптація перевірених практик, спрямованих на індивідуалізацію, розвиток компетентностей та гармонізацію психоемоційного стану дитини, здатна суттєво підвищити якість дошкільної ланки та забезпечити реальну наступність із принципами Нової української школи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення результатів дослідження дозволяє констатувати, що сучасна система дошкільної освіти Польщі перебуває у стані динамічної модернізації, яка характеризується гнучкою синергією класичних світових практик, спеціалізованих корекційних методик та автентичних польських методик. Виявлено, що стратегічний потенціал польського досвіду для вітчизняної освітньої системи в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» полягає передусім у наявності апробованого інструментарію забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Ефективність імплементації цього досвіду в Україні передбачає науково обґрунтовану адаптацію, яка означає системну модернізацію навчально-методичного забезпечення та фахової перепідготовки педагогічних кадрів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці моделей адаптації польських методик, зокрема методик «Добрий старт» та «Дитяча математика», в освітньому просторі пілотних закладів дошкільної освіти України. Важливим вектором досліджень є здійснення компаративного аналізу результативності зазначених програм та чинних вітчизняних методик у контексті формування у дітей готовності до навчання у закладах загальної середньої освіти. Окремої уваги потребує обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з інноваційними інтегрованими методиками, а також визначення організаційно-педагогічних умов для впровадження в Україні природовідповідних моделей навчання, зокрема типу «лісових садків».

### **Література**

1. Василюк А. В. Стан і тенденції дошкільної освіти в Польщі. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2006. № 5. С. 171–175.
2. Лугіна О. В. Польські інноваційні педагогічні системи виховання та навчання дітей-дошкільників. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2012. Ч. 3. С. 179–184.
3. Мажец Б. Теорія і практика дошкільної освіти у Польщі (1989–2017 рр.): монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2018. 464 с.

4. Янкович О.І. Генеза лісової дошкільної освіти в Польщі та Україні: витоки і сучасність // Слово. Стратегії. Інновації: колективна монографія. Тернопіль Осадца Ю. В., 2022. С. 123–149.
5. Bogdanowicz Marta, Link-Dratkowska Emilia. Dobry start. Warszawa, 2020. 56 s.
6. Dziemianko A. Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu. Konteksty Pedagogiczne. 2015. № 4. S. 15–140.
7. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Treliński Gustaw, Semadeni Zbigniew. Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. 2015. 286 s.
8. Kataryńczuk-Mania Lidia. Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej. 2022. 162 s.
9. Łopot-Dzierwa Kinga. Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Wydawnictwo Bliżej przedszkola. 2019. 108 s.
10. Szmidt Krzysztof J. Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim. ARS INTER CULTURAS. 2022. Vol. 11. pp. 11–26.

### References

1. Vasyliuk, A. V. (2006). Stan i tendentsii doshkilnoi osvity v Polshchi [State and trends of preschool education in Poland]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky, 5, 1.71–175 (in Ukrainian).
2. Luhina, O. V. (2012). Polski innovatsiini pedahohichni systemy vykhovannia ta navchannia ditei-doshkilnykiv [Polish innovative pedagogical systems of upbringing and education of preschool children]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu, 3, 179–184 (in Ukrainian).
3. Mazhets, B. (2018). Teoriia i praktyka doshkilnoi osvity u Polshchi (1989–2017 rr.) [Theory and practice of preschool education in Poland (1989–2017)]. Red.-vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka (in Ukrainian).
4. Yankovych, O. I. (2022). Heneza lisovoi doshkilnoi osvity v Polshchi ta Ukraini: vytoky i suchasnist [Genesis of forest preschool education in Poland and Ukraine: origins and modernity]. In Slovo. Stratehii. Innovatsii: kolektyvna monohrafiia (pp. 123–149). Osadtsa Yu. V. (in Ukrainian).
5. Bogdanowicz, M., Link-Dratkowska, E. (2020). Dobry start. Warszawa. (in Polish).
6. Dziemianko, A. (2015). Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu. Konteksty Pedagogiczne, 4, 15–140 (in Polish).
7. Gruszczyk-Kolczyńska, E., Treliński, G., Semadeni, Z. (2015). Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. (in Polish).
8. Kataryńczuk-Mania, L. (2022). Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej. (in Polish).
9. Łopot-Dzierwa, K. (2019). Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Wydawnictwo Bliżej przedszkola. (in Polish).
10. Szmidt, K. J. (2022). Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim. ARS INTER CULTURAS, 11, 11–26. (in Polish).

УДК 2-75(477)»1914/1919»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.208>

**Василь ДЕНИСЮК**

*кандидат історичних наук, доцент*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки*

*м. Луцьк, Україна*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1660-0070>*

## **МИЛЕЦЬКЕ ДУХОВНЕ УЧИЛИЩЕ В 1914–1919 РР.: ОРГАНІЗАЦІЯ, НАВЧАННЯ, ВЧИТЕЛІ ТА УЧНІ**

**Анотація.** У статті досліджено розвиток Милецького чотирикласного духовного училища на завершальному етапі свого функціонування. Ключовими темами, що були розглянуті в статті, стали: місце Милецького училища в системі духовної освіти, його розвиток в умовах війни і революційних змін, викладацький склад та учні, зміст і підходи до навчання.

Мета статті – комплексно дослідити історію Милецького духовного училища в 1914–1919 рр. Духовні училища надавали початкову духовну освіту. Їхні випускники мали право поступати до семінарій, зокрема до Волинської духовної семінарії. Проаналізовано головні фактори, що впливали на функціонування училища у цей період, перш за все війна, евакуація, суттєве ускладнення економічної ситуації, інші виклики воєнного часу. Евакуація училища відбулася в 1915 р. до Житомира і Катеринослава, потім заклад освіти знову повернувся до Житомира у 1916 р., де залишався аж до 1919 р. Цей процес проходив за вкрай складних обставин. Завдяки цьому, близько трьох років училище функціонувало в губернському центрі.

Встановлено адміністративні, педагогічні та допоміжні посади в училищі, а також персональний склад, який обіймав їх. Вчителі зіткнулися з такими складними економічними викликами, як інфляція, дефіцит товарів тощо. Проте заробітна плата теж зростала. Проаналізовано персональний склад учнів та його головні характеристики, зокрема те, що учні були переважно синами церковних осіб, часто померлих, і походили майже виключно з території трьох повітів Волинської губернії: Володимир-Волинського, Ковельського та Луцького.

Визначено особливості освітнього процесу та змісту предметів. Система навчання була традиційною для початку ХХ ст. і відповідала прагненням церковних діячів: з одного боку, дати учням ключові знання та навички, необхідні для церковної роботи, і сформувані патріотичні щодо Російської

імперії переконання, з іншого, – реагувати на виклики часу щодо світської освіти. Крім того, у цей час через політичні причини відбулося уведення нових предметів, зокрема української мови та історії України. Поставала традиційна для духовних училищ проблема – перевантаження учнів та зниження якості навчання.

Припинення функціонування училища пов'язано із захопленням Східної Волині більшовиками, Західної – польською владою. Керівництву училища не вдалося знайти підтримки та дозволу на продовження роботи.

**Ключові слова:** духовне училище, церковна освіта, Перша світова війна, евакуація, зміст навчання, методика навчання, вчителі, учні.

**Vasyl DENYSIUK**

*PhD (History), Associate Professor  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
Lutsk, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1660-0070>*

## **MYLTSI THEOLOGICAL SCHOOL IN 1914–1919: ORGANIZATION, TEACHING, TEACHERS AND STUDENTS**

**Abstract.** The article examines the development of the Myltsi four-class theological school at the final stage of its functioning. The key topics considered in the article were: the place of the Myltsi theological school in the system of theological education, its development in the conditions of war and revolutionary changes, teaching staff and students, content and approaches to education.

The purpose of the article is to comprehensively research the history of the Myltsi theological school in 1914–1919. Theological schools provided primary theological education. Their graduates had the right to enter seminaries, in particular, the Volyn theological seminary. The main factors that influenced the functioning of the school during this period were analyzed, primarily war, evacuation, a significant complication of the economic situation, and other challenges of wartime. The school was evacuated in 1915 to Zhytomyr and Katerynoslav, then the educational institution returned to Zhytomyr in 1916, where it remained until 1919. This process took place under extremely difficult circumstances. Due to this, the school functioned in the provincial center for about three years.

Administrative, pedagogical and auxiliary positions in the school were established, as well as the personnel who occupied them. Teachers faced such difficult economic challenges as inflation, shortages of goods, etc. However, salaries also grew. The personal composition of students and its main characteristics were analyzed, in particular, the fact that students were mainly sons of church figures,

often deceased, and came almost exclusively from the territory of three counties of the Volyn province: Volodymyr-Volynskyi, Kovel and Lutsk.

The features of the educational process and the content of subjects were determined. The education system was traditional for the beginning of the XX century and corresponded to the aspirations of church figures, on the one hand, to give students key knowledge and skills necessary for church work and to form patriotic beliefs about the Russian Empire, on the other hand, to respond to the challenges of the time regarding secular education. In addition, at this time, for political reasons, new subjects were introduced, in particular the Ukrainian language and history of Ukraine. The traditional problem for theological schools arose – overloading of students and a decrease in the quality of education.

The termination of the school's functioning is associated with the capture of Eastern Volyn by the Bolsheviks, Western Volyn – by the Polish authorities. The school management was unable to find support and permission to continue work.

**Keywords:** theological school, church education, World War I, evacuation, content of education, teaching methodology, teachers, students.

**Постановка проблеми.** У роки Першої світової війни заклади освіти переживали скрутні часи. Вони перебували під сильним тиском обставин, як то загроза військових дій, евакуація, матеріальні труднощі, зміна влади тощо. На прикладі Милецького духовного училища, що перед війною розміщувалося в містечку Мацеїв Ковельського повіту, було проаналізовано ключові елементи його організації, викладацького та учнівського складу, змісту та методики навчання.

**Аналіз досліджень.** Проблеми історії Милецького духовного училища вперше торкнувся краєзнавець В. Рожко [Рожко, 1994]. Тему розвитку духовних училищ на Правобережній Україні досліджували О. Максимчук [Максимчук, 2025], О. Тарасенко [Тарасенко, 2010]. Питання функціонування церковних навчальних закладів на Волині після Першої світової війни вивчали В. Борщевич [Борщевич, 2008] та І. Скакальська [Скакальська, 2011]. Незважаючи на дослідження теми духовної освіти загалом і деяких училищ Правобережної України, історія розвитку Милецького духовного училища залишається дотепер невивченою. Крім того, особливо актуальним залишається вивчення історії освітніх закладів в умовах воєнного часу та революції.

**Мета статті** – дослідити історію розвитку Милецького духовного училища в 1914–1919 рр., зокрема таких питань: евакуацію та вплив інших факторів воєнно-політичного характеру на училище, викладацький склад та учнів у навчанні, проблеми освітнього процесу (успішність, дисципліна тощо), зміст і методику навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На початку ХХ ст. мережа навчальних закладів охоплювала різні як за характером освіти, так і підпорядкуванням школи. Заклади, що функціонували у Волинській губернії в цей час, можна поділити на початкові, середні та професійні. Вони могли фінансуватися з

різних джерел: вищими державними органами, міською владою, приватними особами. Незважаючи на запити економіки та суспільства, рівень писемності у волинських містах в 1897 р. був нижчим, ніж у Російській імперії. Навіть зростання кількості навчальних закладів наприкінці XIX – на початку XX ст. не ліквідувало нагальної потреби в закладах освіти, зокрема початкових [Прищепа, 2010. С. 214, 216–217, 224–226].

У першій половині XIX ст. була встановлена триступенева система духовної освіти: училища, семінарії та академії. У ній повітовим училищам відводилася роль закладів нижчої освіти, які готували вступників для семінарій [Максимчук, 2025. С. 56]. На початку XX ст. у Волинській губернії функціонувало одна православна семінарія та шість духовних училищ, з них чотири – в Житомирі та Кременці [Прищепа, 2010. С. 232].

Милецьке духовне училище було засноване єпископом Йосипом Семашком у 1833 р. в містечку Мильці Ковельського повіту. Від самого початку воно відіграло важливу роль для церковної освіти духовенства Луцького, Ковельського та Володимирського повітів [Рожко, 1994. С. 188].

Проте за кілька десятків років будівлі закладу стало непридатними для навчання. Духовенство Милецької духовно-учбової округи, що включала Ковельський, Луцький і Володимир-Волинський повіти, активно піднімало та обговорювало від 1886 р. питання переведення училища з містечка Мильці. На З'їзді благочинних депутатів Милецького округу 7–18 вересня 1890 р. було запропоновано два варіанти: містечко Мацеїв та місто Володимир-Волинський. У Мацеєві граф Ксаверій Міончинський запропонував училищу садибу з будівлями для продажу, що стало вирішальним у виборі. У серпні 1891 р. садибу було куплено. У 1894 р. училище переїхало туди [ДАВО, Ф. 517. Спр. 15. 1890–1920. Арк. 1–2, 9–10].

Навчання відбувалося в Мацеєві до літа 1915 р. У зв'язку з наближенням фронту, у червні 1915 р. розпочалася підготовка до евакуації. В липні того ж року за вказівкою військової влади училище переїхало до Житомира, звідти – до Катеринослава. Під час евакуації Синод наказував усім освітнім закладам «святині, цінності і документи... вивозити в Москву». Більше того, через погану організацію воєнної владою евакуаційного процесу церковні речі училища (два Євангелія, чаша, напрестольний хрест, ікона та ін.), імовірно, були загублені. У 1916 р. училище повернулося до Житомира, де воно проводило навчання до 1919 р. [ДАВО, Ф. 517. Спр. 12. 1915. Арк. 8–9зв., 21–21зв., 32–34].

В обставинах бурхливих змін 1918–1919 рр., коли влада в Житомирі періодично змінювалася, правління Милецького училища намагалося балансувати із урахуванням нових вимог. Коли містом керувала адміністрація УНР, зокрема в лютому–травні та вересні 1919 р., керівництво навчального закладу використовувало печатку з тризубом і написом «УНР. Правління Милецької дух. хлоп'ячої школи в м. Мацеєві», а переписку з міськими органами правління згодом почали вести українською мовою (тоді ж діловим став вчитель української мови М. Кваснецький). Коли Житомир контролювали

більшовики, зокрема влітку 1919 р., використовувалася печатка з написом «Педагогічна рада колиш. Милецького духовного училища. УССР» [ДАВО, Ф. 517. Спр. 9. 1919. Арк. 3–4, 8, 13, 16, 23]. Очевидно, такі зміни не тільки відображали прагнення адміністрації училища пристосуватися до складних умов, але й були пов'язані з глибшими трансформаціями та боротьбою в середовищі православного духовенства Волині двох тенденцій: проукраїнської та промосковської, що увиразнилося у 1920–1930-х роках [Борщевич, 2008. С. 251–252; Скакальська, 2011. С. 228–230].

У вересні 1919 р. відбулося дві важливі для училища події. Більшовики, що захопили Житомир, припинили роботу всіх церковних навчальних закладів. Керівництво училища так описало ці події: «Коли Житомир було зайнято більшовиками, то всі духовні школи було покасовано і платню учителям було видано тільки по м. серпень 1919 року. Таким чином службовці школи опинились без діла і без усяких засобів до життя» [ДАВО, Ф. 517. Спр. 15. 1890–1920. Арк. 31–32зв.]. Справді, бухгалтерські книги училища засвідчують зупинку видачі зарплат у жовтні 1919 р. за попередній місяць [ДАВО, Ф. 517. Спр. 1. 1919. Арк. 7–8].

Тоді ж, у вересні 1919 р., приміщення закладу в м. Мацеїв було передано дитячому будинку. У жовтні 1919 р. правління школи повернулося до Мацеєва. Керівництво училища згадувало, що «після двотижневої подорожі з великим труднощами і небезпекою для власного життя з сімействами голодні і майже без грошей (кошти на дорогу ми одержали від продажу своєї одежі і усякого власного майна; державних грошей правління не мало ні копійки через те, що примушені були більшовицькою владою все здати до скарбниці, а взяти з скарбниці не дозволялось нічого) добрались до Мацеєва». Там було виявлено, що садиба зайнята дитячим притулком. Місцева влада не могла вирішити це питання самостійно, хоча й обіцяла створити окрему комісію для вирішення проблеми. Однак питання залишалось невирішеним і в середині 1920 р. По суті, у цей час Милецьке духовне училище припинило існування [ДАВО, Ф. 517. Спр. 15. 1890–1920. Арк. 35].

Штат службовців повітового духовного училища (адміністрація, педагоги та допоміжний персонал) відповідав його розряду. Їхні зарплати визначалися окладами та рангами [Максимчук, 2025. С. 78]. Милецьке духовне училище керувалося доглядачем училища. Він мав ключові повноваження у сфері навчального процесу, розподілу коштів, управління. Напередодні війни і аж до своєї смерті у травні 1917 р. цю посаду займав Павло Лук'янович. Після того був призначений новий доглядач – Леонід Клюковський, який перед тим вчителював у цьому ж училищі.

Другою за важливістю посадою в училищі був помічник доглядача, що відповідало посаді заступника керівника навчального закладу. У перші роки війни помічником доглядача був Олександр Макаревич, який змушений був виконувати обов'язки доглядача після смерті П. Лук'яновича з травня по листопад 1917 р. Лише в кінці 1917 р. помічником училища став інший

колишній вчитель закладу Б. Панченко. Крім адміністративних функцій, люди на цих посадах виконували і вчительські обов'язки, читаючи певні предмети в класах [ДАВО, Ф. 517. Спр. 15. 1890–1920. Арк. 17–18; ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 35–36].

Напередодні війни в училищі були такі вчительські та допоміжні посади: 1) учитель арифметики, географії і природознавства (на той момент її займав Леонід Клюковський), 2) учитель церковного співу Микола Кваснецький, 3) учитель російської мови Борис Панченко, 4) учитель латинської мови Аполон Амасійський, 5) учитель грецької мови та історії Олександр Скоробацький, 6) учитель підготовчого класу (всіх предметів за винятком церковного співу) Каліст Селецький, 7) учитель чистописання та креслення Афанасій Юзвінькевич, 8) економ училища диякон Олександр Тарановський, 9) діловод Михайло Малевич, 10) фельдшер Кодрат Стельник, 11) «больнична дама» Єлена Войцеховська [ДАВО, Ф. 517. Спр. 12. 1915. Арк. 46–46зв.]. Окрім того, за поведінкою учнів наглядали два наглядачі [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 23].

Частина службовців мала дипломи кандидатів богослов'я та високі державні ранги, зокрема, доглядач училища П. Лук'янович, помічник доглядача О. Макаревич та вчитель, пізніше доглядач, Л. Клюковський – статського радника. Відповідно, річний оклад доглядача становив 3 150 руб., Л. Клюковського – 2 950 руб., а, скажімо, вчителя церковного співу, колезького асесора Миколи Кваснецького – 725 руб. [ДАВО, Ф. 517. Спр. 12. 1915. Арк. 4–7]. У порівнянні із зарплатами початкових училищ це були досить великі гроші [Рудницька, 2007. С. 54]. Окрім рангових грошей, вчителі отримували доплату за досвід (так звані «трирічні» та «п'ятирічні»), а також за певні обов'язки, наприклад, за обов'язки доглядача, завідувача бібліотекою, додаткові уроки, класне виховання тощо. В умовах інфляції, спричиненої воєнними та революційними обставинами, вчителі отримували також особливу надбавку на утримання. Часом навіть в цих умовах здійснювалося преміювання. Виплати вчителям зростали відповідно до інфляції, але не рівномірно. У 1919 р. дещо змінилися підходи до нарахування виплат. Враховувалася перш за все кількість годин, які офіційно відпрацював вчитель. Зокрема, чотири вчителі отримали по 1800 руб. за 36 годин тижневого навантаження у серпні 1919 р., два вчителі – по 1500 руб. за 30 год., одна вчителька – 900 руб. за 18 год. [ДАВО, Ф. 517. Спр. 1. 1919. Арк. 4–6, 12–12зв., 14, 17зв., 50].

Станом на серпень 1917 р. в училищі працювали такі вчителі: Б. Панченко, М. Лисаковський, Л. Клюковський, О. Соколов, М. Кваснецький, А. Юзвінькевич, а також діловод М. Малевич [ДАВО, Ф. 517. Спр. 15. 1890–1920. Арк. 17–18]. Вони несли відповідальність за навчальний заклад аж до кінця 1919 р. У першій половині 1919 р., окрім згаданих викладачів, в училищі працював також учитель підготовчого класу К. Селецький, виконувач обов'язків лікаря училища Митрофан Базилевич, вчителька німецької мови Людмила Рудницька [ДАВО, Ф. 517. Спр. 1. 1919. Арк. 14, 17зв., 21].

Кількість учнів залежала від різних факторів і могла коливатися в різні роки цього складного періоду. У 1913–14 р. в училищі навчалася 122 учнів, в 1914–15 н.р. – 197 учнів, у 1916–17 н.р. – 126 учнів, зокрема в підготовчому класі – 46 учнів, в першому – 24, другому – 17, третьому – 25, четвертому – 14 [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 23–23зв., 33–34; ДАВО, Ф. 517. Спр. 14. 1914–1918. Арк. 1–14]. Майже всі учні походили з території Луцького, Ковельського та Володимир-Волинського повітів, що відповідало Милецькому навчальному округу. Станом на 1914–15 н.р. 92,4% учнів походили з цих територій (Див. табл. 1). В абсолютній більшості це були сини священників та інших церковних осіб, часто померлих (у 1914/15 н.р. вони склали 86,8% і 13,7% відповідно), зрідка – сини селян або представників інших соціальних груп. Учні приймалися до училища в 9–11 років. Проте, оскільки частими були випадки, коли учнів залишали в класі на рік, в четвертому класі могли навчатися не тільки 14-ти, але й 16-річні юнаки [ДАВО, Ф. 517. Спр. 14. 1914–1918. Арк. 1–14].

Таблиця 1.

**Учні Милецького духовного училища в 1914/15 н.р.  
[ДАВО, Ф. 517. Спр. 14. 1914–1918. Арк. 1–14].**

Клас	Сини церковних осіб (священників, псаломщиків та ін.)	Походження			Загальна кількість, у %
	загалом, кількість, у %	з Володимир-Волинського, Ковельського або Луцького повіту, кількість, у % в т. ч. сироти, кількість, у %	з території поза Володимир-Волинським, Ковельським або Луцьким повітами, кількість, у %		
підготовчий	34 особи, 87,2%	4 особи, 10,3%	34 особи, 87,2%	4 особи, 10,3%	39 осіб, 100%
1	32 особи, 76,2%	5 осіб, 11,9%	39 осіб, 92,9%	3 особи, 7,1%	42 особи, 100%
2	41 особа, 93,2%	4 особи, 9,1%	41 особа, 93,2%	4 особи, 9,1%	44 особи, 100%
3	38 осіб, 90,5%	4 особи, 9,5%	40 осіб, 95,2%	2 особи, 4,8%	42 особи, 100%
4	26 осіб, 86,7%	10 осіб, 33,3%	28 осіб, 93,3%	2 особи, 6,7%	30 осіб, 100%
Усього	171 особа, 86,8%	27 осіб, 13,7%	182 особи, 92,4%	15 осіб, 7,6%	197 осіб, 100%

Для класифікації успішності учнів використовували трирозрядну систему. До першого розряду в четвертому класі 1916–17 н.р. було віднесено лише одного учня – Володимира Шимунека, до другого – вісім, до третього – теж вісім. Учні перших двох розрядів склали усі экзамени, причому В. Шимунек, син селянина-чеха, – на «відмінно» усі предмети. Учні третього розряду – мали хоча б один нескладений экзамен (переважно з російської мови). Випускники четвертого класу училища зараховувалися до Волинської семінарії, яка розміщувалася в Житомирі [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 7], що було поширеною практикою [Тарасенко, 2010. С. 124].

В 1918–19 н.р. середній бал в підготовчому класі становив 3,37 (за п'ятибальною системою оцінювання), в першому – 3,29, другому, третьому і четвертому – 3,2. Найнижчі оцінки учні отримували переважно з грецької і латинської мов та арифметики [ДАВО, Ф. 517. Спр. 11. 1919. Арк. 12–18зв.] (проблеми з цими мовними предметами були типовими і для інших училищ у попередні десятиліття [Тарасенко, 2010. С. 127]). Ключовим фактором проблем у навчанні учнів були війна та зубожіння населення. Вчителі училища вважали в 1919 р., що «незадовільні успіхи учнів пояснюються ненормальними умовами, в яких проходить навчальне життя». У травні того ж року через загрозу війни (бойові дії велися неподалік від Житомира) та продовольчу кризу в місті було вирішено раніше завершити навчання і перевести учнів у старші класи по відгуках вчителів [ДАВО, Ф. 517. Спр. 11. 1919. Арк. 12–18зв.]. Проте порівняння успішності учнів Милецького духовного училища з Уманським в 1890-х роках дає підстави стверджувати, що ситуація не була така критична, особливо зважаючи на вищенаведені обставини [Максимчук, 2025. С. 171–172].

Вихованню учнів та їхній поведінці надавали особливого значення. За кожним класом був закріплений наглядач. Повноваження у цьому контексті мали усі вчителі та адміністрація. У 1914 р. було зафіксовано, що зі 122 учнів, які навчалися тоді, 26 учнів здійснили «проступки» (21%). До поширених проступків відносили: погану поведінку в церкві, пропуски уроків через лень, крадіжки, лихослів'я, лихі написи на стінах [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 22–24].

Вільний від занять час учні проводили у розвагах та іграх. Літом учні вправлялися на гімнастичних снарядах, грали в м'яч, палички, кеглі, що було улюбленою грою, в крадії, пускали повітряних зміїв, грали в солдатів. Зимом у гарну погоду учні грали в сніжки, каталися на ковзанах, в погану – грали в класах («в кільце», «шило, ката і мишу», «золоті ворота», «дядько Яків» та ін.). Учні старших класів займалися плетінням та грою на музичних інструментах [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 67].

Тимчасове розташування Милецького духовного училища у 1916–1919 рр. у м. Житомир створювало додаткові можливості для учнів та заодно проблеми для освітнього процесу. У місті розміщувалася низка інших навчальних закладів, які пропонували інші підходи до навчання. В лютому 1919 р. це призвело до втечі трьох учнів з училища до «юнацької школи». Двох з них було повернуто

до училища, проте третій – Володимир Шимунек, який вважався найкращим учнем четвертого, випускного, класу, – категорично відмовився продовжувати вчитися в училищі. Більше того, станом на 1 березня 1919 р. зовсім не повернулися до навчання 28 учнів. Проте обставини такого порушення були не до кінця зрозумілі, оскільки у цей час на Волині відбувалися важкі бої. Тому керівництво училища постановило: «У зв'язку з особливими обставинами... моменту, остаточне судження про означених учнів відкласти...». Тоді ж було зафіксовано відсутність оплати за навчання у 23-х учнів. Частина з них було звільнено від оплати через важке матеріальне становище, батьків інших було сповіщено про загрозу виключення [ДАВО, Ф. 517. Спр. 1. 1919. Арк. 5–8].

Навчальний процес ґрунтувався на класно-урочній системі. Училище містило п'ять класів: підготовчий та від першого до четвертого. Кількість учнів у класі була досить різною. Навчання велося від понеділка по суботу включно в кожному класі, по 3–4 уроки на день у першому і другому класах, по 4 – у третьому та четвертому [ДАВО, Ф. 517. Спр. 11. 1919. Арк. 30–31].

Перед війною в училищі викладалися такі предмети: церковний спів, географія, історія, катехізис, церковний статут, священна історія, арифметика, природознавство, чистописання та креслення, а також церковнослов'янська, латинська, грецька і російська мови. Історія, природознавство та креслення були упровадженні Навчальним комітетом при Синоді до училищного курсу лише у 1906 р. Кількість предметів збільшувалася поступово (у другому класі – шість предметів, третьому – дев'ять, четвертому – десять). Зокрема, латинська і грецька мови та географія починали вивчатися учнями з другого класу, історія – з третього [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 33–34, 41–43, 69–70; Максимчук, 2025. С. 72].

Революційні обставини призвели до українізації у різних сферах життя, в тому числі освіти. В грудні 1918 р. Міністерство віросповідань наказало увести новий розклад занять, зокрема було запроваджено українську мову (12 уроків) та історію України (2 уроки), вчителем яких в училищі став Микола Кваснецький. Такі ж години були закріплені за російською мовою та історією Росії, а назва предмета «Географія» було замінено на «Географія України». Крім того, було наказано увести окремим предметом нову мову: німецьку або французьку. Правління училища постановило ввести німецьку, для чого було запроваджено нову посаду вчителя німецької мови [ДАВО, Ф. 517. Спр. 11. 1919. Арк. 1–2зв., 8зв.].

Училище мало власну бібліотеку, яка навіть в умовах евакуації в 1917 р., містила 302 екземпляри книг і посібників, 102 номери журнал, 100 номерів газет, вісім географічних та шість історичних карт, п'ять анатомічних таблиць, декілька картин з географії та природознавства, колекцію мінералів зі 64 зразків [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 75].

На час навчання учні проживали в училищному гуртожитку (в 1912–13 н.р. тут проживало 168 учнів), або місті зі своїми батьками чи родичами, або винаймали місця на квартирах. Утримання гуртожитку становило основну

статтю витрат училища (12 881 руб. з 23 588 руб. витрат на заклад) [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 67–70].

Зазвичай навчальний рік починався в кінці серпня і з перервою на зимові канікули тривав до 10 травня. Екзамени займали ще близько місяця. Проте військові та революційні обставини, зокрема в губернському центрі, де події могли розвиватися досить бурхливо, негативно впливали на навчальний процес. У вчительському звіті 1917 р. було зафіксовано наступне: «1916–1917 навчальний рік був винятковий в історії Милецького духовного училища: він продовжувався з 1 вересня 1916 р. по 22 березня 1917 р. з довгими перервами з 1 грудня 1916 р. по 19 лютого 1917 р. На час перерви, коли учні були відпущені додому, вони отримали додому по кожному предметові завдання, які відповідали їхнім силам і пізнанням і притому в мінімальному об'ємі, причому була роз'яснена учням необхідність виконання цієї... роботи» [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 11–47].

Погіршення економічної ситуації в державі особливо боляче вдарило по матеріальному становищу учнів. У зв'язку з цим, коли в 1916–17 н.р. училище отримало 7 500 руб. асигнувань від Синоду, правління училища вирішило виділити 30-ти сиротам по 150 руб. і 30-ти найбіднішим учням по 100 руб. 1 209 руб., які залишилися, пішли на: 1) квартплату деяких учнів, 2) окремі потреби тих учнів, які жили на той момент в гуртожитку [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 13–13зв.].

Напередодні та під час Першої світової війни навчальні предмети вели відповідно до програм і підручників, затверджених Навчальним комітетом при Синоді, тобто були підпорядковані освітнім та церковним цілям [Максимчук, 2025. С. 71]. Завдяки звітам викладачів цього періоду можна чітко зрозуміти, що і як саме вчили.

Церковний спів як предмет в училищі викладався в кожному класі і був одним з центральних. Його вивчення включало усі церковні служби. Особливу увагу було приділено «восьмиголоссю» («осьмогласие») та співу «по квадратній ноті». Від першого класу учні знайомилися з нотами. Вже в четвертому класі учні вивчали композиції «духовних композиторів»: Архангельського, Львова та ін. Співали також патріотичні пісні та гімни [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 1–3].

Для вивчення латинської мови з другого класу використовували затверджений Навчальним комітетом при Синоді посібник М. Михайловського «Латинская грамматика для духовных училищ (этимология и синтаксис)». У другому класі при чотирьохтижневих уроках вивчали правила читання та письма, частини мови, заучували форми відмінювання. Також заучували слова відповідних параграфів посібника. Записували переклад російських фраз на класній дошці та в зошитах. У третьому класі при трьохтижневих уроках спочатку повторювали матеріали з попереднього класу, ознайомлювалися з правильними і неправильними дієсловами, заучували латинські назви граматичних термінів, перекладали уривки текстів. У четвертому класі при

трьохтижневих уроках повторювали матеріали попередніх класів, після того вивчали синтаксичні правила латинської мови, читали та перекладали з посібника, зокрема дві біографії: Мільтідата та Арістіда [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 4–4зв.].

Вивчення географії ґрунтувалося на використанні навчального посібника Г. Іванова «Начальный курс географии» (частини I, II і III). У другому класі учнів ознайомлювали з відомостями про градусну сітку, глобус, карти півкуль, небесних тіл, географічні пояси, відмінностями їх природи, життя і занять людей в них. Потім відбувалося вивчення частин світу: розташування, величина, уклад, клімат, флора та фауна, населення, держави і колонії. Особливий акцент вчитель робив на країни, з якими були або кордони, або спільні політичні інтереси Російської імперії (Японія, Китай, Індія, Персія, Туреччина). Як практичну методику використовували малювання карт континентів. Третій клас починався з вивчення загальних рис Європи, та її держав за планом: кордони, устрій, поверхня, населення, промисловість, освіта, найважливіші міста і колонії. Вчитель розумів актуальність політичних процесів, тому у зв'язку з Балканськими війнами та фокусуванням міжнародної політики на цьому регіоні, звертали особливу увагу на ці держави [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 4зв.–5].

Методика навчання предметів змінилася несуттєво у 1916–1917 н.р. Для мовних предметів переважно використовували читання, заучування, переписування та диктування [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 6–6зв.]. Кожного навчального року складали теми для творів з більшості предметів. Вони повинні були носити актуальний характер. Наприклад, у 1916–17 н.р. з російської мови були визначені такі теми: «Останні дні мого перебування перед евакуацією в рідному селі», «Осінь і весна в житті учня», «Як я провів свята Різдва (у формі листа до товариша)» тощо. Особливу увагу заслуговує тема твору з історії – «Геройський подвиг Кочубея та Іскри» [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 27]. Окрім того, з історії писали твори на такі теми: «Обрання на царство Михайла Феодоровича Романова у зв'язку з історією роду бояр Романових і пояснення симпатій російського народу до Романових в 1613 році», «Літописні оповіді про посольства до князя Володимира з пропозицією прийняти віру», «Патріарх Єрмоген и його служіння Церкві та державі в епоху міжцарів'я» [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 68–68зв.]. Загалом, історія як предмет служила інструментом реалізації політичних, зокрема русифікаційних та пропагандистських, цілей серед учнів.

Навчання історії, яке відбувалося в третьому і четвертому класах, було зорієнтоване на формування уявлення в учнів безперервного процесу російського державотворення та було тісно пов'язане з церковною історією. Зокрема, вчитель цього предмету так звітував про свою роботу в третьому класі: «...після коротких відомостей про наших предків-слов'ян учні познайомилися з головними подіями нашої історії, починаючи від моменту заснування російської держави і закінчуючи Св. Стефаном, першим єпископом Пермським. Учні ж 4

класу познайомилися з подіями вітчизняної історії починаючи з періоду Смути на Русі і завершуючи головними подіями царювання імператора Ніколая II». Для навчання історії використовувалися посібники «Вітчизняна історія» А. Обтелтеранського для учнів 4 класу і А. Черткова – 3 класу [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 39, 49зв.].

Арифметика була одним з головним практичних предметів. Її вивчення у першому класі включало опанування номерації, дій з цілими числами, таблиці російських мір, виконання задач на вирахування часу тощо. У другому класі навчали розкладання чисел на прості множники, знаходження найбільшого спільного дільника, найменшого кратного числа, прості дробі, дії з ними. У третьому класі вивчали десяткові дробі. У четвертому класі, окрім іншого, відбувалося знайомство з метричною системою, квадратними та кубічними мірами [ДАВО, Ф. 517. Спр. 13. 1914–1918. Арк. 9зв.–10].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Милецьке духовне училище прожило завершальну сторінку своєї історії у 1914–1919 рр. Цей етап його розвитку був зумовлений воєнний обставинами: евакуацією, ускладненням матеріального становища як вчителів, так і учнів, потребою співпрацювати з різними військово-політичними силами тощо.

Вчителями училища були випускники семінарій, академій та світських навчальних закладів. У визначений період помер керівник училища, тому на дві ключові посади було призначено нових людей, які були вчителями тут до цього. Це свідчить про прагнення керівництва зберегти тяглість традицій та функціонування училища. Вчителі забезпечували навчання предметів як церковно-релігійного, так і наукового характеру. Можна зауважити зростання частки предметів нецерковного характеру у цей період, зокрема появу української мови та історії України, що було пов'язано зі спробами УНР українізувати духовну освіту. Разом з тим, частка церковно-релігійних предметів залишалася практично незмінною, що спричиняло посилення навантаження на учнів. Методика навчання предметів ґрунтувалася на консервативних підходах: заучування, переписування, читання.

Учні Милецького училища були переважно вихідцями з сіл, синами церковних діячів Ковельського, Володимир-Волинського та Луцького повітів 9–15 років. Евакуація та інші воєнні фактори були суттєвими викликами для учнів. Загострення ситуації в середині 1919 р. призвело по суті до паралічу діяльності училища.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні історії інших духовних училищ регіону і подальшої долі викладачів та учнів училища, а також розвитку методики навчання у навчальних закладах цього періоду.

### **Література**

1. Борщевич В. Православне духовенство Волині у міжвоєнний період: етапи формування, тенденції розвитку. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2008. № 17. С. 249–256.

2. Державний архів Волинської області (далі – ДАВО). Ф. 517. Милецьке духовне училище, містечко Маціов Ковельського повіту Волинської губернії, 1890–1920 рр. Оп. 1. Спр. 1; Спр. 9; Спр. 11; Спр. 12; Спр. 13; Спр. 14; Спр. 15.
3. Максимчук О. Система духовної освіти в Київській єпархії XIX – початку XX ст.: становлення та трансформації.: дис. ... д-ра філософії: 07.00.01. Умань, 2025. 307 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18243>.
4. Прищепя О. Міста Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. Рівне: ПП ДМ, 2010. 287 с.
5. Рожко В. Милецьке духовне училище: (документи з фонду Держархіву Волинської області). *Документально-художня проза про Першу світову війну*: матеріали і тези доповідей та повідомлень міжнародної науково-теоретичної конференції, 23–26 жовтня 1994 р.: присвяч. 80-річчю Першої світової війни. Луцьк, 1994. С. 188.
6. Рудницька Н. Система освіти у Волинській губернії на початку XX ст. *Житомирщина: минуле, сьогодення, поступ у майбутнє*. Науковий збірник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2007. Вип. 1. С. 51–58.
7. Скакальська І. Відомі постаті Кременецької духовної семінарії 20–30-х років XX ст. *Україна–Європа–Світ*. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. Вип. 8. С. 226–231.
8. Тарасенко О. Повітові духовні училища Чернігівської єпархії (XIX – початок XX ст.). *Сіверянський літопис*. 2010. № 6. С. 123–136. [doi.org/10.5281/zenodo.5802193](https://doi.org/10.5281/zenodo.5802193).

### References

1. Borshcheych, V. (2008). Pravoslavne dukhovenstvo Volyni u mizhvoiennyi period: etapy formuvannia, tendentsii rozvytku [Orthodox clergy of Volhynia in the interwar period: stages of formation, development trends]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist*, 17, 249–256 (in Ukrainian).
2. Derzhavniy arkhiv Volynskoi oblasti [DAVO]. F. 517. Myletske dukhovne uchylyshche, mistechko Matsiov Kovel'skoho povitu Volynskoi hubernii, 1890–1920 rr. [F. 517. Myltsi theological school, the town of Matsiov, Kovel County, Volyn Province, 1890–1920]. Op. 1. Spr. 1; Spr. 9; Spr. 11; Spr. 12; Spr. 13; Spr. 14; Spr. 15 (in Russian).
3. Maksymchuk, O. (2025). Systema dukhovnoi osvity v Kyivskii yeparkhii XIX – pochatku XX st.: stanovlennia ta transformatsii [The system of spiritual education in the Kyiv diocese in the XIX – early XX centuries: formation and transformation]: dys. ... d-ra filosofii: 07.00.01. Uman, 307 p. Retrieved from: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18243> (in Ukrainian).
4. Pryshchepa, O. (2010). *Mista Volyni u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st.* [Cities of Volhynia in the second half of the XIX – early XX centuries]. Rivne: PP DM. (in Ukrainian).

5. Rozhko, V. (October, 1994). Miletske dukhovne uchylyshche: (dokumenty z fondu Derzharkhivu Volynskoi oblasti). [Miltsi theological school: (documents from the collection of the State Archives of Volyn Region)]. *Dokumentalno-khudozhnia proza pro Pershu svitovu viinu: materialy i tezy dopovidei ta povidomlen mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi konferentsii: prysviach. 80-richchiu Pershoi svitovoi viiny*. Lutsk, p. 188 (in Ukrainian).
6. Rudnytska, N. (2007). Systema osvity u Volynskii hubernii na pochatku XX st. [The education system in the Volyn province at the beginning of the XX century]. *Zhytomyrshchyna: mynule, sohodennia, postup u maibutnie*. Naukovyi zbirnyk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, Vyp. 1, 51–58 (in Ukrainian).
7. Skakalska, I. (2011). Vidomi postati Kremenetskoj dukhovnoi seminarii 20–30-kh rokiv KhKh st. [Famous figures of the Kremenets theological seminary of the 20s–30s of the XX century]. *Ukraina–levropa–Svit*. Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh prats. Serii: Istorii, mizhnarodni vidnosyny. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 8, 226–231 (in Ukrainian).
8. Tarasenko, O. (2010). Povitovi dukhovni uchylyshcha Chernihivskoi yeparkhii (XIX – pochatok XX st.) [County theological schools of the Chernihiv eparchy (XIX – early XX centuries)]. *Siverianskyi litopys*, 6, 123–136. doi.org/10.5281/zenodo.5802193 (in Ukrainian).

УДК 378.1:37.013.42

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.222>

**Наталія ДУБ**

кандидат наук з державного управління, доцент,  
КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»  
м. Львів, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6193-9407>

**Вікторія ГОМОТЮК**

кандидат економічних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4723-9097>

## ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ

**Анотація.** Організація інклюзивного навчання в умовах чинної системи вищої медичної освіти залишається інновацією. Активний розвиток інформаційних технологій серйозно впливає на всю систему освіти, в тому числі і на інклюзивну освіту. Сучасне інформаційно-освітнє середовище дозволяє усувати різні бар'єри у процесі навчання студентів з особливими освітніми потребами. Встановлено, що в інклюзивно орієнтованому освітньому середовищі здобувач з особливими освітніми потребами – центральна фігура. Ключовим орієнтиром запровадження інклюзії на сучасному етапі, крім загальної неготовності суб'єктів освіти, є організація психолого-педагогічного та корекційного супроводу студентів. Закцентовано, що вища освіта зазнає серйозних змін, які зумовлені як зовнішніми умовами, так і внутрішніми, змінами всередині країни та системи освіти. Інклюзивна освіта як динамічна система характеризується широким набором складників. У загальному розумінні для організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти необхідно дотримуватись таких умов: безбар'єрне середовище; набір освітніх програм, які враховують особливості цієї групи студентів; тьюторський супровід; технології дистанційного навчання; комплекс сучасних методів навчання; підготовка педагогічних кадрів. Серед цих умов на особливу увагу заслуговують ті, які допомагають вибудувати індивідуальні освітні траєкторії відповідно до запитів та індивідуальних особливостей здобувачів.

Обґрунтовано, що ключовими орієнтирами інклюзивної освіти є: доступність, рівність можливостей для всіх здобувачів реалізувати свої потреби та інтереси; врахування психофізіологічних особливостей розвитку

студентів з особливими освітніми потребами; корекційно-розвивальний характер освітнього середовища; розвинені вміння викладачів вирішувати професійні завдання пов'язані з інклюзією як концепцією освіти; створення цифрового простору в структурі освітнього середовища ЗВО.

Підкреслено, що ефективність інклюзивного навчання в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО багато в чому залежатиме від правильно організованої педагогічної взаємодії, опосередкованої інформаційними та комунікаційними технологіями. Підготовка викладачів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна розглядатися як процес формування у них не лише здібності, а й готовності вирішувати професійно-педагогічні завдання у контексті організації спільного навчання студентів, які належать до різних груп здоров'я. Важливі орієнтири інклюзивного навчання полягають у ширшому використанні інформаційно-комунікаційних засобів щодо презентування освітнього матеріалу, які імітують окремі функції викладача. Особливістю такого навчання є зворотний зв'язок, що полягає у можливості отримання інформації консультативного характеру, що дозволяє коригувати навчальну діяльність самим здобувачам.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивне середовище, здобувачі освіти з особливими потребами, адаптація, особливості, трансформація, інформаційно-комунікативні технології.

**Nataliya DUB**

*Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Profes  
Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy  
Lviv, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6193-9407>*

**Viktoriiia HOMOTIUK**

*PhD in Economics, Associate Professor  
West Ukrainian National University  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4723-9097>*

## KEY DIRECTIONS OF RESEARCH INTO THE PROBLEM OF INCLUSION

**Abstract.** The organization of inclusive education in the existing system of higher medical education remains an innovation. The active development of information technologies seriously affects the entire education system, including inclusive education. The modern information and educational environment allows you to eliminate various barriers in the process of educating students with special educational needs. It has been established that in an inclusively oriented

educational environment, a student with special educational needs is a central figure. The key guideline for the introduction of inclusion at the present stage, in addition to the general unpreparedness of education subjects, is the organization of psychological, pedagogical and corrective support for students. It is emphasized that higher education is undergoing serious changes, which are caused by both external conditions and internal changes within the country and the education system. Inclusive education as a dynamic system is characterized by a wide range of components. In general, for the organization of inclusive education in higher education institutions, it is necessary to observe the following conditions: a barrier-free environment; a set of educational programs that take into account the characteristics of this group of students; tutoring support; distance learning technologies; a set of modern teaching methods; training of pedagogical personnel. Among these conditions, special attention is deserved by those that help build individual educational trajectories in accordance with the requests and individual characteristics of applicants. It is substantiated that the key guidelines of inclusive education are: accessibility; equality of opportunities for all applicants to realize their needs and interests; taking into account the psychophysiological features of the development of students with special educational needs; the correctional and developmental nature of the educational environment; developed skills of teachers to solve professional tasks related to inclusion as a concept of education; creation of a digital space in the structure of the educational environment of higher education institutions. It is emphasized that the effectiveness of inclusive education in the information and educational environment of higher education institutions will largely depend on properly organized pedagogical interaction mediated by information and communication technologies. The preparation of teachers for work in inclusive education should be considered as a process of forming in them not only the ability, but also the readiness to solve professional and pedagogical tasks in the context of organizing joint learning of students belonging to different health groups. Important guidelines for inclusive education are the wider use of information and communication tools for presenting educational material, which simulate individual functions of the teacher. A feature of such education is feedback, which consists in the possibility of obtaining information of an advisory nature, which allows the applicants themselves to adjust their educational activities.

**Keywords:** inclusion, inclusive environment, students with special needs, adaptation, features, transformation, information and communication technologies.

**Постановка проблеми.** Інклюзивно орієнтованій вищій освіті властивий величезний потенціал. Адже йдеться про можливість максимального залучення студентів з особливими освітніми потребами до різноманітних видів освітньої, освітньо-професійної та професійної діяльності. Організація інклюзивного навчання в умовах чинної системи вищої медичної освіти залишається інновацією. Активний розвиток інформаційних технологій серйозно впливає на всю систему освіти, в тому числі і на інклюзивну освіту.

Сучасне інформаційно-освітнє середовище дозволяє усувати різні бар'єри у процесі навчання студентів із особливими освітніми потребами.

Очевидно, що нині вища освіта зазнає серйозних змін, які зумовлені як зовнішніми умовами, так і внутрішніми, змінами всередині країни та системи освіти. Інклюзивна освіта як динамічна система характеризується широким набором складників. У загальному розумінні для організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти необхідно дотримуватись таких умов: безбар'єрне середовище, набір освітніх програм, які враховують особливості цієї групи студентів; тьюторський супровід; технології дистанційного навчання; комплекс сучасних методів навчання; підготовка педагогічних кадрів. Серед цих умов на особливу увагу заслуговують ті, які допомагають вибудувати індивідуальні освітні траєкторії відповідно до запитів та індивідуальних особливостей здобувачів. Увага дослідників сучасності прикута до визначення орієнтирів реалізації інклюзивної освіти у ЗВО. Проте досі немає єдиної точки зору на цю проблему. Виникає необхідність виокремити ключові психолого-педагогічні підвалини становлення та розвитку інклюзивного середовища у ЗВО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження засад інклюзивної освіти зосереджують увагу на теоретико-методологічних та практичних аспектах її впровадження в різних закладах освіти. Так, Н. Заєркова визначає ключові принципи інклюзивної освіти та рекомендації для педагогів і батьків щодо організації навчального процесу для дітей з особливими освітніми потребами [Заєркова, 2016, С. 68]. М. Захарчук розкриває філософсько-освітні концепції інклюзії, підкреслюючи важливість інтеграції дітей з індивідуальними освітніми потребами у загальноосвітній простір [Захарчук, 2014, С. 208].

Своєю чергою А. Колупаєва та О. Таранченко приділяють увагу практичним аспектам навчання дітей в інклюзивному середовищі, акцентуючи на методичному супроводі та організації спеціалізованих навчальних програм [Колупаєва & Таранченко, 2019, С. 304]. А. Кравцова досліджує пріоритетні вектори розвитку інклюзивної освіти, визначаючи проблеми та суперечності її впровадження, а також перспективи вдосконалення [Кравцова, 2019, С. 272].

Особливості інклюзивного навчання у закладах професійної та загальної освіти висвітлюють І. Кучерак та О. Мартинчук, зокрема, підкреслюючи значення освітологічного підходу та формування педагогічної компетентності [Кучерак, 2022, С. 70; Мартинчук, 2016, С. 146–150]. Р. Рашидова та О. Савченко досліджують інформаційно-аналітичний супровід інклюзивної освіти та роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дітей дошкільного віку [Рашидова, 2025, С. 74; Савченко, 2020, С. 12]. Монографічні дослідження М. Чайковського та Г. Тимошко і В. Гладуша, систематизують теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії та розвиток комунікативної компетентності педагогів як ключового фактору ефективності інклюзивного середовища [Чайковський, 2019, С. 460; Тимошко & Гладуш, 2023, С. 192].

Відзначаючи важливість реформ, розробки індикаторів впровадження та визначення перспектив розвитку, Н. Титаренко і О. Ткаченко аналізують

сучасний стан інклюзивної освіти в Україні [Титаренко, 2020, С. 61; Ткаченко, 2022, С. 80]. Досвід впровадження інклюзії на факультеті початкової освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди досліджує Т. Довженко, акцентуючи увагу на проблемах і шляхах реалізації інклюзивного навчання в умовах української освітньої системи [Dovzhenko, 2022, С. 68–80]. Таким чином, сучасна освітня спільнота формує комплексне бачення інклюзії як інтеграційного процесу, що поєднує педагогічні, соціальні та адміністративні аспекти. Незважаючи на наявність теоретичних та методичних доробків, практика інклюзивного навчання в Україні ще потребує системного впровадження та оцінки ефективності різних підходів.

**Метою статті** є аналіз наукової літератури, спрямований на виокремлення ключових орієнтирів упровадження інклюзивної освіти у вищій школі та побудови інклюзивного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** За останнє десятиліття у вітчизняній літературі накопичилася велика кількість публікацій із проблеми забезпечення освітньої інклюзії в ЗВО, що свідчить про високий інтерес науковців та практиків до цієї інновації. Однак доводиться констатувати, що стан дослідження цієї галузі залишається недостатнім, цілісної концепції побудови інклюзивного освітнього простору у медичних освітніх закладах, яка б забезпечувала реальний доступ осіб з обмеженими можливостями здоров'я до освітніх ресурсів суспільства, їхню повноцінну соціокультурну інтеграцію з урахуванням особливих потреб та можливостей у вітчизняній науці не розроблено.

Інтегрування терміну «інклюзія» (від англ. inclusion – включення) у педагогічну науку супроводжувалось його витлумаченням як стратегії реформування та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх здобувачів освіти, згодом інклюзія почала припускати і підготовку педагогів для роботи з учасниками освітнього процесу, які мають особливі освітні потреби.

Теорія та практика становлення та розвитку інклюзивної освіти за кордоном почала розвиватися у другій половині ХХ століття. Спочатку в зарубіжних країнах (Великобританія, Німеччина, США, Канада, Франція) існувало кілька підходів в освітній політиці щодо формування інклюзивного освітнього простору в конкретній навчальній установі, а саме:

- розширення доступу до освіти (widening participation), коли до освітнього закладу допускаються здобувачі з незначними порушеннями;
- інтеграція, коли відбувається злиття кількох груп студентів, які можуть здійснювати свої освітні потреби разом;
- мейнстрімінг (mainstreaming), коли здобувачі з інвалідністю спілкуються з нормотиповими студентами звичайних освітніх закладів на різних дозвільних заходах з метою підвищення своїх можливостей в контексті соціальних контактів;
- інклюзія (inclusion) спочатку передбачала реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень (тобто фізичну доступність), таким

чином, щоб студенти з особливими освітніми потребами навчалися з нормотиповими учасниками освітнього процесу безперешкодно.

З плином часу здійснено серйозний поступ у психолого-педагогічних пошуках шляхів практичної організації інклюзивної освіти, який дав змогу визначити принципи та організаційно-педагогічні умови, що забезпечують доступність освіти для всіх категорій здобувачів, які мають обмежені можливості здоров'я. Сукупність виділених принципів та умов об'єднані у поняття інклюзивного освітнього середовища, що передбачає комплексний підхід до облаштування простору освітнього закладу, який відповідає потребам студентів та їх можливостям з погляду фізичної та психологічної безпеки. Ключовим орієнтиром запровадження інклюзії на сучасному етапі, крім загальної неготовності суб'єктів освіти, є організація психолого-педагогічного та корекційного супроводу студентів [Рашидова, 2025].

Так А. Кравцова зазначає, що важливим завданням закладу вищої освіти в умовах парадигмальних змін соціокультурної реальності є формування творчої особистості фахівця (випускника ЗВО), здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності [Кравцова, 2019]. Одним із видів інноваційної діяльності в даний час має стати інклюзивно орієнтована професійна освіта.

Перед освітньою системою стоїть нове і непростоє завдання – формування та розвиток мобільної, самореалізованої особистості, здатної до навчання протягом усього життя.

Аналіз реалій організації інклюзії свідчить, що особливого значення набуває освітнє середовище, що носить корекційно-розвивальний характер. Формування у викладачів ЗВО умінь грамотно вирішувати професійні завдання нерозривним чином пов'язане з бажанням проєктувати та здійснювати власний професійний розвиток. Ця умова апелює до врахування специфіки інклюзивної освіти. Зокрема, в тому її розумінні, що відбиває інклюзію як соціально-педагогічний феномен, який спрямований на формування у свідомості людей та суспільстві особливої культури ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Припускаємо, що підготовка викладачів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна, розглядатися як процес формування у них не лише здібності, а й готовності вирішувати професійно-педагогічні завдання у контексті організації спільного навчання студентів, які належать до різних груп здоров'я. Результатом цієї підготовки виступатимуть такі якості: здатність розуміти та приймати філософію інклюзивної освіти; розвинені, системні знання психолого-педагогічних особливостей та закономірностей у віковому та особистісному розвитку студентів з обмеженими можливостями здоров'я, які перебувають в умовах інклюзивного освітнього середовища; вміння виявляти ці особливості та обирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти; здатність здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання різних категорій студентів.

Ведучи мову далі, зазначимо, що в інклюзивно орієнтованому освітньому середовищі здобувач з особливими освітніми потребами – центральна фігура.

Інклюзія має на увазі орієнтацію на навчання, виховання та розвиток усіх студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, а саме:

- вікові, фізіологічні, психологічні, інтелектуальні;
- особливі освітні потреби, орієнтацію різного рівня складності програмного матеріалу, доступного всім учасникам освітнього процесу;
- виділення підгруп здобувачів за різним рівнем знань та здібностей;
- розподіл студентів за однорідними групами: успішність, здібності, професійна спрямованість;
- визначення тьюторів для здобувачів з особливими освітніми потребами серед студентів з нормою розвитку в інклюзивній групі та із залученим викладачем.

Спираючись на сучасні дослідження, вважаємо, що орієнтиром реалізації інклюзивної освіти є створення цифрового простору в межах освітнього середовища ЗВО. Такий простір розуміють як сукупність умов, спрямованих на формування пізнавальної активності студентів з особливими освітніми потребами, засобами інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчального-інформаційної взаємодії викладачів зі студентами. Діяльність з інформаційним ресурсом кожної предметної галузі здійснюється за допомогою засобів інформаційних та комунікаційних технологій. Слід зазначити, що важливими умовами середовища є інформаційна взаємодія між користувачами за допомогою інтерактивних інформаційно-комунікативних технологій, що взаємодіють із користувачем як із суб'єктом інформаційного спілкування та особистістю; інтерактивна інформаційна взаємодія між користувачем та об'єктами предметного середовища, що відображає закономірності та особливості відповідної предметної сфери.

Сукупність апаратних засобів та систем, комп'ютерних інформаційних мереж та каналів є невід'ємним компонентом інформаційного освітнього середовища для інклюзивного навчання. Тобто орієнтирами інклюзивної освіти, які визначають успішність функціонування інформаційного освітнього середовища доцільно вважати такі фактори:

- інформаційна взаємодія суб'єктів освітнього процесу між собою та з екранними засобами;
- використання розподіленого інформаційного освітнього ресурсу;
- розвиток творчого потенціалу здобувачів, що забезпечується певним психолого-педагогічним впливом;
- формування системи знань та компетентностей з кожної дисципліни;
- реалізація компетентнісного підходу відповідно до державних освітніх стандартів.

Ефективність інклюзивного навчання в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО багато в чому залежатиме від правильно організованої педагогічної взаємодії (педагог – засіб навчання – студент, студент – інтерактивний засіб навчання, студент – інтерактивний засіб навчання – студент) опосередкованої інформаційними та комунікаційними технологіями.

Ключові орієнтири інклюзивного навчання полягають у ширшому використанні інформаційно-комунікаційних засобів щодо презентування освітнього матеріалу, які імітують окремі функції викладача. Особливістю такого навчання є зворотний зв'язок, що полягає у можливості отримання інформації консультативного характеру, що дозволяє коригувати навчальну діяльність самим здобувачам. Студент може самостійно вибрати необхідну йому інформацію з пам'яті інтерактивного засобу навчання або на основі автоматичної перевірки виконаних завдань отримати консультуючу інформацію щодо допущених помилок та алгоритмів їх виправлення.

Сучасне інформаційно-освітнє середовище дозволяє використовувати розподілений інформаційний ресурс (наприклад, освітні сайти, хмарні технології). Інформаційна взаємодія студентів з особливими освітніми потребами (із зворотним зв'язком) може здійснюватися одночасно з кількома партнерами в освітньому просторі або в різних режимах роботи в Інтернеті. При цьому професійна підготовка здобувачів забезпечуються залученням студента у різні види діяльності (дослідницьку, пізнавальну, самостійну, комунікативну та творчу) за допомогою ІКТ.

Таким чином, інклюзивне навчання в інформаційно-освітньому середовищі виступає як активна діалогічна взаємодія всіх суб'єктів, у процесі якого нове знання є результатом взаємних дій, взаємної творчості, при цьому суб'єкт-об'єктна та суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє особистісному та професійному зростанню кожного суб'єкта освітнього процесу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Чинна освітня реальність тяжіє до забезпечення можливості здобуття освіти для всіх студентів. Розширення освітнього простору – закономірний етап соціального розвитку суспільства. Як фізична доступність освіти, так і інституційна відіграє ключову роль у процесах залучення студентів з особливими освітніми потребами в освітню практику. У сьогоdnішньому контексті особливе значення має долучення до освіти людей з обмеженими фізичними можливостями шляхом створення спеціальних умов у звичайних освітніх закладах. Інклюзія та інклюзивна освіта – процес розвитку освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх студентів, що забезпечує доступ до освіти для людей з особливими потребами. Стратегія формування людського та соціального капіталу в цій найважливішій соціальній сфері багато в чому пов'язана з успішним вирішенням проблеми рівної доступності вищої освіти для всіх соціальних груп суспільства, що означає врахування різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей учнів. Ключовими орієнтирами інклюзивної освіти є: доступність, рівність можливостей для всіх здобувачів реалізувати свої потреби та інтереси, врахування психофізіологічних особливостей розвитку студентів з особливими освітніми потребами, корекційно-розвивальний характер освітнього середовища; розвинені вміння викладачів вирішувати професійні

завдання пов'язані з інклюзією як концепцією освіти; створення цифрового простору в структурі освітнього середовища ЗВО.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці педагогічних умов підготовки студентів медичних навчальних закладів в інклюзивному освітньому середовищі.

### **Література**

1. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від «А» до «Я»: poradnik для педагогів і батьків. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. 68 с.
2. Захарчук М. Є. Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць*. 2014. Вип. 41. С. 207–212.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Кравцова А. О. Пріоритетні вектори розвитку інклюзивної освіти в контексті проблем, суперечностей та перспектив. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації*. 2019. Вип. 8, ч. 1. С. 270–275.
5. Кучерак І. В. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2022. 70 с.
6. Мартинчук О. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 3. С. 146–150.
7. Рашидова С. С. Інклюзивна освіта: інформаційно-аналітичний супровід. *Інформаційно-аналітичне видання (журн.)* 2025. Т. 4(223). С. 73–78.
8. Савченко О. Я. Інклюзивне середовище як умова формування особистості дошкільника. *Дошкільне виховання*. 2020. № 3. С. 12–15.
9. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Є. Чайковського. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с.
10. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Вид-ць Лисенко М. М., 2023. 192 с.
11. Титаренко Н. В. Удосконалення організації інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: кроки реформи, індикатори впровадження. *Освітня аналітика України*. 2020. № 4 (11). С. 60–69. DOI: 10.32987/2617-8532-2020-4-60-69.
12. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник психологічних наук ДонНУ*. 2022. № 1(1). С. 79–86. DOI: 10.31558/2786-8745.2022.1(1).11.
13. Dovzhenko T. Problems and ways of implementing inclusive education in Ukraine (based on the experience of the Faculty of Primary Education,

---

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University). *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27, Issue 1. P. 68–80.

### References

1. Zaierkova, N. V. (2016). *Inklyuzyvna osvita vid «A» do «Ya»: poradnyk dlya pedahohiv i bat'kiv* [Inclusive education from «A» to «Z»: a guide for teachers and parents]. Kyiv: Kyiv University named after Borys Hrinchenko (in Ukrainian).
2. Zakharchuk, M. Ye. (2014). *Filosofs'ko-osvitni kontseptsii inklyuzyvnoi osvity* [Philosophical and educational concepts of inclusive education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats'*, Issue 41, 207–212 (in Ukrainian).
3. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannya ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v inklyuzyvnomu seredovysshchi: navch.-metod. posibnyk* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a teaching manual]. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).
4. Kravtsova, A. O. (2019). *Priorytetni vektory rozvytku inklyuzyvnoi osvity v konteksti problem, superechnosti ta perspektyv* [Priority vectors of inclusive education development in the context of problems, contradictions and prospects]. *Doshkil'na osvita: problemy, poshuky, innovatsii*, Issue 8, Part 1, 270–275 (in Ukrainian).
5. Kucherak, I. V. (2022). *Inklyuzyvne navchannya u zakladakh profesiinoi osvity: navch.-metod. posibnyk* [Inclusive education in vocational education institutions: a teaching manual]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPNU. (in Ukrainian).
6. Martynchuk, O. (2016). *Inklyuzyvna osvita: osvitolohichni kontekst* [Inclusive education: educational context]. *Naukovyi visnyk Mykolaivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 3, 146–150 (in Ukrainian).
7. Rasyhdova, S. S. (2025). *Inklyuzyvna osvita: informatsiino-analitychnyi suprovid* [Inclusive education: informational and analytical support]. *Informatsiino-analitychne vydannya (zhurnal,)*, Vol. 4(223), 73–78 (in Ukrainian).
8. Savchenko, O. Ya. (2020). *Inklyuzyvne seredovysshche yak umova formuvannya osobystosti doshkil'nyka* [Inclusive environment as a condition for the formation of preschoolers' personality]. *Doshkil'ne vykhovannya*, 3, 12–15 (in Ukrainian).
9. *Teoretyko-metodolohichni zasady vprovadzhennya inklyuzii v zakladakh osvity: monohrafiya* (2019). [Theoretical and methodological foundations of inclusion implementation in educational institutions: monograph] / Chaikovskiy M. Ye. (ed.). Kyiv: University «Ukraina» (in Ukrainian).
10. Tymoshko, H. M., Hladush, V. A. (2023). *Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inklyuzyvnoho osvitnoho seredovysshcha: monohrafiya* [Development of teachers' communicative competence in an inclusive educational environment: monograph]. Nizhyn: Vydavets' Lysenko M. M., (in Ukrainian).

11. Tytarenko, N. V. (2020). Udoskonalennya orhanizatsii inklyuzyvnoi osvity dlya ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: kroky reformy, indykatory vprovadzhennya [Improving the organization of inclusive education for children with special educational needs: reform steps and implementation indicators]. *Osvitnya analityka Ukrainy*, 4 (11), 60–69. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2020-4-60-69> (in Ukrainian).
12. Tkachenko, O. (2022). Inklyuzyvna osvita v Ukraini: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Inclusive education in Ukraine: current state and development prospects]. *Visnyk psykholohichnykh nauk DonNU*, 1(1), 79–86. [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11) (in Ukrainian).
13. Dovzhenko, T. (2022). Problems and ways of implementing inclusive education in Ukraine (based on the experience of the Faculty of Primary Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University). *Educational Challenges*, Vol. 27, Issue 1, 68–80 (in English).

УДК 378.046.3:656.02

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.233>

**Богдан КОВАЛЬЧУК**

*аспірант кафедри машинознавства та транспорту,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3093-9867>*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ТРАНСПОРТ)**

**Анотація.** У статті розкрито цілісну структуру проєктної компетентності як фундаментальної складової професійної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт), що забезпечує їхню готовність до успішної проєктно-конструкторської та організаційно-технологічної діяльності в умовах сучасних викликів галузі. Розглянуто проєктну компетентність бакалаврів професійної освіти (транспорт) як інтегровану якість, що відображає здатність здійснювати цілеспрямовану, науково обґрунтовану та технологічно коректну проєктну діяльність у професійно-педагогічній та транспортній галузі.

Структурними компонентами проєктної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) визначено: мотиваційно-ціннісний компонент – визначає внутрішню готовність студентів до виконання проєктної діяльності та їхнє ставлення до професії; когнітивний компонент – характеризує систему знань, необхідних для здійснення професійного проєктування у транспортній сфері; операційно-діяльнісний компонент – практична готовність студентів виконувати проєктні завдання різної складності; рефлексивно-оцінювальний компонент, що характеризує здатність аналізувати якість власної проєктної діяльності, оцінювати результативність упроваджених рішень і визначати напрями вдосконалення. З урахуванням структури проєктної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) запропоновано етапи її формування: мотиваційний (закріплення потреби майбутніх ППН до освоєння проєктної діяльності), інформаційний (формування уявлень щодо особливостей проєктної діяльності, перспективах та можливостях використання методу проєктів у професійно-педагогічній практиці у транспортній галузі), діяльнісний (відпрацювання на практиці отриманих

© Богдан Ковальчук, 2025

знань, активне залучення у проєктну діяльність), оцінний (моніторингу динаміки сформованості проєктної компетентності, виявлення наявних дефіцитів та їхня мінімізація).

Узагальнено, що сформована проєктна компетентність забезпечує готовність бакалаврів професійної освіти (транспорт) до самостійного прийняття інженерних і педагогічно орієнтованих рішень, оптимізації транспортних процесів, впровадження інновацій в підготовку кваліфікованих робітників транспортної галузі та виконання професійної діяльності в умовах динамічного розвитку транспортної інфраструктури й сучасних технологій.

**Ключові слова:** бакалаври професійної освіти, транспорт, проєктна компетентність, компетентнісний підхід, структура, компоненти.

**Bohdan KOVALCHUK**

*PhD Student*

*Department of Mechanical Engineering and Transport*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3093-9867>*

## **CHARACTERISTICS OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROJECT COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION (TRANSPORT)**

**Abstract.** The article reveals the holistic structure of project competence as a fundamental component of professional competence for bachelors of vocational education (transport), ensuring their readiness for successful design-engineering and organizational-technological activities amid contemporary industry challenges. Project competence of bachelors of vocational education (transport) is considered as an integrated quality reflecting the ability to carry out purposeful, scientifically grounded, and technologically correct project activities in the professional-pedagogical and transport fields. The structural components of project competence for bachelors of vocational education (transport) are identified as follows: motivational-value component – determines students' intrinsic readiness for project activities and their attitude toward the profession; cognitive component – characterizes the system of knowledge required for professional project work in the transport sector; operational-activity component – practical readiness of students to perform project tasks of varying complexity; reflective-evaluative component – reflects the ability to analyze the quality of one's project activity, evaluate the effectiveness of implemented solutions, and determine directions for improvement. Considering the structure of project competence, the stages of its formation are

proposed: motivational stage (consolidating future vocational teachers' need to master project activities), informational stage (forming ideas about project activities, prospects, and opportunities for applying the project method in professional-pedagogical practice in the transport sector), activity stage (practical application of acquired knowledge and active engagement in project work), and evaluative stage (monitoring the dynamics of project competence development, identifying existing gaps, and minimizing them).

It is concluded that developed project competence ensures the readiness of bachelors of vocational education (transport) for independent engineering and pedagogically oriented decision-making, optimization of transport processes, introduction of innovations in training qualified workers for the transport sector, and performing professional activities under the conditions of dynamic development of transport infrastructure and modern technologies.

**Keywords:** bachelors of vocational education, transport, project competence, competency-based approach, structure, components.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку транспортної галузі, яка стрімко змінюється під впливом технологічного прогресу, цифровізації, автоматизації виробничих процесів та зростанням вимог до якості підготовки фахівців, зумовлює необхідність модернізації підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт). У цих умовах майбутні педагоги професійного навчання (ППН) транспортної сфери мають володіти не лише ґрунтовними технічними знаннями, а й здатністю проектувати освітні процеси, інноваційні технології навчання, моделювати виробничі ситуації та приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності [Козяр, 2021, С. 35]. У таких умовах проектна компетентність стає ключовим чинником професійної ефективності, адже забезпечує готовність майбутнього фахівця розробляти навчально-виробничі завдання, створювати дидактичні матеріали, впроваджувати інноваційні методи підготовки кадрів для транспортної галузі [Коломоєць, 2018]. Проектна компетентність бакалаврів професійної освіти (транспорт) відповідає не лише за ефективність реалізації методу проектів у навчанні кваліфікованих робітників, а й передбачає впевнене володіння різними аспектами проектної діяльності, здатність до інноваційної діяльності, готовність до освоєння сучасних освітніх технологій, зокрема й привнесених у педагогічну практику процесами цифровізації освіти [Яковлева, 2012, С. 187]. Проектна компетентність є універсальною інтегрованою якістю, необхідною задля досягнення високої результативності професійно-педагогічної діяльності у всіх її виявах. Саме тому питання підготовки майбутніх ППН до проектної діяльності та формування у них проектної компетентності залишаються актуальними в сучасних реаліях і вимагають більш ретельного опрацювання.

Водночас, структурні компоненти проектної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) мають бути чітко виокремлені та науково обґрунтовані для побудови ефективної освітньої програми. Характеристика структурних компонентів проектної компетентності бакалаврів професійної

освіти (транспорт) є не лише теоретично важливим кроком, а й практично необхідним підґрунтям для модернізації змісту професійної освіти та оптимізації підготовки майбутніх ППН транспортної сфери. Визначення та характеристика цих компонентів дає можливість сформувавши системний підхід до навчання бакалаврів, забезпечити цілісність і логіку розвитку їхніх професійних умінь, створити умови для формування здатності до самостійного проєктування освітньо-професійної діяльності. Усе це підвищує конкурентоспроможність випускників, сприяє їхній готовності до впровадження нових технологій у транспортній галузі та забезпечує ефективну підготовку кваліфікованих робітників згідно з потребами сучасного ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика формування професійної та проєктної компетентності майбутніх фахівців транспортної галузі й педагогів професійної освіти активно розробляється сучасними українськими науковцями. Так, науковцями розглянуто фундаментальний контекст компетентнісного підходу (О. Савченко (2017), В. Яковлева (2012)) у формуванні професійної компетентності педагогів професійного навчання (М. Козяр (2021), Т. Коломоєць (2018)); теоретичний аспект формування проєктної компетентності (В. Білик (2015), А. Гребеник (2021)); питання структурних компонентів спеціальної підготовки та бакалаврів професійної освіти (Є. Бохонько (2025), М. Наконечна (2019)); технології, методи, етапи та тренінгові підходи до організації проєктної роботи (Т. Герлянд (2017), І. Кушнір (2020), Г. Романова (2016; 2017)). Окреслені дослідження є фундаментом для наукового обґрунтування структурних компонентів проєктної компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт). Водночас, незважаючи на вагомий внесок науковців, комплексна характеристика проєктної компетентності саме педагогів професійного навчання транспортного профілю та її структурних складових залишається недостатньо деталізованою, що й визначає актуальність подальшого теоретичного аналізу та систематизації.

**Метою статті** є характеристика структурних компонентів проєктної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт), що передбачає теоретичне обґрунтування змісту, визначення ключових елементів та з'ясування їхнього взаємозв'язку.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку суспільства одним із механізмів перетворення дійсності є проєктний тип культури, що дає змогу розглядати проєктну культуру як нову освітню парадигму ХХІ ст. [Савченко, 2017, С. 17]. Загалом проєктування, на думку Г. Романової, є органічним, природним процесом створення проєкту, втілення передбачуваного явища [Романова, 2016]. В освітній сфері проєктування доцільно розглядати як початкову розробку цілей, стратегій, тактик, методів, засобів і форм майбутньої діяльності, спрямованої на якісну зміну об'єкта. У науковій літературі проєктування розглядається як: специфічний вид діяльності зі створення проєкту як особливого виду певного продукту [Білик, 2015];

науково-практичний метод вивчення і перетворення дійсності [Кушнір, 2020, С. 46]; особиста форма інновацій [Бохонько, 2025].

Розглядаючи сутність проектування та проектної діяльності у контексті заявленої проблематики, доцільно звернутися до дослідження Т. Герлянд, яка пропонує трактувати аналізований феномен як навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти практико зорієнтованої спрямованості, творчого характеру, засновану на ретельно обраній та обґрунтованій цільовій установці, узгоджених з нею методах, формах та способах діяльності [Герлянд, 2017]. Водночас проектна діяльність обов'язково повинна вибудовуватися з урахуванням чітких уявлень про кінцевий продукт проектування та з дотриманням технології проектування. Особливо важливо дотримуватися етапності проектної діяльності: розробка концептуального обґрунтування, формулювання мети та визначення основних завдань, збір та аналіз відповідної інформації, вибір оптимального варіанта вирішення проблеми на основі наявних і потенційно доступних ресурсів, опрацювання детального плану реалізації обраного варіанту, пропозиція критеріїв оцінки ефективності проектної розробки у досягненні бажаних результатів [Проектна діяльність учнів, 2018]. Загалом проектна діяльність повинна, насамперед, створювати для здобувачів освіти такі умови:

- стимулювання інтересу до самостійного пошуку та освоєння знань;
- надання можливості застосувати власні здібності та виявити наявний потенціал у нестандартній ситуації, що потребує вияву ініціативи, самостійності, творчого підходу до вирішення навчальних (проектних) завдань;
- генерація ситуацій, які дають змогу застосовувати отримані знання для вирішення дослідницьких та практико-орієнтованих завдань, апробувати вміння та навички групової роботи, соціальної взаємодії;
- постановка завдань, які потребують освоєння інформаційно-аналітичних, комунікативних, проектних умінь;
- створення атмосфери творчості, причетності до вирішення соціально значущих проблем, переживання почуття приналежності до дослідницького (наукового, професійного) співтовариства [Романова, 2017].

Окреслені умови сприяють максимальному розкриттю творчого потенціалу здобувачів освіти, підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах, формуванню просоціального світогляду, виявленню дефіцитів у сформованості необхідних для проектної діяльності компетентностей. Результативність проектної діяльності у професійній (професійно-технічній) освіті (П(ПТ)О) і рівень виразності її позитивних ефектів серед здобувачів освіти значною мірою залежить від компетентності ППН. Професійно-педагогічні кадри відіграють найважливішу роль в успішній організації та здійсненні проектної діяльності здобувачів освіти П(ПТ)О, адже саме ППН:

- визначають пріоритети, цілі, тематику та технологію проектної діяльності, забезпечують її інтеграцію в освітній процес;

– адаптують чи розробляють методичний супровід проєктної діяльності в освітньому процесі, вибудовують освітні стратегії та маршрути її освоєння, зокрема і на рівні індивідуальної роботи з конкретними здобувачами освіти;

– відповідають за інформаційний супровід проєктної діяльності, організаційні, комунікативні та оцінні її елементи;

– проводять діагностику готовності здобувачів освіти до проєктної діяльності, здійснюють моніторинг її ефективності, виявляють проблеми та перспективи подальшого використання проектування у навчанні;

– є джерелом інноваційних ідей та пропозицій щодо застосування проєктної діяльності у освітньому процесі закладів П(ПТ)О.

Характеристика ролі професійно-педагогічних кадрів у проєктній діяльності здобувачів П(ПТ)О зумовлює необхідність цілеспрямованого формування проєктної компетентності майбутніх ППН, зокрема бакалаврів професійної освіти (транспорт). Проєктну компетентність бакалаврів професійної освіти (транспорт) розглядаємо як інтегровану якість, що відображає здатність здійснювати цілеспрямовану, науково обґрунтовану та технологічно коректну проєктну діяльність у професійно-педагогічній та транспортній галузі. Загалом досліджувана компетентність охоплює сукупність знань про транспортні процеси й технології, умінь аналізувати та моделювати виробничі й освітні ситуації, навичок розроблення й реалізації проєктів технічного, технологічного, освітнього та організаційного спрямування, а також сформовані професійні цінності, відповідальність, здатність до рефлексії та ефективної комунікації. Проєктна компетентність забезпечує готовність бакалаврів професійної освіти (транспорт) до самостійного прийняття інженерних і педагогічно орієнтованих рішень, оптимізації транспортних процесів, впровадження інновацій в підготовку кваліфікованих робітників транспортної галузі та виконання професійної діяльності в умовах динамічного розвитку транспортної інфраструктури й сучасних технологій.

На основі аналізу наукової літератури [Гребеник, 2021; Наконечна, 2019] структурними компонентами проєктної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) визначено:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, що визначає внутрішню готовність студентів до виконання проєктної діяльності та їхнє ставлення до професії. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує стійкий інтерес до інженерно-проєктної діяльності та професійно-педагогічної діяльності в транспортній галузі; орієнтацію на професійний розвиток, самовдосконалення та впровадження сучасних технологій; задає внутрішній вектор проєктної активності та підвищує якість реалізації проєктів;

2) когнітивний компонент характеризує систему знань, необхідних для здійснення професійного проектування у транспортній сфері. Когнітивний компонент відображає знання основ транспортних технологій, технічних характеристик транспортних засобів і принципів їхньої експлуатації; розуміння нормативно-правових актів у галузі транспорту та професійно-педагогічної

діяльності в закладах П(ПТ)О; знання методології проєктної діяльності, етапів і принципів інженерного та освітнього проєктування. Когнітивний компонент є знаннєвою основою здатності студентів аналізувати проблеми, оцінювати умови проєктування та приймати науково обґрунтовані рішення;

3) операційно-діяльнісний компонент відображає практичну готовність студентів виконувати проєктні завдання різної складності. Окреслений компонент є сукупністю вмій та навичок здійснення технічного, технологічного й освітнього проєктування у транспортній галузі; планування, організації й реалізація проєктів з дотриманням ресурсних, часових і безпекових вимог; уміння працювати в команді, розподіляти функції й відповідальність, презентувати та захищати результати проєктної діяльності. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує застосування теоретичних знань у реальних і навчально-професійних ситуаціях, що формує здатність до ефективної професійно-педагогічної діяльності;

4) рефлексивно-оцінювальний компонент характеризує здатність аналізувати якість власної проєктної діяльності, оцінювати результативність упроваджених рішень і визначати напрями вдосконалення; сприяє розвитку професійної зрілості, готовності до безперервного навчання та адаптації до нових умов у транспортній галузі.

З огляду на структуру проєктної компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) доцільно виокреми етапи її формування:

1. Мотиваційний етап передбачає заходи щодо закріплення потреби майбутніх ППН до освоєння проєктної діяльності, оволодіння всіма її аспектами, активне застосування проєктування у навчальній, а в перспективі у професійно-педагогічній діяльності в закладах П(ПТ)О.

2. Інформаційний етап спрямовується на формування уявлень щодо проєктної діяльності, особливостей проєктної діяльності зі здобувачами П(ПТ)О, можливих проблемах застосування методу проєктування у практичній діяльності, перспективах та можливостях використання методу проєктів у професійно-педагогічній практиці у транспортній галузі;

3. Діяльнісний етап передбачає відпрацювання на практиці отриманих знань, активне залучення бакалаврів професійної освіти (транспорт) у проєктну діяльність, тому є практично та професійно спрямованим. В межах цього етапу доцільно забезпечити інтеграцію елементів проєктної діяльності у науково-дослідну діяльність студентів;

4. Оцінний етап передбачає комплекс заходів з моніторингу динаміки сформованості проєктної компетентності майбутніх ППН, виявлення наявних дефіцитів та їхня мінімізація.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проєктний тип культури, характерний для сучасного етапу розвитку суспільства, стає важливою методологічною основою оновлення системи професійної освіти. У професійній освіті проєктна діяльність виконує подвійне функціональне навантаження: забезпечує створення реальних технічних, технологічних та

організаційних рішень і водночас є ефективним педагогічним методом розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Рівень результативності проєктної діяльності здобувачів у закладах професійної (професійно-технічної) освіти значною мірою залежить від компетентності професійно-педагогічних кадрів. Саме вони визначають стратегічні й технологічні параметри проєктної діяльності, здійснюють методичний супровід, організують комунікацію, контролюють та оцінюють результати, забезпечують інтеграцію проєктування в освітній процес. Це зумовлює потребу цілеспрямованого формування проєктної компетентності у майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт), які поєднуюватимуть інженерно-технічну та педагогічну діяльність. На основі опрацювання наукових джерел уточнено структуру проєктної компетентності, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти, що відображають сукупність мотивів, знань, умінь і способів самоаналізу, необхідних для якісного виконання проєктної діяльності у транспортній і педагогічній сферах. Кожен із компонентів забезпечує певний аспект професійної готовності: внутрішню мотивацію, знанняву базу, практичну готовність і здатність до професійної рефлексії. Отже, проєктна компетентність бакалаврів професійної освіти (транспорт) є інтегрованою професійною якістю, необхідною для ефективного поєднання інженерних, технологічних і педагогічних функцій у динамічних умовах сучасної транспортної галузі. Її сформованість забезпечує здатність майбутніх ППН у сфері транспорту приймати обґрунтовані рішення, створювати інноваційні проєкти, організовувати проєктну діяльність здобувачів освіти та сприяти підготовці кваліфікованих робітників, здатних працювати в умовах швидких технологічних змін.

### **Література**

1. Білик В. В. Формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2015. 217 с.
2. Бохонько Є. О. Методика формування професійних компетентностей бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» у процесі вивчення дисципліни «Теорія автомобіля». Вісник науки та освіти. 2025. Вип. 5 (35). С. 1099-1108.
3. Герлянд Т. М. Вплив проєктної технології на творчий розвиток майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю. *«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін»*. Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (6-7 квітня 2017 року). Суми: Вид-во СумДПУ імені Антона Макаренка, 2017. С. 178–180.
4. Гребеник А. Структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту у фаховій підготовці. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 28 (2). С. 6–10. doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-001

5. Козяр М. М. Формування професійної компетентності фахівців транспортної галузі у процесі фахової підготовки. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 1 (24). С. 33–41.
6. Коломоєць Т. О. Професійна компетентність викладача вищої технічної школи: монографія. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 206 с.
7. Кушнір І. П. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. Вип. 3. С. 45–50.
8. Наконечна М. В. Структурні компоненти цільової підготовки майбутніх бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXXVII. С. 128–134.
9. Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс: навч. посібник / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, М. М. Шимановський та ін. ; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2018. 180 с.
10. Романова Г. Застосування проектних технологій у формуванні особистісно-розвивального середовища ПТНЗ. *Професійна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 54–62.
11. Романова Г. М. Стан готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до розроблення і використання технологій проектного навчання. *«Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання»*. Матеріали XI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної), присвяченої 25-річчю НАПН України (м. Київ, 29 березня – 13 квітня 2017 р.). К.: ІПТО НАПН України, 2017. С. 174–177.
12. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи. Київ: Літера ЛТД, 2017. 144 с.
13. Яковлева В. А. Підготовка майбутніх педагогів до проектної діяльності як засіб формування компетентного вчителя трудового навчання. *Вісник Черкаського університету*. 2012. Вип. 196. С. 186–189.

### References

1. Bilyk, V. V. (2015). *Formuvannia proektivalnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profiliiu v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of design competence in future sewing-profile engineering teachers in the process of professional training]*. (PhD dissertation, 13.00.04). Khmelnytskyi. 217 p. (in Ukrainian).
2. Bokhonko, Ye. O. (2025). *Metodyka formuvannia profesiinykh kompetentnostei bakalavriv profesiinoi osvity za spetsializatsiieiu "Transport" u protsesi vyvchennia dystsypliny "Teoriia avtomobilia" [Methodology for forming professional competences of Bachelor students in Professional Education (Transport) in studying the discipline "Theory of the Automobile"]*. *Visnyk nauky ta osvity*, 5(35), 1099–1108 (in Ukrainian).
3. Herliand, T. M. (2017). *Vplyv proektnoi tekhnolohii na tvorchyi rozvytok maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv aharnoho profiliiu [Influence of project*

- technology on the creative development of future qualified agricultural workers]. In *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin* (pp. 178–180). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni Antona Makarenka (in Ukrainian).
4. Hrebenyk, A. (2021). *Struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv zaliznychnoho transportu u fakhovii pidhotovtsi* [Structure of professional competence of future bachelors of railway transport in professional training]. *Fyzyko-matematychna osvita*, 28(2), 6–10 (in Ukrainian).
  5. Koziar, M. M. (2021). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv transportnoi haluzi u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of professional competence of transport specialists during vocational training]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykhohiia*, 1(24), 33–41 (in Ukrainian).
  6. Kolomoiets, T. O. (2018). *Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoi tekhnichnoi shkoly* [Professional competence of a higher technical school teacher]. Kharkiv: NTU “KhPI”. 206 p. (in Ukrainian).
  7. Kushnir, I. P. (2020). *Innovatsiinyi metody navchannia u profesiinii osviti* [Innovative teaching methods in vocational education]. *Pedahohika i psykhohiia profesiinoi osvity*, 3, 45–50 (in Ukrainian).
  8. Nakonechna, M. V. (2019). *Strukturni komponenty tsilovoi pidhotovky maibutnikh bakalavriv iz budivnytstva ta tsyvilnoi inzhenerii* [Structural components of targeted training of future bachelors in construction and civil engineering]. *Pedahohichni nauky*, LXXXVII, 128–134 (in Ukrainian).
  9. Anishchenko, V. M., Artiushyna, M. V., Herliand, T. M., Kulalaieva, N. V., Shymanovskyi, M. M., et al. (2018). *Proektna diialnist uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: treninh-kurs* [Project activities of students of vocational institutions: training course]. N. V. Kulalaieva (Ed.). Zhytomyr: Polissia. 180 p. (in Ukrainian).
  10. Romanova, H. (2016). *Zastosuvannia proektnykh tekhnolohii u formuvanni osobystisno-rozvyvalnoho seredovyshcha PTNZ* [Use of project technologies in creating a personally developmental environment in VET institutions]. *Profesiina pedahohika*, 11, 54–62 (in Ukrainian).
  11. Romanova, H. M. (2017). *Stan hotovnosti pedahohiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do rozroblennia i vykorystannia tekhnolohii proektnoho navchannia* [Readiness of VET teachers to develop and use project-based learning technologies]. In *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia* (pp. 174–177). Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy (in Ukrainian).
  12. Savchenko, O. Ya. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid i ukraïnski perspektyvy* [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: Litera LTD. 144 p. (in Ukrainian).
  13. Yakovleva, V. A. (2012). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do proektnoi diialnosti yak zasib formuvannia kompetentnoho vchytelia trudovoho navchannia* [Preparing future teachers for project activities as a means of forming a competent teacher of labor training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 196, 186–189 (in Ukrainian).

УДК 374.7:001.895

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.243>

**Miroslav KOPNICKÝ**

*PhD, Associate Professor*

*Catholic University in Ružomberok*

*Theological Institute Spišská Kapitula*

*Spišské Podhradie, Slovak Republic*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2320-4335>*

## INNOVATIVE APPROACHES IN PEDAGOGY TO LIFELONG LEARNING

**Abstract.** In today's dynamically changing world, where technological progress and global challenges require constant adaptation, lifelong learning is becoming a necessity for every individual. Traditional educational models are no longer able to respond adequately to the needs of modern society, which is why it is essential to implement innovative approaches in pedagogy. This paper discusses various innovative methods and technologies that support effective lifelong learning. It analyses the use of modern technologies, personalised learning, gamification and other progressive methods that can fundamentally influence the way we learn throughout our lives.

Paper examines a range of emerging educational methods and technologies that hold significant potential for enhancing the effectiveness of lifelong learning. Particular attention is given to the role of digital technologies, including intelligent tutoring systems, adaptive learning environments, and online platforms that facilitate flexible and personalized learning pathways. Furthermore, the study explores the pedagogical value of gamification, collaborative learning models, and experiential learning strategies, highlighting how these approaches can increase learner motivation, engagement, and long-term knowledge retention. Through a critical analysis of current trends and empirical findings, the paper aims to provide a comprehensive overview of the ways in which innovative pedagogical practices can fundamentally reshape learning processes across the lifespan and contribute to the development of resilient, future-oriented educational systems.

**Keywords:** lifelong learning, gamification, microlearning, personalised learning, pedagogy.

**Мірослав КОПНІЦКІ**

Доктор філософії, доцент,  
Католицький університет в Ружемберку,  
Богословський інститут Спішська Капітула,  
Спішське Подградь'є, Словацька Республіка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2320-4335>

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПЕДАГОГІЦІ ДО НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ

**Анотація.** У сучасному динамічно мінливому світі, де технологічний прогрес і глобальні виклики вимагають постійної адаптації, навчання протягом усього життя стає необхідністю для кожної людини. Традиційні освітні моделі вже не здатні адекватно відповідати потребам сучасного суспільства, тому в педагогіці необхідно впроваджувати інноваційні підходи. У даній статті розглядаються різноманітні інноваційні методи та технології, що сприяють ефективному навчанню протягом усього життя. Аналізується використання сучасних технологій, персоналізоване навчання, гейміфікація та інші прогресивні методи, які можуть кардинально вплинути на те, як ми навчаємося протягом усього життя.

У статті аналізуються низка нових освітніх методів і технологій, що мають значний потенціал для підвищення ефективності навчання упродовж усього життя. Особлива увага приділяється ролі цифрових технологій, включаючи інтелектуальні системи навчання, адаптивні навчальні середовища та онлайн-платформи, що сприяють гнучким і персоналізованим шляхам навчання. Крім того, у дослідженні вивчається педагогічна цінність гейміфікації, моделей спільного навчання та стратегій навчання на основі досвіду, підкреслюючи, як ці підходи можуть підвищити мотивацію учнів, їх залученість та довгострокове збереження знань. Завдяки критичному аналізу сучасних тенденцій та емпіричних даних, стаття має на меті надати комплексний огляд способів, за допомогою яких інноваційні педагогічні практики можуть кардинально змінити процеси навчання протягом усього життя та сприяти розвитку стійких, орієнтованих на майбутнє освітніх систем.

**Ключові слова:** навчання протягом життя, гейміфікація, мікронавчання, персоналізоване навчання, педагогіка.

**Problem statement.** In the current educational environment, it is increasingly clear that traditional pedagogical approaches are no longer sufficient to meet the needs of a rapidly changing society. Digitalization, transformational processes in the labor market and new models of interaction between people and technology are putting pressure on educational institutions to respond more flexibly and quickly. The problem is that many educational systems still persist in rigid forms of teaching

that do not allow the development of individual potential and do not adapt to the dynamics of learning throughout life.

Despite the growing demand for modern, adaptive and accessible forms of education, the implementation of innovative methods is uneven and often hampered by resistance to change or insufficient competences of teaching staff. This creates a gap between what society needs and what education systems can offer. Identifying and examining this mismatch provides a basis for further scientific investigation.

**Analysis of current research.** Current research in the field of innovative pedagogical approaches shows that flexible, technology-supported forms of learning are becoming a key prerequisite for successful lifelong learning. We agree that adaptive platforms, microlearning, and gamification significantly improve student motivation and effectiveness by allowing them to learn at a personalized pace. Research also confirms that combining formal, non-formal, and informal learning creates an effect leading to better anchoring of knowledge. At the same time, the current literature points to shortcomings in the practical implementation of new methods, especially in the context of traditional educational institutions. Although technological tools are available and often inexpensive, there are limitations in terms of infrastructure, pedagogical competences, and methodological support. Research therefore emphasizes the need for an interdisciplinary approach, linking theory with practice, and systematic teacher training.

**Purpose of the article.** The aim of the paper is to identify and analyze key innovative approaches that can support effective lifelong learning in the conditions of contemporary society. We focus on how technology, personalized learning strategies and new didactic models affect the learning process and what opportunities they bring for individuals and educational institutions. The paper thus provides a comprehensive overview of the trends that are shaping the future of education.

Part of the purpose is also to point out existing barriers and critically evaluate factors that make it difficult to implement innovations. The paper therefore serves not only to describe modern approaches, but also to identify the steps necessary for their effective implementation into practice. The output is a proposal for a direction that can contribute to building a modern, adaptive and inclusive educational culture.

**Presentation of the main material.** In the 21st century, we are witnessing rapid technological innovation, globalisation and constantly changing labour markets. Traditional education systems, which are often based on memorising facts and obtaining a one-off qualification, are no longer able to meet the needs of individuals or society. It is becoming clear that education cannot be limited to formal school years, but must continue throughout life. Lifelong learning is the key to personal growth, professional development and the ability to adapt to new challenges. Therefore, it is necessary to seek and implement innovative approaches in pedagogy that support this continuous learning process.

One of the most significant contributions of technology to education is massive open online courses, known as MOOCs. These courses give thousands, even millions, of people around the world access to educational materials from leading universities and experts in various fields. Students can study at their own pace, which is particularly beneficial for working professionals or those with family commitments. MOOCs often include interactive elements such as discussion forums, quizzes and projects that promote active learning and engagement with the student community» [Petty, 2006, p. 57].

Platforms such as Coursera, edX, Udemy and Khan Academy offer a wide range of courses from programming and data science to arts and humanities. These platforms use multimedia elements such as video lectures, interactive simulations and virtual laboratories to enrich the learning experience. Immediate feedback through automated tests and the ability to communicate with instructors and other students contribute to a deeper understanding of the subject matter and maintain motivation» [ Kratochvílová, 2006; Petty, 2006, p. 64].

Adaptive learning systems use artificial intelligence and advanced algorithms to tailor educational content to the needs and learning style of each student. Based on an analysis of performance, preferences and interactions with the system, platforms can identify a student's strengths and weaknesses and tailor the curriculum to them»[ Petlák, 2023; Kratochvílová, 2006, p. 25]. This enables more effective learning, as students can focus on areas where they need the most improvement while developing their strengths.

The use of big data in education, known as educational analytics, allows for the monitoring and analysis of student learning at the micro level. Teachers and institutions can use the data to identify trends, predict performance and adapt teaching strategies» [Veteška, 2011; Kratochvílová, 2006, p. 31]. For example, if analytics show that students are struggling with a particular concept, the teacher can provide additional materials or change the way the concept is taught.

Blended learning integrates traditional face-to-face teaching with online components. The model provides students with flexibility, as they can complete part of their learning online at their own pace, while face-to-face meetings with teachers and classmates allow for discussion, practical exercises and a deeper understanding of the subject matter. Blended learning supports different learning styles and can increase student engagement and motivation» [ Davies & Longworth, 1996; Petty, 2006, p. 78].

Gamification refers to the application of game elements and mechanics in non-game contexts, such as education. By using elements such as points, badges, levels, leaderboards and challenges, gamification can increase student motivation and engagement. Game elements make learning more fun and interactive, which can lead to better information retention and longer-term learning»[ Burke, 2014; Petlák, 2023 p. 33]. In addition, gamification promotes healthy competition and collaboration among students.

Microlearning focuses on short, targeted learning activities designed to provide specific information or skills in a short period of time. The approach is particularly useful in the context of professional development, where employees need to quickly acquire new knowledge or update their skills» [Petlák, 2025; Veteška, 2011, p. 46]. Microlearning can be delivered through short videos, infographics, podcasts or interactive modules and is ideal for learning 'on the go' using mobile devices.

Peer-to-peer learning emphasises the importance of interaction and collaboration between students. Learning from peers can be very effective, as students can explain concepts in their own words and share different perspectives. Group projects, discussion forums and study groups promote the development of critical thinking, communication skills and teamwork. The approach also encourages social interaction and relationship building, which is important for the overall development of the individual» [Pedroli et al, 2019; Petlák, 2023, p. 67].

Communities of practice are groups of people who share a common interest or profession and communicate regularly to share knowledge and experience. Communities can be formal or informal and exist in various forms, from online forums to face-to-face meetings» [Baranovská, 2020; Petty, 2006, p. 52]. Communities of practice support continuous professional development, provide support in problem solving and can lead to innovation in a given field.

Mobile learning harnesses the potential of mobile technologies to support learning. Thanks to smartphones and tablets, students have access to educational materials anytime, anywhere. Mobile applications can provide interactive courses, quizzes, flashcards and other tools that support learning on the go. Mobile learning increases the accessibility of education and allows students to use their time effectively, for example while commuting or waiting» [Petlák, 2019; Davies & Longworth, 1996, p. 90].

Innovative approaches to lifelong learning in pedagogy are an integral part of the modern educational environment. In the context of rapid technological change, globalisation and a never-changing labour market, it is essential that education systems reflect trends and adapt to the needs of individuals and society» [Kratochvílová, 2006, p. 40].

The implementation of technologies such as MOOCs, e-learning platforms and mobile learning opens up new possibilities for access to education and makes it possible to overcome geographical and time barriers. Personalised learning and adaptive learning systems allow students to learn at their own pace and focus on areas where they need the most support, thereby increasing learning effectiveness and student satisfaction» [Veteška, 2011, p. 60]. Gamification and microlearning offer new ways to motivate and maintain student interest, which is particularly important in the context of lifelong learning, where maintaining motivation is key. These methods make learning interactive and fun, which promotes long-term engagement and better knowledge acquisition. Social and collaborative learning emphasises the importance of community and cooperation in the learning process. By creating networks and communities of practice, individuals can

share knowledge and experiences and support each other in their personal and professional development. Interactions promote the development of soft skills such as communication, teamwork and critical thinking, which are essential for success in the 21st century.

Despite the many advantages of innovative approaches, there are also challenges that need to be overcome. Technological barriers, a lack of professional training for educators, and the need to ensure the quality and relevance of educational content are just some of them. It is essential that educational institutions, policymakers and society as a whole work together to address these issues. Investment in technical infrastructure, professional development for teachers and the creation of high-quality educational materials are key to the successful implementation of these methods» [Davies & Longworth, 1996, p. 59].

Lifelong learning supported by innovative pedagogical approaches is not just about acquiring new knowledge and skills. It is about creating a culture of continuous learning that promotes personal growth, social inclusion and economic prosperity. In an era where change is the only certainty, the ability to learn and adapt is the most valuable skill. It is therefore important to continue to seek and implement new and effective ways of learning. Supporting innovation in pedagogy is an investment in the future of individuals and society as a whole. By ensuring access to quality education for all and promoting a culture of lifelong learning, we can prepare individuals for the challenges of the future and create a society that is resilient, inclusive and prosperous. These approaches are more than just a trend; they are a necessary response to the needs of today's world. Their successful implementation requires collective effort, the courage to experiment and openness to change. With this approach, we can create an education system that is ready to face the challenges of the 21st century and ensure that every individual has the opportunity to develop their full potential.

**Conclusions and prospects for further investigations.** The conclusions of the article confirm that innovative pedagogical approaches are an indispensable part of a modern education system and can fundamentally influence the quality of lifelong learning. However, their successful implementation requires systematic investments in technological infrastructure, professional development of educators and the creation of quality educational materials. Institutions' openness to change and the ability to re-evaluate existing didactic practices also play a significant role. Future research perspectives are mainly directed towards a deeper investigation of the impact of personalized digital tools on long-term motivation and academic success of students. It is equally important to analyze the mechanisms by which communities of practice, collaborative platforms, or hybrid education models can contribute to the development of complex skills needed in the 21st century. Future research should also explore the possibilities of connecting formal and informal learning in order to create a coherent, adaptive, and inclusive lifelong learning system.

---

**References**

1. Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
2. Kratochvílová, J. (2006). *Teórie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
3. Petlák, E. (2023) *Inovácie v edukácii*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-57106-24-1.
4. Veteška, J. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-74520-12-9.
5. Davies, W. K. & Longworth, N. (1996). *Lifelong learning*. London: Routledge. ISBN 978-13-15041-83-4.
6. Burke, B. (2014). *GAMIFY*. London: Routledge,. ISBN 978-19-37134-85-3.
7. Petlák, E. (2025). *Didaktika: Teória a prax vo vzdelávaní*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-5710-792-7.
8. Pedrolí, T., Johansson, I., Doubravová, J. (2019) *Intuitivní pedagogika. Škola budoucnosti*. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-2426-306-9.
9. Baranovská, A. (2020). *Projekt inovatívna škola 1*. Bratislava: RAABE. ISBN 978-80-8301-055-0.
10. Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-5710-150-5.

УДК 37:331.522.4:330.35:338.1(4-11+4-191.2)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.250>

**Filip NEMEC**

*Ph.D. student in Economy of Transport, Connections and Services  
University of Žilina  
Žilina, Slovak Republic*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7485-8834>

**Milan FILA**

*PhD, Associate Professor  
College of Applied Psychology  
Prague & Terezín, Czech Republic*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-1229>

# HUMAN CAPITAL, EDUCATION AND ECONOMIC GROWTH: ANALYSIS OF INVESTMENT AND POLICY IMPERATIVES IN SELECTED CEE COUNTRIES

**Abstract.** This paper provides an analysis of the complex interrelationships between human capital, education, and sustainable economic growth, with a critical focus on the context of Central and Eastern European (CEE) nations. The core argument posits that strategic investment in the quality of human capital, particularly within professional education and training and research and development (R&D&I), is an indispensable prerequisite for achieving endogenous economic growth and long-term prosperity. The study moves beyond measuring simple school enrollment metrics to assessing the quality of learning outcomes, utilizing measures like the World Bank's Human Capital Index (HCI) to highlight existing disparities across CEE. A significant structural deficiency common to most CEE economies is the persistent skills shortage, often arising from vocational education and training systems that lack sufficient practical relevance. The article concludes by proposing targeted fiscal and educational policy mechanisms—including R&D tax incentives focused on labor costs – essential to accelerate economic convergence, boost Total Factor Productivity (TFP), and ensure long-term corporate and national resilience.

**Keywords:** human capital, professional education, economic growth, R&D investment, pedagogical sciences, vocational training, cognitive skills.

**Філіп НЕМЕЦ**

*Аспірант з економіки транспорту, сполучень та послуг,  
Жилінський університет,  
Жиліна, Словацька Республіка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7485-8834>*

**Мілан ФІЛЯ**

*Доктор філософії, доцент,  
Вища школа прикладної психології,  
Прага та Терезин, Чеська Республіка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-1229>*

## **ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ, ОСВІТА ТА ЕКОНОМІЧНЕ ЗРОСТАННЯ: АНАЛІЗ ІНВЕСТИЦІЙНИХ ТА ПОЛІТИЧНИХ ІМПЕРАТИВІВ У ВИБРАНИХ КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

**Анотація.** Ця стаття містить аналіз складних взаємозв'язків між людським капіталом, освітою та сталим економічним зростанням з критичним акцентом на контекст країн Центральної та Східної Європи (ЦСЄ). Основний аргумент полягає в тому, що такі стратегічні інвестиції, як людський капітал, особливо в рамках професійної освіти та навчання, а також дослідження і розробки (НДДКР), є невід'ємною передумовою для досягнення ендогенного економічного зростання та довгострокового процвітання. Дослідження виходить за рамки вимірювання простих показників зарахування до шкіл та спрямоване на оцінку якості результатів навчання, використовуючи такі показники, як Індекс людського капіталу (ІЛК) Світового банку, щоб виявити дійсні відмінності в країнах ЦСЄ. Значним структурним недоліком, спільним для більшості економік ЦСЄ, є постійний дефіцит кваліфікованих кадрів, який часто виникає через те, що системи професійної освіти та навчання не мають достатньої практичної значущості. Стаття завершується пропозицією цільових механізмів фіскальної та освітньої політики, включаючи податкові стимули для досліджень і розробок, зосереджені на витратах на робочу силу, які є необхідними для прискорення економічної конвергенції, підвищення загальної факторної продуктивності (СПП) та забезпечення довгострокової корпоративної та національної стійкості.

**Ключові слова:** людський капітал, професійна освіта, економічне зростання, інвестиції в дослідження та розробки, педагогічні науки, професійна підготовка, когнітивні навички.

**Problem statement.** Human capital, defined as the basic factor of production used in the production of outputs offered by individuals in the labor market, is at the heart of all processes in the economy. The historical experiences of many nations that successfully transitioned from economies focused on manual labor—often serving as «assembly workshops» for more advanced economies—to innovation- and service-based models confirm that this shift is predicated on increased educational attainment and investments in applied research and development.

Despite the broad theoretical consensus in macroeconomics that stresses the necessity of HC for generating unconstrained growth, many transforming CEE economies struggle with the effective implementation of this theory into functional policies. The key disconnect lies between the recognition of HC's importance and the strategic allocation of effective investments. High-quality HC in science, education, and management directly translates into increased innovation, productivity, and labor market participation, which are essential components of sustainable economic growth.

The global economy, accelerated by technological progress and digitalization, demands continuous adaptation and skill upgrading. CEE countries often lag in productivity convergence, primarily due to a structural mismatch between educational output and market demand. This is particularly pronounced in Vocational Education and Training (VET) systems.

**Research analysis.** Human capital can be broadly defined as the stock of knowledge, skills, and other personal characteristics inherent in people that help them to be productive [OECD, 2024]. This aligns with definitions from pioneers such as Gary S. Becker [1964], who defined HC as «investment in people in the form of knowledge, skills and abilities», and Theodore W. Schultz [1961], who viewed it as the sum of human capabilities acquired by investing in education and training.

Macroeconomic models incorporate human capital into growth specifications, moving beyond the limits of the neoclassical Solow model by ensuring that investments in knowledge and skills are not subject to diminishing returns [Wilson & Briscoe, 2004]. Paul M. Romer's work [1990], foundational to endogenous growth theory, established that HC accumulation is a key to generating positive externalities and sustaining growth. This framework emphasizes that the initial level (stock) of human capital, such as literacy, is crucial for predicting subsequent investment rates and overall growth [Romer, 1990]. Robert Lucas's model formalizes HC accumulation through education, demonstrating that a higher level of HC in one worker can raise the productivity of others [Wei-Bin Zhang, 2024]. The shift in focus from capital accumulation alone to knowledge and technology transfer is also underscored by research on ideas and technology transfer in economic growth [Chadwick, 1996].

Causality and Quality in Economic Growth: Empirically, the strong relationship between HC and economic growth means investment tends to increase productivity [Nickolas, 2023], which in turn can help to revive the economy [Kenton, 2023]. However, long-term GDP growth is overwhelmingly determined by the quality

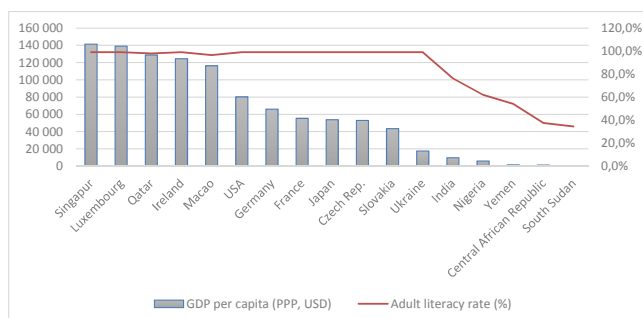
of cognitive skills—the knowledge capital of a nation—which explains approximately 75% of the cross-country variation in growth [Hanushek & Woessmann, 2021]. This finding necessitates a policy focus on measurable learning outcomes rather than simple enrolment rates.

Furthermore, HC also directly influences Total Factor Productivity (TFP). Higher education levels enhance employees' professional skills, increase their ability to learn and adapt to new technologies, and strengthen their awareness of innovation, thereby boosting firm TFP [Barro & Lee, 2010; Alvi & Ahmed, 2014]. The effective use of human resources is consequently the foundation for successful development of the economy, both on the enterprise and regional/national level [Fiľa & Juráňová, 2015]. This reinforces the idea that countries with higher literacy rates generally have significantly better education systems and higher levels of investment in human resource development and R&D, which ultimately impacts high GDP per capita [World Bank, 2019].

**Purpose of the article** is to synthesize the theoretical and empirical foundations linking human capital quality (knowledge capital) to economic growth and Total Factor Productivity, and subsequently to develop a comprehensive, evidence-based strategic policy framework for strengthening HC as a driver of endogenous growth within the specific economic and structural context of the selected Central and Eastern European countries, focusing particularly on investment in professional education and R&D.

**Presentation of the main material.** The first of the assessed factors is a comparison of GDP per capita in PPS and the literacy rate of the country's adult population. As can be seen in Figure 1, countries with virtually full literacy rates have significantly higher GDP per capita values compared to countries with lower literacy rates. While it cannot be argued that literacy alone influences a country's GDP per capita, it is worth pointing out that countries with high literacy rates generally have better education systems and higher levels of investment in education, human resource development, research, development, and innovation, which ultimately have an impact on high levels of GDP per capita and hence better macroeconomic development of the country. OECD countries, in particular, for example, the Scandinavian countries, are a case in point.

**Figure 1 Literacy levels and GDP per capita of selected countries**



**Source: World Bank, UNESCO, own processing**

The next monitored indicator is the Human Capital Index (HCI). The analysis of Czechia, the Slovak Republic, and Ukraine uses the World Bank’s Human Capital Index (HCI) to measure the amount of human capital a child born today can expect to attain by age 18, given the risks of poor health and poor education. The HCI is grounded on three pillars: survival, quantity and quality of education (LAYS), and health (Adult survival rates) [World Bank, 2023].

The HCI [World Bank, 2023] values demonstrate that a child born in Czechia can expect to be 75% as productive as they could be with complete education and full health, which is higher than the average for High-Income countries (71%). In contrast, the potential productivity for a child born in Ukraine is only 63%.

Table 1

**Comparative Human Capital Index (HCI) and Educational Quality in CEE (2020 Data)**

Country	Human Capital Index (HCI)	Expected Adult Productivity (% of potential)	Learning-Adjusted Years of School (LAYS)	Adult Survival Rate (to age 60)
Czechia	0.75	75%	11.1 years	92%
Slovakia	0.665	66.5%	N/A	N/A
Ukraine	0.63	63%	9.9 years	81%

Source: World Bank, 2023, 2024

Czechia: While Czechia exhibits strong human capital and R&D investment, it shares a common CEE weakness: a notorious skills shortage and a vocational training system that often lacks practical relevance [KfW, 2021].

Table 2

**Comparative Investment in Education and R&D (% of GDP)**

Country	Gross Domestic Expenditure on R&D (% of GDP)	Total Public Expenditure on Education (% of GDP)	Key Investment Challenge
Czechia	2.00%	4.2%	Maintaining R&D intensity and improving VET practical relevance.
Slovak Republic	< 1.0% (Regional disparity)	4.2%	Education spending below OECD average; extreme concentration of R&D investment.
Ukraine	0.37% (2023)	Significant budget cuts (2022)	Critically low R&D; risk to HC stock due to conflict and health crisis.

Source: OECD 2024, World Bank, 2025, KfW, 2021

Slovak Republic: Slovakia lags with an HCI of 0.665, and its public expenditure on education (4.2% of GDP) is below the OECD average of 4.7%. The most significant barrier to endogenous growth is the extreme regional inequality in R&D investment. This is related to the fact that Bratislava spends 1.6% of GDP on R&D, while other regions spend below 0.7%. As [Fiľa & Juráňová, 2015] states, such concentration limits broader innovation potential and the effective use of human resources.

Ukraine: Ukraine faces the most severe challenges, with the lowest HCI (0.63) 10 and critically low R&D spending (0.37% of GDP).<sup>14</sup> The government budget share allocated to education dropped significantly from 14.25% to 8.49% in 2022 due to the military conflict (Shevchenko University data). Research by Kurbet, O., Nebrat, V., Gorin, N., & Bodnarchuk, T. [2025] highlights the critical need for an accelerated international educational and R&D integration strategy as vital for structural survival and future economic revival. Institutional support for academic mobility and R&D cooperation are central mechanisms for labour market recovery, often supported by international partners.

**Investment in Human Capital: Mechanisms and Fiscal Efficiency.** Investing in human capital requires a synchronized approach involving public and private funding. Effective public and private investments should stimulate each other, forming a positive feedback loop through economic growth [Alvi & Ahmed, 2014].

**Fiscal Stimuli and Knowledge Capital Accumulation.** Fiscal policy is the most potent lever a state possesses to influence corporate investment behavior. Tax incentives are widely used to stimulate R&D spending.

A crucial design element for effective R&D fiscal incentives is prioritizing the eligibility of wage costs for research personnel and training expenses, as this directly encourages investment in domestic human capital and generates positive spillovers [Appelt et al., 2016]. For example, some jurisdictions grant tax credits based on a 3% increase in annual R&D expenses compared to the previous two years.

However, the use of tax incentives is controversial due to concerns about:

1. Interfering with market-based decisions, leading to inefficient resource allocation.

2. Failing the «but for» test, meaning businesses would have made the investment decisions without the incentive.

3. Crowding out more effective uses of resources.

Furthermore, the fiscal effectiveness of R&D tax incentives is compromised if they lead merely to the shifting of intellectual property or taxable income offshore without a substantive change in domestic human capital accumulation [OECD, 2013].

**The Notorious Skills Shortage in CEE.** CEE countries consistently face a notorious skills shortage, which is a direct consequence of VET systems that often lack practical relevance, standardization, and a demand-driven approach [KfW, 2021]. This structural flaw directly limits the TFP growth of firms. If the workforce is inadequately prepared, it cannot efficiently adopt cutting-edge technologies, which constrains the economy's ability to transition to high-quality specialization [Radcliffe, 2023]. Rectifying this skill deficit through effective professional education is mandatory for faster convergence to the average EU productivity level [KfW, 2021].

**Corporate Investment and Lifelong Learning.** Amidst accelerating technological change (Industry 4.0 and 5.0), the importance of lifelong learning has intensified [OECD, 2024]. Companies are increasingly investing in proprietary models, such as corporate universities, to rapidly align employee skills with new technological demands. Kenton [2023] states, that investment in human capital development

is underscored as an essential element for successful corporate performance, productivity, and efficiency.

Strategic Policy Recommendations for human capital and R&D Investment. Based on the analysis, the following strategic policy interventions are necessary for CEE economies to capitalize on their HC potential:

VET Reform Focused on Quality and Outcomes.

Decentralization of Knowledge Capital.

Targeted Fiscal Incentives for Labor-Linked R&D.

Prioritization of Recovery and Integration (Focus on Ukraine).

Conclusions and prospects for further investigations. The high-quality human capital, underpinned by strategic investment in pedagogical sciences and professional education, represents the single most crucial factor for achieving long-term economic growth and corporate prosperity. When HC improves its quality in areas such as science, education, and management, it leads to increased innovation, social well-being, equality, increased productivity, and higher participation rates.

The fundamental conclusion of this analysis is that HC development must be viewed as a strategic fiscal imperative. Countries that significantly invest in comprehensive human resource development, including R&D activities, achieve a more significant innovation potential, reflected in better GDP per capita, higher employee wages, and improved quality of life. To maximize the return on these investments, policymakers must:

1. Prioritize Cognitive Quality: Reform education systems to focus relentlessly on improving standardized cognitive skills, leveraging modern pedagogical concepts to cultivate critical thinking and adaptability.

2. Synchronize Investment and Institution: Recognize that investments in education and professional training are only robustly effective when accompanied by strong legal and economic institutions and stable organizational practices.

3. Bridge the R&D Investment Gap: Increase public and private R&D spending, particularly in the CEE region, and specifically in the university sector, to ensure a sustained flow of high-skilled graduates and radical innovation.

Ultimately, an economy's success lies in its workforce's ability to operate industries where it holds a competitive advantage. Only through consistent, strategic investment in the quality of human capital can nations CEE like Slovakia, Czechia, and Ukraine ensure long-term economic resilience and replace traditional jobs with new, high-value opportunities driven by innovation.

## References

1. Alvi, S., & Ahmed, A. (2014). The impact of human capital on economic growth: A panel study of Asian countries. *Applied Economics*, 46(19), 2269–2280. (in English).
2. Appelt, S., Bajgar, M., Criscuolo, Ch., Galindo-Rueda, F. (2016). R&D Tax Incentives: Evidence on design, incidence and impacts. *OECD Science*,

- Technology and Industry Policy Papers*, No. 32, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jlr8fldqk7j-en> (in English).
3. Barro, R. J., & Lee, J. W. (2010). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198. (in English).
  4. Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Illinois (in English).
  5. Bergmann, B. R. (1971). Human Capital or Ability? A Review Essay. *Journal of Economic Literature* (in English).
  6. Bittorf, M. (2021). *More practical vocational training may ease skills shortage in Central-Eastern Europe*. KfW Research. Available from: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-englische-Dateien/Fokus-2021-EN/Focus-No.-320-Vocational-Training-CEE.pdf> (in English).
  7. Chadwick, J. (1996). *Human Capital, Ideas, and Economic Growth*. Prepared for the VIII Villa Mondragone International Economic Seminar on Finance, Research, Education, and Growth in Rome on June 25–27, 1996 (in English).
  8. Fiľa, M. & Juráňová, K. (2015). Human Capital Management: Evaluation of Selected Unemployment Aspects. *The Economic Annals-XXI Journal*. 3–4(1) 2015, 105–108 (in English).
  9. Hanushek, E., & Woessmann, I. (2021). Education and Economic Growth. *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.651> (in English).
  10. HR Avant-Garde (2019). What Macro Economics Reveals About HR and Economic Growth: HR Owns at Least Half! *Hravantgarde.com*. Available from: <https://hravantgarde.com/what-macro-economics-reveals-about-hr-and-economic-growth-hr-owns-at-least-half/> (in English).
  11. Kenton, W. (2023). Human Capital Definition: Types, Examples, and Relationship to the Economy. In: Investopedia.com. Available from: <https://www.investopedia.com/terms/h/humancapital.asp> (in English).
  12. Kurbet, O., Nebrat, V., Gorin, N., & Bodnarchuk, T. (2025). International Educational and R&D Integration: Trends and Challenges for Ukraine. *Science and Innovation*, 21(5), 3–17. <https://doi.org/10.15407/scine21.05.003> (in English).
  13. Jones, Ch. I. (1996). *Human Capital, Ideas, and Economic Growth*. Stanford. Available at: <https://web.stanford.edu/~chadj/Rome100.pdf> (in English).
  14. Nickolas, Steven (2023). *What Is the Relationship Between Human Capital and Economic Growth?* Available from: <https://www.investopedia.com/ask/answers/032415/what-relationship-between-human-capital-and-economic-growth.asp> (in English).
  15. OECD (2013), Tax incentives for R&D and innovation in OECD, *OECD Science, Technology and E. 2013*. 'Definition, Interpretation and Calculation of the B

- Index'. Measuring R&D Tax Incentives. Available from: <http://www.oecd.org/sti/b-index.pdf> (in English).
16. OECD (2022). *The importance of human capital for economic outcomes*. Available from: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7b4325d9-en/index.html?itemId=/content/component/7b4325d9-en> (in English).
  17. OECD. (2024). *Productivity, human capital and educational policies*. In: Oecd.org. Available at: <https://www.oecd.org/economy/human-capital/>
  18. OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en> (in English).
  19. Radcliffe, B. (2023). *How Education and Training Affect the Economy*. Both confer benefits and can help eliminate inequalities. Available from: <https://www.investopedia.com/articles/economics/09/education-training-advantages.asp> (in English).
  20. Romer, P. M. (1990). Human capital and growth: Theory and evidence, Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, 32(1990), 251–286, DOI: [https://doi.org/10.1016/0167-2231\(90\)90028-J](https://doi.org/10.1016/0167-2231(90)90028-J) (in English).
  21. Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17 (in English).
  22. Wei-Bin Zhang. (2024). Human Capital, Knowledge, and Economic Growth. *An Economic Theory of Gender and Population Change*. pp. 293–311, Springer. DOI: 10.1007/978-981-97-9605-2\_16 (in English).
  23. Wilson, R. A., & Briscoe, G. (2004). *The impact of human capital on economic growth: a review*. Cedefop. Available from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR3\\_Wilson.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR3_Wilson.pdf) (in English).
  24. World Bank. (2019). *The Human Capital Project: Frequently Asked Questions*. In: Worldbank.org. Available from: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/brief/the-human-capital-project-frequently-asked-questions> (in English).
  25. World Bank. (2023). *Human Capital Index*. In: Worldbank.org. Available at: <https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0038030> (in English).
  26. World Bank. (2023). Human Capital Country Brief - Czech Republic. Available from: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/64e578cbeaa522631f08f0cafba8960e-0140062023/related/HCI-AM23-CZE.pdf> (in English).
  27. World Bank. (2024). *World Bank Data*. Available from: <https://data.worldbank.org/> (in English).

УДК 378.147:37.011.3-051:81'243(410)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.259>

**Олександр ОСТРОВСЬКИЙ**

*доктор філософії з галузі знань освіта, доцент,  
Закарпатський угорський університет ім. Ф. Ракоці II,  
м. Берегове, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-6866>

**Ростислав СМОРЦОК**

*аспірант кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7704-6508>

## **КЛЮЧОВІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Анотація.** Активний розвиток ідеї праксеологічності вищої мовної освіти у світовій науці та освіті зумовлено її орієнтацією на подолання теоретичної спрямованості викладання змісту предметів вивчення, а тому можливістю підвищення якості освіти. Через зміни парадигми освіти на компетентнісну у науці праксеологічність стала невід'ємною частиною професійної освіти, зокрема – філологічної. Використання праксеологічного підходу в організації підготовки педагогів, як свідчить прогресивний досвід Англії, сприяє забезпеченню практико зорієнтованості освіти, формуванню у здобувачів цілісної картини світу, розвитку їх творчої компетентності та критичного мислення. Зокрема, важливим є застосування праксеологічного підходу при підготовці вчителів філологічних спеціальностей, які здійснюють цілеспрямовану роботу з формування мовних особистостей. Узагальнено, що специфіка розвитку мовної освіти впливає на розвиток педагогічної підготовки у закладах вищої освіти цієї країни і дозволяє визначити перспективи розвитку праксеологічного підходу в педагогічній освіті вчителів. Розвиток системи мовної освіти різних країн світу визначається двома основними процесами, до яких належать інтернаціоналізація та диверсифікація освіти. Провідною тенденцією освітньої політики є диверсифікація, яка має пряму залежність від соціально-економічних особливостей розвитку кожної країни. Разом

© Олександр Островський, Ростислав Сморцок, 2025

із підвищенням значущості диверсифікації освіти, у змісті навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей в Англії відзначилась популярністю тенденція до збільшення практичних занять, що забезпечує використання теоретичних навичок студентів на практиці. Підкреслено, що навчальні плани ЗВО характеризуються узагальненою моделлю професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що дозволяє викладачам закладів вищої освіти виявляти варіативність та творчий підхід у визначенні конкретних форм, методів та прийомів реалізації праксеологічного підходу під час викладацької діяльності у процесі підготовки майбутніх вчителів. Практичне підход у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей спрямований на забезпечення розвитку у студентів самостійності, ініціативності, творчих здібностей та критичного мислення, здатності до професійної самореалізації. Особливості професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей виявляються у педагогічних діях та відносинах, ідентифікації себе з педагогічної професії, найбільш яскраво виявляються під час діяльнісно зорганізованого навчального процесу та педагогічної практики.

**Ключові слова:** праксеологічний підхід, праксеологічність, здобувачі освіти, студенти, майбутні вчителі філологічних спеціальностей, мовна освіта, диверсифікація, практикоорієнтованість, професійна компетентність.

**Oleksandr OSTROVSKYI**

*PhD in Education, Associate Professor*

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University*

*Berehove, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-6866>*

**Rostyslav SMORSHCHOK**

*PhD student*

*Department of Information and Socio-Cultural Activities*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: [https://orcid.org/0009-0007-](https://orcid.org/0009-0007-7704-6508)*

*7704-6508*

## **KEY IDEAS OF IMPLEMENTING THE PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN ENGLISH HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The active development of the idea of praxeological higher language education in world science and education is due to its orientation towards overcoming the theoretical orientation of teaching the content of subjects, and therefore the

possibility of improving the quality of education. Due to the change in the paradigm of education to competence in science, praxeological has become an integral part of professional education, in particular, philological. The use of a praxeological approach in the organization of teacher training, as evidenced by the progressive experience of England, contributes to ensuring the practical orientation of education, the formation of a holistic picture of the world in applicants, the development of their creative competence and critical thinking. In particular, it is important to use a praxeological approach in the training of teachers of philological specialties, who carry out purposeful work on the formation of language personalities. It is generalized that the specifics of the development of language education affect the development of pedagogical training in higher education institutions of this country and allow us to determine the prospects for the development of a praxeological approach in the pedagogical education of teachers. The development of the language education system in different countries of the world is determined by two main processes, which include internationalization and diversification of education. The leading trend of educational policy is diversification, which is directly dependent on the socio-economic characteristics of the development of each country. Along with the increasing importance of diversification of education, the trend towards an increase in practical classes in the content of training for future teachers of philological specialties in England has become popular, which ensures the use of students' theoretical skills in practice. It is emphasized that the curricula of universities are characterized by a generalized model of professional training for future teachers of philological specialties, which allows teachers of higher education institutions to demonstrate variability and creativity in determining specific forms, methods and techniques for implementing the praxeological approach during teaching activities in the process of training future teachers. The praxeological approach in the professional training of future teachers of philological specialties is aimed at ensuring the development of students' independence, initiative, creative abilities and critical thinking, the ability to professional self-realization. The features of professional self-realization of future teachers of philological specialties are manifested in pedagogical actions and relationships, identification with the pedagogical profession, and are most clearly manifested during an actively organized educational process and pedagogical practice.

**Keywords:** praxeological approach, praxeologicality, education seekers, students, future teachers of philological specialties, language education, diversification, practice orientation, professional competence.

**Постановка проблеми.** Освіта будь-якої розвиненої держави покликана забезпечувати високий рівень підготовки молодого покоління, що відповідає завданням формування та розвитку особистості, запитам економіки, науки, культури та соціальним потребам, що закономірно знаходить відображення у змісті освіти. Актуальним трендом у сучасній світовій практиці, як в українських так і зарубіжних закладах вищої педагогічної освіти, є використання праксеологічного підходу до відбору змісту навчання майбутніх педагогів філологічних спеціальностей. Активний розвиток ідеї праксеологічності вищої

мовної освіти у світовій науці та освіті зумовлено її орієнтацією на подолання теоретичної спрямованості викладання змісту предметів вивчення, а тому можливістю підвищення якості освіти.

Через зміни парадигми освіти на компетентнісну у науці праксеологічність стала невід'ємною частиною професійної освіти, зокрема – філологічної. Використання праксеологічного підходу в організації підготовки педагогів, як свідчить прогресивний досвід Англії, сприяє забезпеченню практико зорієнтованості освіти, формуванню у здобувачів цілісної картини світу, розвитку їх творчої компетентності та критичного мислення. Зокрема, важливим є застосування праксеологічного підходу при підготовці вчителів філологічних спеціальностей, які здійснюють цілеспрямовану роботу з формування мовних особистостей, тому в багатьох (насамперед Західних) країнах у системах професійної підготовки педагогів праксеологічність давно є домінантою організації педагогічного процесу. Наскрізною ця тенденція є для системи вищої педагогічної освіти Англії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контексті праксеологічного підходу знаходить відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників, що аналізують методологічні, організаційні та практичні аспекти формування педагогічної компетентності. У сучасних дослідженнях підкреслюється важливість узгодження змісту освіти з вимогами європейського освітнього простору, орієнтація на ефективність і результативність професійної діяльності [Бігун, 2019, С. 93]. Значну увагу проблемі реформування системи педагогічної освіти у Великій Британії приділяє М. Сапогов, який простежує еволюцію змісту професійної підготовки та окреслює можливості адаптації британського досвіду до українських реалій. Зокрема, автор аналізує концепцію «school-based training», що ґрунтується на тісній взаємодії теорії та практики, та визначає її ефективність у формуванні педагогічної рефлексії [Сапогов, 2024, С. 77]. Тоді як Л. Стрельченко досліджує особливості професійної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії в контексті європейських вимог, наголошуючи на значенні компетентнісного підходу та формуванні здатності до міжкультурної комунікації [Стрельченко, 2014, С. 96].

У праці О. Чорної систематизовано особливості сучасної підготовки вчителів-філологів у Великій Британії. Авторка акцентує на змінах у структурі професійної освіти, що спричинені впровадженням компетентнісних стандартів та інноваційних освітніх технологій [Чорна, 2011, С. 47].

Зарубіжні дослідження доповнюють теоретичну базу аналізу, демонструючи практичні аспекти реалізації праксеологічного підходу. Зокрема представлено концепцію «teaching quality from within», що пояснює педагогічну ефективність через внутрішню діяльність вчителя філологічних спеціальностей – його дії, наміри та рефлексивні стратегії [Breidenstein et al., 2025, С. 471]. Дослідники розглядають праксеологічний підхід як методологічний орієнтир формування професійності майбутніх педагогів, наголошуючи на його потенціалі для

розвитку здатності до самооцінювання і планування власної діяльності [Fylurjuk, 2023, С. 569]. В науковій літературі доведено ефективність поєднання праксеологічних принципів і змішаного навчання, що сприяє підвищенню самостійності студентів і розвитку вмінь застосовувати знання в реальних освітніх ситуаціях [Istenič, 2024].

Прогресивні педагогічні ідеї криються у впливі праксеологічного підходу на формування технологічної, педагогічної та змістової компетентності (ТРАСК) майбутніх викладачів англійської мови. Результати дослідження засвідчують, що орієнтація на діяльнісно-праксеологічні моделі навчання підвищує якість підготовки та рівень професійної саморефлексії студентів [Kulaksiz, 2023, С. 6; Pocalana & Robutti, 2024, С. 1320; Teleková, 2025, С. 637].

Узагальнюючи результати проаналізованих джерел, можна стверджувати, що праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей ґрунтується на ідеї взаємозв'язку теоретичних знань, практичного досвіду та педагогічної рефлексії. Українські науковці переважно акцентують на можливостях інтеграції британського досвіду в національну систему освіти, тоді як зарубіжні автори розглядають праксеологічну парадигму як методологію професійного зростання та розвитку педагогічної культури. Такий підхід відкриває перспективи для створення цілісної моделі підготовки майбутнього вчителя-філолога, здатного діяти ефективно, творчо та відповідально у глобалізованому освітньому середовищі.

**Метою статті** є аналіз прогресивних ідей англійської системи вищої філологічної освіти щодо впровадження засад праксеологічного підходу у навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми реалізації праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей в Англії на існуючому етапі вирішуються в контексті аналізу сучасних тенденцій модернізації та інновацій у системі філологічної освіти. Адже саме специфіка розвитку мовної освіти впливає на розвиток педагогічної підготовки у закладах вищої освіти цієї країни і дозволяє визначити перспективи розвитку праксеологічного підходу в педагогічній освіті вчителів. Тому, перш ніж здійснити аналіз специфіки реалізації праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей Англії, вважали за доцільне коротко схарактеризувати основні напрями освітньої політики та тенденцій розвитку мовної освіти в Англії.

У період кінця ХХ та початку ХХІ ст. в умовах ідейно-політичних течій неолібералізму було здійснено низку реформ, які сколихнули простір мовної освіти Англії. У сучасних умовах розвиток системи мовної освіти різних країн світу визначається двома основними процесами, до яких належать інтернаціоналізація та диверсифікація освіти. На даному етапі розвитку суспільства провідною тенденцією освітньої політики є диверсифікація, яка

має пряму залежність від соціально-економічних особливостей розвитку кожної країни.

Поряд із підвищенням значущості диверсифікації освіти, у змісті навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей в Англії відзначилась популярністю тенденція до збільшення практичних занять, що забезпечує використання теоретичних навичок студентів на практиці. Принципи праксеологічності отримали свій розвиток і у формах педагогічної взаємодії, оскільки в освітніх програмах передбачена інтеграція та обмін досвідом професорсько-викладацького складу державних університетів з викладачами шкіл.

Принципи праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей в Англії закладено офіційних основних освітніх документах, що визначають освітню політику країни на актуальному етапі розвитку. В офіційних документах «Структура вищої освіти» та «Освіта і підготовка в XXI столітті», опублікованих в Англії, спостерігається переорієнтація вищої освіти з класичної гуманітарної освіти на сучасну наукову та технологічну освіту, що передбачає інтеграцію практичних гуманітарних та природничо-наукових дисциплін, а також перехід до практико орієнтованої інтегративної освіти, яка, водночас, спирається на постулати компетентнісного підходу.

А таких умов праксеологічний підхід у навчанні та практико зорієнтовані форми навчання стали основою змісту навчальних програм та реформи більшості університетів в Англії. Реалізація праксеологічного підходу в системі освіти Англії здійснювалася у напрямку зміни змісту освіти, що зазначено у науковому звіті міжнародної організації Field Work Education у 2012 році. Практико орієнтований підхід у професійній підготовці у вищій педагогічній школі Англії реалізується за допомогою впровадження в освітній процес практико зорієнтованих форм навчання, які призвели до зміни змісту навчальних програм та напрямів реформи більшості університетів в Англії.

Система підготовки педагогічних кадрів у Англії, як зазначає О. Чорна, відрізняється різноманіттям моделей та гнучкістю маршрутів професійної підготовки, що охоплює як вузівські програми дипломного та післядипломного рівнів (перший та другий цикли вищої освіти), так і практико-орієнтовані програми підготовки вчителів, організовані в тісній співпраці закладів вищої освіти зі школами, які мають особливу популярність та активно розвиваються. Відмінною особливістю системи підготовки вчителів у Великій Британії є наявність великої кількості освітніх маршрутів для здобуття професії учителя філологічних спеціальностей [Чорна, 2011, С. 45]. У Великій Британії існує кілька типів навчальних закладів, що спеціалізуються на підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Найбільш поширеним типом навчального закладу в Англії є педагогічний коледж при університеті.

Перспективні напрями розвитку педагогічної освіти Англії у XXI ст. націлені на становлення образу вчителя, який містить у собі такі професійно важливі якості, як духовність, міжкультурну толерантність, освіченість, професіоналізм та компетентність, що й визначило, з одного боку, аксіологічні орієнтири

педагогічної освіти, з іншого – інноваційні процеси у змісті, формах та методах професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Професійні вимоги до вчителя-філолога нині зросли. Це закріплено у низці циркулярів, присвячених професійній підготовці вчителя та вимогах до освітніх стандартів, виданих Департаментом освіти та працевлаштування.

Слід зазначити, що навчальні плани вишів характеризуються узагальненою моделлю професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що дозволяє викладачам закладів вищої освіти виявляти варіативність та творчий підхід у визначенні конкретних форм, методів та прийомів реалізації праксеологічного підходу під час викладацької діяльності у процесі підготовки майбутніх вчителів. На основі навчальних планів викладачі вищих педагогічних шкіл Англії розробляють програми з навчальних дисциплін, використовуючи практико-орієнтовані форми та методи педагогічної діяльності, які позитивно впливають на активізацію навчально-професійної діяльності студентів та підвищують інтерес до обраної професії.

Праксеологічний підхід у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей впроваджується за допомогою реалізації різних за змістом практико-зорієнтованих науково-дослідних проєктів та програм за такими напрямками: «Кембриджські цифрові гуманітарні науки», «Кембриджські дослідження в галузі мовної освіти в мережевих спільнотах» та інші.

Отже, праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей спрямований на забезпечення навчального процесу новими алгоритмами, прийомами, методами і технологіями навчання, які орієнтують суб'єкта діяльності на конкретний результат, що сприяє розвитку в студентів самостійності, ініціативності, творчих здібностей та критичного мислення, здатності до професійної самореалізації.

Особливості професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей виявляються у педагогічних діях та відносинах, ідентифікації себе з педагогічною професією, найбільш яскраво виявляються під час діяльнісно-зорованого навчального процесу та педагогічної практики. Відповідно до цих аспектів можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та у певних межах.

Педагогічний простір досягнення професійно-педагогічної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей охоплює як власне навчальну, так і практичну діяльність, під час якої виявляються професійно-особистісні якості майбутнього педагога. Її можна вважати позитивною, якщо варіації досягнення самореалізації багатозначні у різних її напрямках практичної професійної діяльності.

Специфіка праксеологічного підходу орієнтує студентів на якісне та продуктивне виконання своєї діяльності за рахунок оволодіння прийомами її раціоналізації. Серед таких необхідно виокремити прийоми оптимальної організації часу, раціональної роботи з навчальним матеріалом (узагальнення

способів вирішення завдань, найбільш раціональні короткі форми ведення записів), прийоми запам'ятовування й підготовки до контрольних завдань.

Окреслені праксеологічні прийоми можуть бути передумовою формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. У контексті праксеологічного підходу зміст поняття «компетентність» як основи готовності до професійної діяльності, можна доповнити за рахунок уведення праксеологічних характеристик діяльності й розглядати компетентність як сукупність умінь, що є передумовою здійснення успішної діяльності за рахунок свідомого вибору засобів, прийомів і методів діяльності, що забезпечують її результативність, активізують творчість у змінних умовах, а також у ситуаціях ризику й невизначеності, спонукають до активної перетворюючої діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Змістовні основи праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей в структурі навчальних програм в Англії реалізуються за допомогою «моделі набору навчальної програми». Її суть полягає в реалізації ідей праксеологічного навчання всередині кожного окремого курсу. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей в Англії охоплює як загальноосвітні курси, так і професійні, предметні та професійно-практичні курси, побудовані з урахуванням принципів праксеологічного підходу. Завдяки останньому отримали розвиток практико-орієнтовані програми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які передбачають участь студентів у онлайн-курсах, традиційних та онлайн-семінарах, факультативних курсах та літніх інститутах, використання активних, інтерактивних, проблемних, проєктних методів навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні досвіду США щодо впровадження засад праксеологічного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

### **Література**

1. Бігун О. М. Педагогічна підготовка вчителя в коледжах Великої Британії та України: порівняльний аспект. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXVIII (93). С. 92–98.
2. Сапогов М. Підготовка вчителя у Великій Британії: історія, сучасні реформи та можливості адаптації для України. *Наукові записки ВСПУ*. 2024. Вип. 80. С. 75–82. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-75-82>
3. Стрельченко Л. Особливості професійної підготовки вчителя англійської мови у вищих навчальних закладах Великої Британії в контексті європейських вимог. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 121(I). С. 93–99.
4. Чорна О. А. Особливості сучасної підготовки вчителів філологів у Великій Британії. НБУВ. 2011. № 5–6. С. 45–53.

5. Breidenstein G., Heinzl F., Schreyer P., Tyagunova T. Exploring teaching quality from within: A praxeological perspective. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 2025. T. 18. C. 469–482.
6. Fylupiuk D. Praxeological approach as a methodological guideline in teacher professional formation. *Pedagogy and New Approaches in Practice (PNAP)*. 2023. № 5. C. 567–573.
7. Istenič A. Blended learning in higher education: The integrated and distributed model and a thematic analysis. *Discover Education (Springer)*. 2024. № 1 (T. 3). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00239-y>.
8. Kulaksız T. Praxeological learning approach in the development of pre-service EFL teachers' TPACK and online information-seeking strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. T. 20. Article 52. C. 1–17.
9. Pocalana G., Robutti O. Evolution of teachers' and researchers' praxeologies for designing inquiry mathematics tasks: the role of teachers' beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2024. T. 28. C. 1313–1339.
10. Teleková R. The praxeological level of supporting the continuity of education during the child's transition to school. *Journal of Education, Culture and Society*. 2025. T. 16, № 1. C. 635–649.

### References

1. Bihun O. M. (2019). Pedagogichna pidhotovka vchytelia v koledzhakh Velykoi Brytanii ta Ukrainy: porivnialnyi aspekt [Pedagogical training of teachers in colleges of Great Britain and Ukraine: a comparative aspect]. *Pedahohichni nauky*, Issue LXXVIII (93), 92–98 (in Ukrainian).
2. Sapohov M. (2024). Pidhotovka vchytelia u Velykii Brytanii: istoriia, suchasni reformy ta mozhlyvosti adaptatsii dlia Ukrainy [Teacher training in Great Britain: history, current reforms and adaptation possibilities for Ukraine]. *Naukovi zapysky VSPU*, Issue 80, 75–82 <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-75-82>. (in Ukrainian).
3. Strelchenko L. (2014). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia anhliiskoi movy u vyshchikh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii v konteksti yevropeiskykh vymoh [Features of professional training of English-language teachers in higher education institutions of Great Britain in the context of European requirements]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedagogichni nauky*, Issue 121 (Part I), 93–99 (in Ukrainian).
4. Chorna O. A. (2011). Osoblyvosti suchasnoi pidhotovky vchyteliv filolohiv u Velykii Brytanii [Features of modern training of philology teachers in Great Britain]. *NBUV Journal*, 5–6, 45–53 (in Ukrainian).
5. Breidenstein G., Heinzl F., Schreyer P., Tyagunova T. (2025). Exploring teaching quality from within: A praxeological perspective. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Vol. 18, 469–482 (in English).

6. Fylupiuk D. (2023). Praxeological approach as a methodological guideline in teacher professional formation. *Pedagogy and New Approaches in Practice (PNAP)*, 5, 567–573 (in English).
7. Istenič A. (2024). Blended learning in higher education: The integrated and distributed model and a thematic analysis. *Discover Education (Springer)*, Vol. 3 (1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00239-y> (in English).
8. Kulaksız T. (2023). Praxeological learning approach in the development of pre-service EFL teachers' TPACK and online information-seeking strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 20. Article 52, 1–17 (in English).
9. Pocalana G., Robutti O. (2024). Evolution of teachers' and researchers' praxeologies for designing inquiry mathematics tasks: The role of teachers' beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 28, 1313–1339 (in English).
10. Teleková R. (2025). The praxeological level of supporting the continuity of education during the child's transition to school. *Journal of Education, Culture and Society*, Vol. 16 (1), 635–649 (in English).

УДК 37.013.34:004.89

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.269>

**Вікторія САВІЦЬКА**

*кандидат педагогічних наук,  
Західноукраїнський національний університет,  
м. Тернопіль, Україна,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>*

## **КЛЮЧОВІ ЦИФРОВІ НАВИЧКИ XXI СТОЛІТТЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

**Анотація.** У статті актуалізовано, що в сучасну епоху цифровізації цифрові навички стали фундаментальними. Розуміння того, як використовувати технології та орієнтуватися в них стає життєво необхідним скрізь: від онлайн-освіти до цифрових робочих просторів і соціальних мереж. Метою статті визначено теоретичне обґрунтування змісту, структури та значущості ключових цифрових навичок XXI-го століття як складової професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, а також визначення їхнього впливу на готовність здобувачів освіти ефективно діяти в умовах цифрової трансформації суспільства та професійної діяльності. Навички XXI-го століття розглянуто як набір вмінь та компетентностей, необхідних для успіху в сучасному світі. Ці навички часто називають «м'якими навичками», які охоплюють критичне мислення, уміння вирішення проблем, комунікацію, співпрацю, креативність, цифрову грамотність та культурну обізнаність. Встановлено, що в цифровому просторі ці навички дещо видозмінюються.

На основі аналізу наукової літератури класифіковано цифрові навички XXI-го століття у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери: технічні навички (використання цифрових пристроїв та програмного забезпечення); інформаційно-цифрові навички (пошук, оцінка, організація та критична обробка інформації); цифрові комунікативні навички (ефективна онлайн-комунікація та створення соціальних зв'язків); цифрові навички співпраці (робота в команді та спільні проєкти в цифровому середовищі); цифрові навички критичного мислення (аналіз та оцінка інформації для прийняття рішень); креативні цифрові навички (створення цифрового контенту та інноваційних рішень); цифрові навички вирішення проблем (пошук ефективних рішень у нових або складних ситуаціях).

© Вікторія Савіцька 2025

Узагальнено, що ключові цифрові навички XXI століття формують фундамент професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, дають змогу ефективно комунікувати, аналізувати та обробляти великі обсяги інформації, створювати цифровий контент, співпрацювати у віртуальних командах, критично оцінювати дані та приймати обґрунтовані рішення.

**Ключові слова:** цифрові навички, цифрова трансформація, майбутні фахівці соціономічної сфери, професійна компетентність.

**Victoriia SAVITSKA**

*PhD in Pedagogy*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>*

## **KEY DIGITAL SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE**

**Abstract.** The article highlights that digital skills have become fundamental in the modern era of digitalisation. From online education to digital workspaces and social networks, understanding how to use and navigate technology is becoming essential. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for the content, structure and significance of key digital skills of the 21st century as a component of the professional competence of future specialists in the socio-economic sphere, as well as to determine their impact on the readiness of students to act effectively in the context of the digital transformation of society and professional activity. 21st century skills are seen as a set of skills and competencies needed to succeed in today's world. These skills are often called 'soft skills' and include critical thinking, problem solving, communication, collaboration, creativity, digital literacy, and cultural awareness. It has been established that these skills are somewhat modified in the digital space.

Based on an analysis of scientific literature, 21st-century digital skills have been classified within the structure of professional competence for future specialists in the socio-economic sphere: technical skills (use of digital devices and software); information and digital skills (searching for, evaluating, organising and critically processing information); digital communication skills (effective online communication and social networking); digital collaboration skills (teamwork and joint projects in a digital environment); digital critical thinking skills (analysis and evaluation of information for decision-making); creative digital skills (creation of digital content and innovative solutions); digital problem-solving skills (finding effective solutions

in new or complex situations). In summary, the key digital skills of the 21st century form the foundation of the professional competence of future specialists in the socio-economic sphere, enabling them to communicate effectively, analyse and process large amounts of information, create digital content, collaborate in virtual teams, critically evaluate data and make informed decisions.

**Keywords:** digital skills, digital transformation, future specialists in the socio-economic sphere, professional competence

**Постановка проблеми.** Розвиток глобального суспільства знань та швидка інтеграція цифрових технологій зумовлюють необхідність набуття цифрових навичок для працевлаштування та участі в суспільному житті. Крім того, зі змінами на ринку праці навички XXI-го століття (пошук та оцінка інформації, вирішення проблем, обмін інформацією або розробка ідей у цифровому контексті) сприймаються як надважливі [Бахмат et al., 2023; Котова, Севост'янова, 2025]. Ці зміни вимагають посиленої уваги до визначення та набуття компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям для активної та ефективною участі в суспільстві знань [Ananiadou & Claro, 2009]. У XXI столітті цифрові навички є фундаментальними для орієнтування в сучасному світі технологій. Підхід до їх визначення змістився від технічної орієнтації до ширшої перспективи, яка враховує навички, пов'язані зі змістом, або навички вищого порядку. Нещодавній систематичний огляд академічної літератури запропонував сім основних навичок з цифровими компонентами. Визначені цифрові навички XXI-го століття – технічні, інформаційні, комунікаційні, навички співпраці, креативні, критичні та навички вирішення проблем (Van Laar et al., 2017). Тобто ці вміння виходять за межі простого користування різноманітними пристроями, а передбачають ефективне спілкування за допомогою електронної пошти та соціальних платформ, здатність шукати та оцінювати онлайн-інформацію, створювати цифровий контент, співпрацювати з іншими за допомогою інструментів та вирішувати технологічні виклики. Адаптація до нових цифрових інструментів та розуміння важливості власної онлайн-присутності мають вирішальне значення.

Стрімка цифровізація всіх сфер суспільного життя зумовлює також суттєві трансформації професійної діяльності фахівців соціономічної сфери, до якої належать педагоги, психологи, соціальні працівники, менеджери соціального та гуманітарного напрямів, працівники сфери комунікації та публічного управління. Характер їхньої професійної взаємодії ґрунтується на роботі з людьми, прийнятті рішень у ситуаціях невизначеності, міжособистісній комунікації та ефективному використанні інформаційних ресурсів [Сікора, 2025, С. 109]. У XXI столітті ці види діяльності неможливо реалізувати на високому рівні без сформованих цифрових навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика цифрових навичок та компетентностей XXI століття стає одним із ключових напрямів теперішніх педагогічних та соціономічних досліджень. Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці досліджують цифрову трансформацію ринку праці та тенденції

розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців [Бахмат та співавт., 2023; Котова, Севост'янова, 2025; Сікора, 2025]; визначають актуальні міжнародні рамки цифрової компетентності для забезпечення конкурентоспроможності та професійної мобільності фахівців у глобалізованому суспільстві знань [Mattar et al., 2022; Law et al., 2018; United Nations, 2015]; визначають ключові навички XXI століття [Ananiadou & Claro, 2009; Binkley et al. 2012] та класифікують їх за різними критеріями та дескрипторами [Van Laar et al., 2017, 2020]; обґрунтовують необхідність розвитку цифрових компетентностей для забезпечення рівних можливостей у навчанні та професійній діяльності, а також подолання цифрової нерівності [Gonçalves et al., 2018]. З огляду на це актуалізується необхідність розгляду цифрових навичок у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери як інструменту забезпечення ефективної комунікації, медіаграмотності та здатності працювати у цифровому середовищі.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування змісту, структури та значущості ключових цифрових навичок XXI-го століття як складової професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, а також визначення їхнього впливу на готовність здобувачів освіти ефективно діяти в умовах цифрової трансформації суспільства та професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Цифрова епоха розширюється, охоплюючи всі сфери нашого життя, і не лише IT-працівники повинні бути готові до цифрової трансформації. Навички, необхідні для освіти та роботи в сучасній економіці, названі навичками XXI-го століття. У рекомендації Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу [The European Parliament and the Council of the European Union, 2006; Council of the European Union, 2018] визначено вісім ключових компетентностей для навчання протягом усього життя, однією з яких є цифрова компетентність. У Порядку денному сталого розвитку на період до 2030 року [United Nation] стверджується, що поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) має потенціал для подолання цифрової нерівності. Ціль 4 Порядку денного полягає в тому, щоб «забезпечити інклюзивну, справедливую якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх», а також розвинути цифрові навички. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) вважає ІКТ критично важливими для досягнення всіх 17 цілей [Law, Woo, & Wong, 2018].

Хоча навички XXI-го століття та цифрові навички є вирішальними, їхнє поєднання ще недостатньо визначено. Цифрові навички є критично важливими не лише для фахівців, а й для організацій, щоб йти в ногу з розвитком і впроваджувати інноваційні продукти та процеси. Важливо відзначити, що цифрові навички XXI-го століття виходять за межі простого технічного відображення. Те, як майбутній фахівець мислить, вирішує проблеми та навчається, має більший вплив на його здатність функціонувати в технологічно багатому суспільстві, ніж просто знання конкретного програмного забезпечення. Цифровими навичками XXI-го століття Дж. Маттар (J. Mattar)

та співавтори розглядають такі: володіння ІКТ-застосунками для вирішення когнітивних завдань на роботі; навички, які не є технологічно зумовленими, оскільки вони не стосуються використання якоїсь конкретної програмної програми; навички, що підтримують процеси мислення вищого порядку; та навички, пов'язані з когнітивними процесами, що сприяють безперервному навчанню працівників [Mattar, 2022].

Для визначення та систематизації навичок XXI-го століття низка ініціатив окреслила рамки. Так, міжнародний дослідницький проєкт «Оцінювання та викладання навичок XXI-го століття» (ATC21S) визначає 10 навичок, згрупованих у чотири категорії: способи мислення (креативність та інновації; критичне мислення, вирішення проблем та прийняття рішень; навчання навчанню та метапізнання), способи роботи (спілкування; співпраця), інструменти для роботи (інформаційна грамотність; ІКТ-грамотність) та життя у світі (громадянство; життєві та кар'єрні навички; особиста та соціальна відповідальність) [Binkley et al., 2012]. Такі рамки є в широкому сенсі структурованою концептуалізацією взаємопов'язаних компетентностей та підкомпетентностей, спрямованою на розвиток та оцінку цифрової грамотності певної цільової групи. Фахівці зі сформованими цифровими навичками є безцінними для роботодавців та компаній. Це особливо актуально, враховуючи швидкі зміни, з якими стикаються роботодавці сьогодні і які часто пов'язані зі складними знаннями [Gonçalves et al., 2018]. За останні роки обсяг інформації в Інтернеті значно збільшився. Ця зростаюча тенденція підкреслює критичну роль інтернет-навичок у сучасному світі.

Цифрові навички також стають невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців соціономічної сфери, оскільки вони забезпечують ефективну комунікацію, аналітику, управління інформаційними потоками, медіаграмотність і здатність працювати в цифровому середовищі. В умовах розвитку електронного врядування, дистанційних форм взаємодії, розширення онлайн-послуг, збільшення обсягів цифрових даних, а також появи загроз інформаційній безпеці суспільства, вимоги до рівня цифрових навичок XXI -го століття майбутніх фахівців соціономічної сфери значно посилюються.

У визначенні ключових цифрових навичок XXI століття у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери опираємося на дослідження Е. Ван Лаар (E. Van Laar) та співавторів [Van Laar et al., 2020], які класифікують ці навички таким чином:

1) технічні навички, необхідні для використання програмного забезпечення або роботи з цифровими пристроями;

2) інформаційно-цифрові навички – навички пошуку, оцінки та організації інформації в цифровому середовищі;

3) цифрові комунікативні навички для створення соціальної взаємодії та зміцнення соціальних зв'язків, комунікації за допомогою електронної пошти, сайтів соціальних мереж та служб обміну миттєвими повідомленнями;

4) цифрові навички співпраці для зв'язку та співпраці поза межами обмеженого фізичного середовища, спільної роботи над колективними документами та проектами без обмежень часу та місця;

5) цифрові навички критичного мислення як вміння швидко фільтрувати вхідну онлайн-інформацію та комунікації, а також виокремлювати цінну інформацію;

6) креативні цифрові навички для створення онлайн-контенту;

7) цифрові навички вирішення проблем – навички, щоб знаходити численні рішення, вирішувати нестандартні задачі та переносити знання в нові ситуації.

Важливість цифрових навичок для майбутніх фахівців XXI століття також пов'язана з потребою забезпечення якісної соціальної підтримки населення, роботи з вразливими групами, розвитку консультативних сервісів, психоемоційного супроводу та освітніх програм, що дедалі частіше переходять у цифрові формати. Здатність застосовувати цифрові інструменти та технології, працювати з великими обсягами інформації, орієнтуватися у медіапросторі, використовувати цифрові засоби для комунікації й навчання є базовими умовами професійного успіху.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу наукової літератури уможливилася класифікація цифрових навичок XXI ст. у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери (таблиця 1).

Таблиця 1

### Класифікація цифрових навичок XXI ст. у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери

Цифрові навички	Зміст	Специфіка застосування у соціономічній сфері
Технічні навички	Використання цифрових пристроїв та програмного забезпечення	Робота з офісними пакетами, спеціалізованими програмами для соціономічної сфери та психологічного консультування, інтерактивними дошками
Інформаційно-цифрові навички	Пошук, оцінка, організація та критична обробка інформації	Аналіз соціологічних даних, управління інформацією, пошук актуальних наукових і правових матеріалів
Цифрові комунікативні навички	Ефективна онлайн-комунікація та створення соціальних зв'язків	Професійне спілкування за допомогою електронної пошти, месенджерів, соціальних мереж; підтримка онлайн-груп допомоги чи консультацій
Цифрові навички співпраці	Робота в команді та спільні проекти в цифровому середовищі	Спільне створення соціальних/освітніх проєктів, координація команд працівників за допомогою онлайн-платформи
Цифрові навички критичного мислення	Аналіз та оцінка інформації для прийняття рішень	Оцінка достовірності джерел інформації, аналітика даних щодо потреб у соціономічній сфері, формування обґрунтованих висновків
Креативні цифрові навички	Створення цифрового контенту та інноваційних рішень	Розробка онлайн-ресурсів для навчання та соціальної підтримки, створення презентацій, інфографіки, відеоконтенту
Цифрові навички вирішення проблем	Пошук ефективних рішень у нових або складних ситуаціях	Використання цифрових інструментів для вирішення конфліктів, планування соціальних/освітніх проєктів, адаптація до нових технологій соціономічній сфері

Отже, ключові цифрові навички XXI століття формують фундамент професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Їхня

інтеграція в підготовку здобувачів освіти є необхідністю, що забезпечує конкурентоспроможність, професійну мобільність, готовність до викликів цифрової реальності та здатність ефективно працювати у складних соціономічних системах.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зі зростанням та розвитком технологій цифрові навички залишатимуться вирішальними навичками для успіху в XXI столітті. Систематичний аналіз наукових досліджень і нормативних документів засвідчує, що цифрові навички XXI-го століття є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Здобувши міцну основу в цифрових інструментах, критичному мисленні, кібербезпеці та комунікації, майбутні фахівці соціономічної сфери матимуть змогу впевнено та відповідально долати складнощі цифрової епохи.

Для особистих, освітніх чи професійних цілей, цифрові навички є ключем до успіху в сучасному світі, керованому технологіями. Формування цифрових навичок сприяє підвищенню мобільності фахівців, їхньої здатності до адаптації в умовах швидких змін на ринку праці та розвитку компетентностей, необхідних для взаємодії в глобалізованому суспільстві знань. Цифрові навички XXI-го століття дають змогу майбутнім фахівцям соціономічної сфери ефективно комунікувати, аналізувати та обробляти великі обсяги інформації, створювати цифровий контент, співпрацювати у віртуальних командах, критично оцінювати дані та приймати обґрунтовані рішення. Таким чином, розвиток цифрових навичок у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери є необхідністю для забезпечення їхньої конкурентоспроможності, професійної мобільності та здатності працювати у складних соціономічних системах.

### Література

1. Бахмат Н. В., Сторчова Т. В., Моцик Р. В., Мелєкєсцева Н. В., Братиця Г. Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/122>
2. Котова Л. В., Севост'янова К. А. Цифрова трансформація ринку праці: ключові навички, компетентності та тенденції професійного розвитку працівників. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2025. № 50. С. 134–145. DOI: <https://doi.org/10.33216/2218-5461/2025-50-2-134-145>
3. Сікора Я. Б. Теоретико-методичні засади системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифровізації: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2025. 709 с.
4. Ananiadou K., Claro M. 21st-Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers. 2009. Vol. 41. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/218525261154>

5. Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S. Ripley M., Miller-Ricci M., & Rumble M. *Defining twenty-first century skills*. In Griffin, P., & Care, E. (Eds.). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer, 2012. pp. 17–66.
6. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. 4 June. C 189/1. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG)
7. Gonçalves, G., Oliveira, T., & Cruz-Jesus, F. (2018). Understanding individual-level digital divide: Evidence of an African country. *Computers in Human Behavior*, 87, 276–291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.039>
8. Law N., Woo D., Wong G. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
9. Mattar J., Santos, C. C., & Cuque, L. M. Analysis and comparison of international digital competence frameworks for education. *Education Sciences*, 2022. Vol. 12, No. 12. Art. 932. <https://doi.org/10.3390/educsci12120932>
10. The European Parliament and the Council of the European Union. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. L 394/10. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2006.394.01.0010.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG)
11. United Nations. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
12. Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588.
13. Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *Sage Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>

### References

1. Bakhmat, N. V., Storchova, T. V., Motsyk, R. V., Melekesceva, N. V., & Bratytsia, H. H. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv: Yevropeyskyi dosvid [Modern trends in the development of digital competence of future teachers: European experience]. *Akademichni vizii*, (15). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/122> (in Ukrainian).
2. Kotova, L. V., & Sevost'yanova, K. A. (2025). Tsyfrova transformatsiya rynku pratsi: Kliuchovi navychky, kompetentnosti ta tendentsii profesiinoho rozvytku pratsivnykiv [Digital transformation of the labor market: Key skills, competencies, and trends of professional development of employees]. *Aktual'ni problemy*

- prava: teoriya i praktyka*, (50), 134–145. <https://doi.org/10.33216/2218-5461/2025-50-2-134-145> (in Ukrainian).
3. Sikora, Y. B. (2025). *Teoretyko-metodychni zasady systemy profesiynoi pidgotovky maybutnikh fakhivtsiv z informatsiynykh tekhnolohiy v umovakh tsyfrovizatsiyi* [Theoretical and methodological foundations of professional training of future IT specialists in digitalization conditions] (Doctoral dissertation). Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine. (in Ukrainian).
  4. Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st-century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, 41. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154> (in English).
  5. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 17–66). Springer. (in English).
  6. Council of the European Union. (2018, June 4). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (C 189/1). *Official Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG) (in English).
  7. Gonçalves, G., Oliveira, T., & Cruz-Jesus, F. (2018). Understanding individual-level digital divide: Evidence of an African country. *Computers in Human Behavior*, 87, 276–291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.039> (in English).
  8. Law, N., Woo, D., & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (in English).
  9. Mattar, J., Santos, C. C., & Cuque, L. M. (2022). Analysis and comparison of international digital competence frameworks for education. *Education Sciences*, 12(12), Article 932. <https://doi.org/10.3390/educsci12120932> (in English).
  10. The European Parliament and the Council of the European Union. (2006, December 30). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394/10. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2006.394.01.0010.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG) (in English).
  11. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (in English).
  12. Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. (in English).
  13. Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *Sage Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176> (in English).

УДК 378.147:004.42:371.13

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.278>

**Ігор СТЕЧИШИН**

*аспірант кафедри обслуговування технологій та охорони праці,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
ім. Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, України  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5650-2919>*

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ

**Анотація.** Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти зумовлюють необхідність інтеграції нових підходів до управління освітнім процесом для забезпечення його якості, гарантії відповідності новим стандартам та міжнародним вимогам, підвищення конкурентних переваг закладу. Метою статті є аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання систем управління освітнім процесом. У дослідженні визначено ключові вектори трансформації педагогічної освіти, зокрема, впровадження форм дистанційного та змішаного навчання, інтеграції цифрових інструментів та штучного інтелекту, що відображається на системах управління навчанням. Проаналізовано специфіку системи управління навчанням Moodle, основними перевагами якої є доступність, гнучкість та адаптивність, універсальність, широкий практичний інструментарій, розширюваність. Розглянуто основні методологічні підходи до систем управління навчанням, включаючи системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегрований та інноваційний підходи, котрі визначають базові теоретичні положення та принципи, на основі яких будується ефективне управління навчальним процесом за допомогою технологій. Детерміновано виклики сучасного управління освітою, особливо, нерівномірність ресурсного забезпечення, недостатня компетентність персоналу, необхідність уніфікації підходів до цифровізації процесів управління. У статті визначено, що сучасні системи управління навчанням, у тому числі Moodle, включають в себе можливості реєстрації і контролю доступу користувачів до навчального

контенту, організації слухачів в групі, управління ресурсами закладу освіти та низку інших функцій. Підсумовано основні критерії вибору системи управління навчанням, серед яких – надійність і функціональність, адаптивність і варіативність засобів розробки контенту; підтримка SCORM та інших стандартів; модульність та наявність ефективної системи перевірки знань; забезпечення доступу. Доведено, що використання платформ управління для забезпечення високої навчальної продуктивності потребує від майбутніх педагогів професійного навчання розвинених навичок критичного мислення, креативності, лідерських якостей, адаптивності та організаційних навичок.

**Ключові слова:** система управління навчанням, Moodle, майбутні педагоги професійного навчання, онлайн-платформи, дистанційне навчання, ефективність.

**Ihor STECHYSHYN**

*Postgraduate Student*

*Department of Service Technologies and Occupational Safety*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5650-2919>*

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING FUTURE VOCATIONAL TEACHERS TO USE LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS**

**Abstract.** Modern trends in the development of pedagogical education necessitate the integration of new approaches to managing the educational process to ensure its quality, guarantee compliance with new standards and international requirements, and increase the competitive advantages of the institution. The purpose of the article is to analyze the theoretical and methodological foundations of training future teachers of vocational training to use educational process management systems. The study identifies key vectors of transformation of pedagogical education, in particular, the introduction of forms of distance and blended learning, integration of digital tools and artificial intelligence, which is reflected in learning management systems. The specifics of the Moodle learning management system are analyzed, the main advantages of which are accessibility, flexibility and adaptability, versatility, a wide range of practical tools, and extensibility. The main methodological approaches to learning management systems are considered, including systemic, person-oriented, competency-based, integrated, and innovative approaches, which determine the basic theoretical provisions and principles on the basis of which effective management of the educational process using technologies is built. The challenges of modern

education management are determined, including uneven resource provision, insufficient staff competence, and the need to unify approaches to digitalization of management processes. The main criteria for choosing a learning management system are summarized. It is proven that the use of management platforms to ensure high educational productivity requires future teachers of professional education to have developed critical thinking skills, creativity, leadership qualities, adaptability, and organizational skills.

**Keywords:** learning management system, Moodle, future teachers of professional learning, online platforms, distance learning, efficiency.

**Постановка проблеми.** Активний розвиток освітнього середовища зумовлює необхідність трансформації управлінських підходів до педагогічної освіти як основи національної загальноосвітньої концепції. На тлі активної інтеграції варіативних форм навчання – дистанційної та змішаної, тотальної цифровізації та актуалізації інклюзивності, управління освітнім процесом має охоплювати не лише методико-педагогічний функціонал, але й забезпечення комунікаційної та соціальної складових, діяльнісний підхід та інтеграцію навчальних предметів, а також зміну ролі педагога на ментора. Необхідними стають ціннісне спрямування освітнього процесу та формування вмотивованості до безперервного навчання. Поняття якості освіти у контексті нинішніх вимог вміщує не тільки традиційні навички, уміння та знання, але й створення уніфікованої освітньої платформи та доступ до інноваційних освітніх технологій з формуванням відповідних культурних концептів.

Модульна об'єктно орієнтована навчальна система (Moodle) – це пакет програмного забезпечення для створення курсів дистанційного навчання, серед основних переваг якого – відкритість та доступність. Особливостями Moodle є акцент на взаємодії між учасниками навчального процесу, ефективність у контексті як дистанційного, так і очного навчання, зручність web-інтерфейсу, модульна структура з можливістю модифікації. Водночас платформа Moodle зорієнтована, першочергово, на підтримку саме дистанційного навчання, взаємодії між студентом та викладачем, без урахування потреб вирішення завдань науково-методичної діяльності педагогів та кадрових питань.

Зважаючи на зазначене, управління освітнім процесом має розглядатись не лише як систематична діяльність з підвищення якості та результативності навчання, але й як діяльність з розроблення та інтеграції сучасних стандартів, моніторингу результативності, оцінки та вжиття заходів для їхнього покращення. Очевидно, що теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання систем управління навчанням (СУН) потребують розширеного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні науковці приділяють значну увагу можливостям управління навчанням як стратегічному вектору загального розвитку освітнього середовища. М. Вовк [Вовк, 2020], Т. Лібер та ін. [Leiber et al., 2020] реалізували розширений аналіз актуальних концепцій управління потенціалом цифровізації, розглядаючи можливості освітніх

онлайн-платформ, персоналізації та мобільних технологій. Дослідники М. Тіхт [Tight, 2020], Я. Капранов та ін. [Капранов et al., 2022] розкривають загальні можливості системи управління навчанням, а З. Божовіч та ін. [Bojović et al., 2020], О. Кілаг та ін. [Kilag et al., 2023] висвітлюють досвід створення і використання в освітньому процесі окремих електронних курсів. У публікаціях В. Габарда Мендес та ін. [Gabarda Méndez et al., 2023], М. Гізау, Г. Тессема [Gizaw & Tessema, 2020], А. Хорват та ін. [Horvat et al., 2015] помітне переконання, що високого рівня якості освіти на сьогодні можна досягнути лише за умов персоналізації процесу та використанні варіативних форм поряд з традиційним очним навчанням.

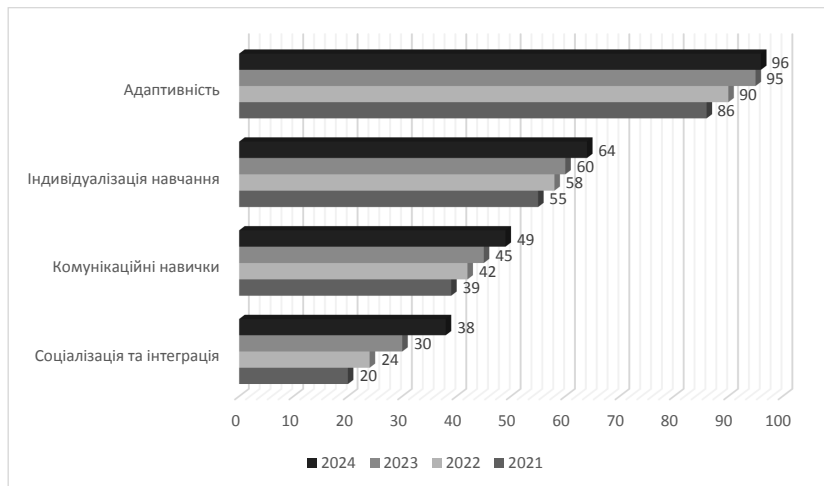
Проблематиці присвячені численні публікації теоретиків та практиків педагогічної та управлінської діяльності, зокрема, А. Зіраба та ін. [Ziraba et al., 2020], А. Девід та ін. [David et al., 2022], К. Деві, М. Апарна [Devi & Aparna, 2020], Л. Павлович, І. Білоус [Pavlovych & Bilous, 2019]. Здебільшого, науковці репрезентують процес управління навчанням як асиміляцію організаційного, педагогічного та соціально-культурного процесів. При цьому досліджень, присвячених систематизації накопиченого досвіду використання СУН (зокрема, Moodle) в сучасних умовах, недостатньо. Водночас, високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів до управління навчанням можна досягнути лише у тому випадку, коли студенти усвідомлюють сенс використання СУН при навчанні, при цьому реалізуючи способи до самоорганізації і самоконтролю, дозволяючи впроваджувати успішні практики для задоволення потреб сучасної освіти. Окреслені аспекти потребують додаткового дослідження.

**Метою статті** є теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання систем управління освітнім процесом, з урахуванням діяльнісного підходу та інтеграційних процесів, трансформації сучасної ролі педагога та загального ціннісно-культурного спрямування освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті основної мети сучасної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до управління навчанням методологія освітній процес має передбачати формування навичок критичного мислення та креативності, інтеграцію цифрових рішень, інтерактивних та мультимедійних технологій, варіативність форм репрезентації навчального матеріалу. Модернізація управлінських підходів у освіті потребує пошуку нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем щодо методології викладання та апгрейду навчальних програм, кваліфікації педагогів, створення сприятливих передумов для інновацій [Devi & Aparna, 2020]. Системний підхід має враховувати ключові аспекти стандартів якості навчання, безперервний моніторинг та системне оцінювання, розробку політики у сфері якості, визначення процедур та інструментів.

Серед ключових тенденцій динаміки технологічного та організаційного підґрунтя динаміки управлінських підходів у професійному навчанні – глобальна цифровізація, впровадження форматів дистанційного і змішаного

навчання, зростання ролі публічно-приватної взаємодії у сфері освіти. Основними тенденціями динаміки спрямованості управління навчанням у практиці країн Європейського Союзу (рис.1) є адаптивність, індивідуалізація навчання, комунікаційні та соціальні компетенції.



**Рисунок 1. Векторність управління навчанням в країнах ЄС, 2021–2024 рр., рівень ефективності, % здобувачів освіти**

Джерело: [Education statistics, 2024].

Інформація, представлена на рис.1, переконливо засвідчує, що інноваційні системи управління навчанням мають бути спрямовані на підвищення адаптивності та індивідуалізації навчання, а також соціалізації та інтеграції студентів. Таким вимогам відповідають сучасні моделі управління стійким розвитком освіти: Система інтегрованого управління якістю (IQMS), що асимілює різні інструменти управління якістю (ISO 9001, самооцінка, TQM, бенчмаркінг тощо) та спрямована на впровадження інтегрованої системи управління, зосереджена на безперервному вдосконаленні; модель ISO 9001, що поєднує етапи планування, інтеграції, оцінки та оптимізації управлінських процесів на основі процесного підходу, прагнення до постійного вдосконалення, гарантії компетентності педагогів; модель TQM (Всеохопне управління якістю), що передбачає системний підхід, зорієнтованість на потреби здобувача освіти, вмотивованість викладацького персоналу, безперервну оптимізацію освітніх процесів та низка інших [Gabarda Méndez et al., 2023; Pavlovych & Bilous, 2019].

Основними методологічними підходами щодо СУН вбачаються системний підхід (позиціонує СУН комплексну систему, що складається з взаємопов'язаних елементів), компетентністний підхід (формування у студентів практичних знань, умінь та навичок практичної векторності), особистісно-орієнтований (уцентрі уваги – індивідуальні потреби), інтегрований (об'єднання різних форм, методів і засобів навчання у цілісний процес) та інноваційний підхід (використання креативних рішень для підвищення якості навчального процесу).

Розвиток електронного навчання, що передбачає використання СУН, супроводжується автоматизацією адміністрування, документування, відстеження, звітності і розробки навчальних курсів або освітніх програм. Серед основних функцій – можливість організації вхідного, проміжного і фінального тестування, потужна пошукова система, актуалізація матеріалів, контроль використання ресурсів і доступу, побудова різних траєкторій навчання, розробка та управління навчальними планами, організація онлайн-взаємодії тощо [Kilag et al., 2023]. Також СУН дозволяють інтегрувати додаткові елементи навчального процесу для більшого охоплення спектру навчальних завдань в процесі підготовки студентів в умовах тотальної цифровізації.

Зокрема, використання Moodle дозволяє створювати курси, наповнюючи їх вмістом у вигляді текстів, опитувальників, допоміжних файлів, презентацій. Користування ресурсом спрощене у контексті доступу через будь-який веббраузер. Ресурс, володіючи зручним, інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом, дає можливість проєктувати, створювати і ефективно керувати ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Особлива цінність зазначеної СУН полягає в тому, що її можна використовувати як з системою Windows, так і з пакетами вільно поширюваного програмного забезпечення.

Основними характеристиками Moodle є: доступність та адаптивність (безкоштовна основа користування і можливість налаштування під власні потреби), філософія соціального конструктивізму, що спрямована на активну взаємодію стейкхолдерів, варіативність інструментарію (створення курсів та управління ними, онлайн-тестування, зворотний зв'язок, дискусійні чати та форуми, актуалізація тощо), розширюваність (значна кількість плагінів та модулів дозволяє розширювати функціонал за умови наявності додаткових навичок та ресурсів). Платформа, водночас, може потребувати значних системних ресурсів для стабільної роботи.

Використання Moodle надає додаткові засоби управління якістю освіти, розширює можливості освітнього процесу як у контексті організації аудиторної роботи, так і в аспектах самостійної навчальної діяльності студентів і форм поточного та проміжного контролю. Така система управління навчанням потребує певної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Методологія підготовки має володіти комплексністю, безперервністю та поступовістю, адаптивністю й гнучкістю, загальною зорієнтованістю на міжнародні стандарти. Варто відзначити, що рівень якості управління навчанням часто детермінує конкурентоспроможність освітнього закладу. Актуальна спрямованість стратегічного управління закладом включає цифровізацію процесів менеджменту – SEO-оптимізацію, створення персоналізованого сайту та сторінок у соціальних мережах з розширеним інформаційним вмістом, залучення штучного інтелекту та машинного навчання для аналізу великих даних [David et al., 2022].

Концепція якісного управління навчанням має керуватись ключовими вимогами щодо індивідуалізації та інклюзивності навчання, високих

стандартів освіти і варіативності навчальних програм, розвитку комунікаційних можливостей. Водночас дотичними викликами можуть стати низький рівень компетенцій педагогів, їх невмотивованість та неготовність до трансформації власної ролі.

Менеджмент передбачає налагодження методичної роботи в межах закладу освіти, що за своєю суттю є системою планування, створення творчої атмосфери та надання практичної систематичної допомоги майбутнім педагогам з опанування навичок управління навчанням за посередництвом різноманітних індивідуальних та колективних форм взаємодії – методичних об'єднань, майстер-класів, семінарів, тренінгів та індивідуального консультування, коучингу, тьюторства. Процес має бути спрямований на освоєння нового педагогічного досвіду та здобутків психолого-педагогічної науки, стимулювання майбутніх педагогів професійного навчання до безперервного вдосконалення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати дослідження актуалізують важливість сучасних систем управління навчанням та вдосконалення методології підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до їх використання на практиці. Сучасні стратегії управління мають зауважувати такі тенденції, як трансформація стандартів якості освіти, динаміка підходів до моніторингу, тотальна цифровізація, пріоритетність інклюзивності та персоналізації.

Аналіз специфіки системи управління навчанням Moodle дозволив встановити основні переваги: доступність, гнучкість та адаптивність, універсальність, широкий практичний інструментарій, а також розширюваність. При цьому необхідно враховувати супутні ризики: нерівномірність ресурсного забезпечення, недостатню компетентність персоналу, необхідність уніфікації підходів до цифровізації. Moodle передбачає можливості реєстрації і контролю доступу користувачів до навчального контенту, організації слухачів в групи, управління ресурсами закладу освіти, організації вхідного, проміжного і фінального тестування, актуалізації та доповнення навчальних матеріалів, побудови різних траєкторій навчання, організація онлайн-взаємодії та миттєвого фідбеку.

Використання платформ управління для забезпечення високої навчальної продуктивності потребує від майбутніх педагогів професійного навчання розвинених навичок критичного мислення, креативності, лідерських якостей, адаптивності та організаційних навичок, що необхідно враховувати у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні практичних курсів підготовки здобувачів освіти до використання СУН.

### **Література**

1. Вовк М. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2020. №22. С. 150–165. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.222016>

2. Капранов Я., Бохонько Є., Чередник Л. Роль цифрових технологій в освіті: виклики та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. №1(57). С. 291–296. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-43>
3. Bojović Ž., Bojović P. D., Vujošević D., Šuh J. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*. 2020. №28(6). pp. 1467–1489. <https://doi.org/10.1002/cae.22318>
4. David A., Mihai D., Mihailescu M. E., Carabas M., Tapus N. Scalability through distributed deployment for moodle learning management system. *Procedia Computer Science*. 2022. №214. pp. 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.11.145>
5. Devi K. S., Aparna M. Moodle—An effective learning management system for 21st century learners. *Alochana Chakra Journal*. 2020. №9(6). pp. 4474–4485.
6. Education statistics. *Eurostat*, 2024. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary\\_education\\_statistics#:~:text=Highlights,aged%2050%20years%20and%20over](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary_education_statistics#:~:text=Highlights,aged%2050%20years%20and%20over).
7. Gabarda Méndez V., Marín-Suelves D., Vidal-Esteve M. I., Ramón-Llin, J. Digital competence of training teachers: Results of a teaching innovation project. *Education Sciences*. 2023. Vol.13(2). p. 162. <https://doi.org/10.3390/educsci13020162>
8. Gizaw M. E., Tessema G. W. Role of information and communication technologies in educational systems: a systematic review. *International Journal*. 2020. Vol. 6(7). pp. 272–282. [https://www.researchgate.net/profile/Muluneh-Endalew/publication/342403910\\_Role\\_of\\_information\\_and\\_communication\\_technologies\\_in\\_educational\\_systems\\_a\\_systematic\\_review/links/5f39ff6092851cd302fe0a26/Role-of-information-and-communication-technologies-in-educational-systems-a-systematic-review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muluneh-Endalew/publication/342403910_Role_of_information_and_communication_technologies_in_educational_systems_a_systematic_review/links/5f39ff6092851cd302fe0a26/Role-of-information-and-communication-technologies-in-educational-systems-a-systematic-review.pdf)
9. Horvat A., Dobrota M., Krsmanovic M., Cudanov M. Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis. *Interactive Learning Environments*/ 2015. №23(4). pp. 515–527. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788033>
10. Kilag O. K., Obaner E., Vidal E., Castañares J., Dum Dum J. N., Hermosa T. J. Optimising Education: Building Blended Learning Curricula with LMS. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education* (2994-9521). 2023. №1(4). pp. 238–250. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-inje/article/view/54>
11. Leiber T., Stensaker B., Harvey L. C. Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *In Impact evaluation of quality management in higher education* (pp. 117–132). Routledge, 2020.
12. Pavlovych L. B., Bilous I. I. Features of distance learning system moodle. *Sciences of Europe*. 2019. № 39-4 (39). p. 11–13.
13. Tight M. Research into quality assurance and quality management in higher education. *In Theory and Method in Higher Education Research* (Vol. 6, pp.

185–202). Emerald Publishing Limited, 2020. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220200000006012>

14. Ziraba A., Akwene G. C., Lwanga S. C. The adoption and use of Moodle learning management system in higher institutions of learning: A systematic literature review. *American Journal of Online and Distance Learning*. 2020. №2(1). pp. 1–21.

### References

1. Vovk, M. (2020). Tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy [Tendencies of pedagogical education development in Ukraine: Challenges and prospects]. *Estetyka i Etyka Pedagogichnoi Dii*, 22, 150–165. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.222016> (in Ukrainian).
2. Kapranov, Y., Bokhonko, Y., & Cherednyk, L. (2022). Rol tsyfrovoykh tekhnolohii v osviti: vyklyky ta perspektyvy [The role of digital technologies in education: Challenges and prospects]. *Aktualni Pitannia Humanitarnykh Nauk – Current issues in the humanities*, 1(57), 291–296. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-43> (in Ukrainian).
3. Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467–1489. <https://doi.org/10.1002/cae.22318> (in English).
4. David, A., Mihai, D., Mihailescu, M. E., Carabas, M., & Tapus, N. (2022). Scalability through distributed deployment for moodle learning management system. *Procedia Computer Science*, 214, 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.11.145> (in English).
5. Devi, K. S., & Aparna, M. (2020). Moodle—An effective learning management system for 21st century learners. *Alochana Chakra Journal*, 9(6), 4474–4485 (in English).
6. Education statistics. (2024). *Eurostat*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary\\_education\\_statistics#:~:text=Highlights,aged%2050%20years%20and%20over](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary_education_statistics#:~:text=Highlights,aged%2050%20years%20and%20over) (in English).
7. Gabarda Méndez, V., Marín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M. I., & Ramón-Llin, J. (2023). Digital competence of training teachers: Results of a teaching innovation project. *Education Sciences*, 13(2), 162. <https://doi.org/10.3390/educsci13020162> (in English).
8. Gizaw, M. E., & Tessema, G. W. (2020). Role of information and communication technologies in educational systems: a systematic review. *International Journal*, 6(7), 272–282. [https://www.researchgate.net/profile/Muluneh-Endalew/publication/342403910\\_Role\\_of\\_information\\_and\\_communication\\_technologies\\_in\\_educational\\_systems\\_a\\_systematic\\_review/links/5f39ff6092851cd302fe0a26/Role-of-information-and-communication-technologies-in-educational-systems-a-systematic-review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muluneh-Endalew/publication/342403910_Role_of_information_and_communication_technologies_in_educational_systems_a_systematic_review/links/5f39ff6092851cd302fe0a26/Role-of-information-and-communication-technologies-in-educational-systems-a-systematic-review.pdf) (in English).

9. Horvat, A., Dobrota, M., Krsmanovic, M., & Cudanov, M. (2015). Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 515–527. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788033> (in English).
10. Kilag, O. K., Obaner, E., Vidal, E., Castañares, J., Dumdum, J. N., & Hermosa, T. J. (2023). Optimising Education: Building Blended Learning Curricula with LMS. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education* (2994-9521), 1(4), 238–250. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/54> (in English).
11. Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. C. (2020). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. In *Impact evaluation of quality management in higher education* (pp. 117–132). Routledge. (in English).
12. Pavlovych, L. B., & Bilous, I. I. (2019). Features of distance learning system moodle. *Sciences of Europe*, 39-4 (39), 11–13 (in English).
13. Tight, M. (2020). Research into quality assurance and quality management in higher education. In *Theory and Method in Higher Education Research* (Vol. 6, pp. 185–202). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220200000006012> (in English).
14. Ziraba, A., Akwene, G. C., & Lwanga, S. C. (2020). The adoption and use of Moodle learning management system in higher institutions of learning: A systematic literature review. *American Journal of Online and Distance Learning*, 2(1), 1–21 (in English).

УДК 373.2.015.31:159.942.4-053.4:372.4

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.288>

**Григорій ТЕРЕЩУК**

*доктор педагогічних наук, професор,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
ім. Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-961X>

**Олександра ЯНКОВИЧ**

*доктор педагогічних наук, професор,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
ім. Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4253-5954>

**Тетяна ГЛАДЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
ім. Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-621X>

## **ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

**Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз понять «емоція», «емоційна компетентність», «театралізована діяльність»; визначено структурні компоненти емоційної компетентності старшого дошкільника та охарактеризовано їх розвиток у старшому дошкільному віці засобами театралізованої діяльності. Виокремлено основні напрями емоційного розвитку та співвіднесено їх із відповідними компетентностями, визначеними у Базовому компоненті дошкільної освіти України. Окреслено засоби театралізованої діяльності для формування емоційної компетентності старших дошкільників: рольові ігри та сценічні образи, гра з іграшками та реквізитом, взаємодія у групових сценках, обговорення почуттів персонажів, спостереження за емоціями партнерів, інсценування життєвих ситуацій із різними емоційними станами персонажів, обговорення їхніх реакцій, розігрування сцен тощо.

Театралізовану діяльність розглянуто як комплексний педагогічний ресурс, що інтегрує емоційний, когнітивний і соціальний розвиток старших

---

© Григорій Терещук, Олександр Янкович, Тетяна Гладюк, 2025

дошкільників, забезпечуючи формування в них цілісної системи емоційної компетентності, необхідної для подальшої успішної взаємодії у школі та повсякденному житті. Доведено, що театралізована діяльність має значний психолого-педагогічний потенціал у розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку, оскільки забезпечує цілісне долучення дитини до емоційно насичених ситуацій, сприяє усвідомленню, вираженню та регуляції емоцій, розвиває здатність розпізнавати емоції інших, формує емпатію, рефлексію та навички соціальної взаємодії. Поєднання художнього образу, рольового перевтілення та моделювання життєвих ситуацій обґрунтовує ефективність театралізованої діяльності як засобу формування основних компонентів емоційної компетентності старших дошкільників.

**Ключові слова:** емоція, емоційна компетентність, емпатія, театралізована діяльність, засоби театралізованої діяльності, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, старші дошкільники, освітній процес.

**Grygorii TERESHCHUK**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-961X>*

**Oleksandra YANKOVYCH**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4253-5954>*

**Tetyana HLADIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-621X>*

## **THEATRALISED ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL COMPE- TENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the concepts of «emotion», «emotional competence», and «theatricalised activity»; identifies the structural components of emotional competence in older preschool children and characterises their development through theatricalised activity in the senior preschool age. The main directions of emotional development are defined and correlated with the relevant competences specified in the State Standard of Preschool Education of Ukraine. The

key means of theatricalised activity for developing emotional competence in older preschoolers are outlined: role-play and stage images, play with toys and props, interaction in group scenes, discussion of characters' feelings, observing partners' emotions, dramatizing life situations featuring various emotional states, discussing characters' reactions, performing scenes, etc.

Theatricalised activity is considered a comprehensive pedagogical resource that integrates the emotional, cognitive and social development of older preschoolers, ensuring the formation of a holistic system of emotional competence necessary for successful interaction in school and everyday life. The study demonstrates that theatricalised activity possesses substantial psycho-pedagogical potential for developing emotional competence in older preschool children, as it provides meaningful engagement in emotionally rich situations, promotes the awareness, expression and regulation of emotions, enhances the ability to recognise others' emotions, and develops empathy, reflection and social interaction skills. The combination of artistic imagery, role transformation and the modelling of life situations substantiates the effectiveness of theatricalised activity as a means of forming the key components of emotional competence in older preschoolers.

**Keywords:** emotion, emotional competence, empathy, theatricalised activity, means of theatricalised activity, preschool education, preschool institution, older preschool children, educational process.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах зростає потреба у формуванні в дошкільників емоційної компетентності як основи успішної соціальної взаємодії, психологічної стійкості та здатності регулювати власні переживання в умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Попри значну увагу до емоційного розвитку дитини у практиці дошкілля акцент часто залишається на пізнавальних уміннях, тоді як емоційний досвід формується стихійно та нерівномірно. Театралізована діяльність, яка поєднує образність, рольову взаємодію та художнє переживання, має значний потенціал у розвитку здатності дошкільників розпізнавати, виражати й контролювати емоції. Однак питання щодо ефективності використання театралізованих засобів саме для формування емоційної компетентності досі вивчене недостатньо й потребує ретельного, всебічного теоретичного та практичного обґрунтування. Тому актуальним є дослідження можливостей театралізованої діяльності як ресурсу емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз досліджень.** Дефініція «емоції» у психологічному словнику (В. Синявський та О. Сергеєнкова) трактується як «психічні стани людини, в яких реалізується безпосереднє ситуативне переживання особистістю значущості діючих на неї явищ і ситуацій, задоволення чи незадоволення її актуальних потреб» [Синявський, Сергеєнкова, 2007, С. 96]. У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття «емоції» означає «реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості й переживань» [Гончаренко, 1997, С. 116].

Емоційну сферу особистості вивчали багато психологів, зокрема П. Екман, Т. Кириленко, М. Бригадир, Т. Малкова, В. Зарицька, Г. Гуд та ін.

Науковець О. Ходаківський, аналізуючи сучасні підходи до історії емоцій, зазначає, що, за даними нейробіологів, емоційне переживання об'єднує тіло і мозок, а культура формує їхній взаємозв'язок, у результаті чого людину розуміють як біокультурну особистість [Ходаківський, 2022].

Психолог П. Екман виокремив сім базових емоцій людини, які легко розпізнати за мімікою, жестами та поведінкою. Це гнів, страх, відраза, сум, здивування, презирство та радість [Ekman, 1992]. К. Ізард додав до цього переліку ще інтерес (цікавість) та сором (почуття провини), що пов'язані з оцінкою власної поведінки та соціальними нормами [Izard, 1992].

**Мета статті** - дослідити психолого-педагогічний потенціал театралізованої діяльності як засобу розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток емоційної компетентності є важливою складовою виховання старших дошкільників і передбачає цілеспрямовану роботу педагогів. Завдання вихователів закладу дошкільної освіти – спрямовувати освітню діяльність на навчання дітей старшого дошкільного віку розпізнавати та усвідомлювати власні базові емоції та емоції інших людей для закладення ефективного підґрунтя щодо розвитку їх емоційної компетентності.

Поняття «емоційна компетентність» ввела науковиця К. Саарні у 1990 році. Її сутність вона вбачала у поєднанні умінь, серед яких – здатність до усвідомлення власних емоцій, їх вираження та регуляції, розпізнавання емоцій інших людей, соціальної взаємодії та емоційного саморозвитку [Saarni, 1999].

Досліджували вищеописане поняття М. Баклі, Д. Гоулман, В. Зарицька, В. Борисенко, С. Забаровська та ін.

До прикладу, поняття «емоційна компетентність» трактують як «здатність особистості до саморегуляції емоцій та розпізнавання, розуміння емоцій інших людей, до рефлексії як механізму осмислення емоцій, способів їх прояву в себе та інших, причин їх виникнення, прогнозування їх протікання та наслідків, до яких може призвести їх неадекватний прояв» [Забаровська, 2024, С. 51].

Нам імпонує запропонована Я. Раєвською та О. Соляковою класифікація чотирьох базових компонентів емоційної компетентності, яка охоплює рефлексію, саморегуляцію, регуляцію взаємин, а також емпатію та системно відображає основні аспекти розвитку емоційних умінь у дітей [Раєвська, Солякова, 2021].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (БҚДО) України формування емоційної компетентності дитини інтегровано у систему очікуваних результатів навчання, тобто вона відображається та функціонує як частина основних компетентностей, будучи їхньої невід'ємною складовою. Наприклад, в особистісній (емоційно-ціннісній) компетентності, що охоплює ставлення до себе та інших, переживання, почуття приналежності, поваги та інтересу. Емоційна регуляція та здатність керувати емоціями прослідковується у

соціальної компетентності старшого дошкільника, яка передбачає комунікацію та ефективну групову взаємодію. Емоційні аспекти посідають вагомe місце у формуванні компетентностей, пов'язаних із здоров'ям та безпекою, оскільки психоемоційний стан має значний вплив на формування та гармонійний розвиток особистості дитини. Вміння дитини керувати емоціями означено однією із основних компетентностей, спільних для дошкільної та початкової освіти, адже воно забезпечує успішну взаємодію, саморегуляцію та адаптацію в різних життєвих ситуаціях. Педагогічна діяльність вихователя має бути спрямована на усвідомлену та наскрізну інтеграцію розвитку емоційних умінь у всі напрями дошкільної освіти [Базовий компонент дошкільної освіти України, 2021].

Зазначимо, що у БКДО України серед ключових компетентностей інваріантної частини означено мистецько-творчу, яка поділяється на художньо-продуктивну, музичну та театралізовану [Базовий компонент дошкільної освіти України, 2021]. На нашу думку, саме театралізована діяльність дитини в умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти забезпечує ефективне формування у неї емоційної компетентності, оскільки тісно пов'язана із драматичним мистецтвом, музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, хореографією тощо. Поєднання у театралізованій постановці різних видів мистецтва створює багатий емоційний досвід дитини, забезпечує можливість розвивати уяву, креативність, а також емоційну чутливість, тренувати навички самовираження та співпереживання, формує основу для соціальної взаємодії та засвоєння норм поведінки у колективі.

О. Олійник підкреслює, що театралізована діяльність є послідовним і системним процесом, який розпочинається з ознайомлення з літературною основою майбутнього спектаклю та підготовки дитячого сприймання. Він охоплює детальний аналіз сюжету та вчинків персонажів, обговорення можливих стратегій їхньої поведінки, продовжується пробами себе в обраній ролі, осмисленням і розучуванням діалогів, самостійним втіленням образу героя та задуму вистави. Чітка етапність і тривалість цього процесу у старших дошкільників сприяє розвитку емоційної компетентності та емпатії [Олійник, 2010].

Театралізована діяльність старшого дошкільника – це організоване творче перевтілення, у якому дитина освоює ролі персонажів, аналізує їхні вчинки та переживання, моделює поведінку героїв і виражає власні емоції через сценічні образи. Вона дає можливість створити практичну ситуацію для навчання дітей емоційній свідомості та соціальним навичкам через активне відтворення реальних і вигаданих життєвих ситуацій. Таким чином, театралізована діяльність одночасно є ефективним засобом розвитку всіх основних компонентів емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку, формуючи у них цілісну систему емоційних умінь і соціально значущих навичок.

Платформа для розвитку дошкільнят «НУМО», розроблена за участі експертів UNICEF та Міністерства освіти та науки України, у розділі «Я та емоції» також акцентує увагу на розвитку емоційної компетентності старших дошкільників. На цій платформі емоції визначено так званим «ланцюжком»

зв'язку дитини з навколишнім середовищем. Педагоги зазначають: дитина 5–6 років має усвідомити те, що емоцій не буває «поганих» чи «хороших», вони можуть бути лише з позитивним або негативним забарвленням, водночас шкодити собі чи іншим через них не можна.

На цій навчальній платформі представлено розроблені авторами «сходинки» розвитку емоційної компетентності старшого дошкільника [НУМО. Офіційна платформа для навчання та розвитку, 2020]. Проаналізуємо їх у контексті БКДО України та можливостей практичної реалізації через театралізовану діяльність. Така інтеграція дає змогу системно поєднати теоретичні засади емоційного розвитку з практичними формами навчання, забезпечуючи цілісне формування емоційної компетентності дитини (табл. 1).

Табл. 1.

### Формування емоційної компетентності старших дошкільників засобами театралізованої діяльності

№ з/п	Напрямок емоційного розвитку (НУМО)	Відповідна компетентність у БКДО України	Реалізація засобами театралізованої діяльності
1.	Відтворення емоції	Мистецько-творча та особистісна	Вираження емоцій через рольові ігри та сценічні образи, гра з іграшками та реквізитом
2.	Усвідомлення емоції оточуючих	Соціальна, особистісна	Взаємодія у групових сценках, обговорення почуттів персонажів, спостереження за емоціями партнерів
3.	Відчуття простих емоцій	Особистісна, соціальна	Інсценування життєвих ситуацій із різними емоційними станами персонажів, обговорення реакцій
4.	Прояв істерик та афектів	Особистісна (саморегуляція), соціальна	Розігрування сцен, де дитина вчиться контролювати емоції, аналізує поведінку героя та її наслідки
5.	Перехід між емоційними станами	Особистісна (емоційна регуляція), соціальна	Рольові вправи з контролю емоцій, моделювання змін настрою персонажів та їхніх дій
6.	Цікавість до емоційних станів інших	Соціальна, особистісна	Обговорення мотивів і почуттів героїв, постановка запитань, вивчення емоційних реакцій партнерів
7.	Розрізнення емоційних станів оточуючих	Соціальна, особистісна	Спостереження та відтворення емоцій партнерів у сценках, використання міміки та жестів
8.	Розрізнення власних настроїв	Особистісна (самосвідомість, емоційне самовідчуття)	Самовираження через рольові ігри, відтворення власних емоцій у грі та сценках
9.	Пояснення причини власних емоцій	Особистісна (рефлексія), соціальна	Аналіз поведінки персонажів, обговорення причин емоцій, рефлексія після ігрових ситуацій
10.	Розрізнення емоцій інших людей	Соціальна, особистісна, мистецько-творча	Впізнавання емоцій у партнерів під час сценок, моделювання реакцій персонажів, рольові вправи на емпатію

Отже, театралізована діяльність є ефективним засобом розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку, оскільки забезпечує їх

природне долучення до емоційно насиченого творчого середовища у закладі дошкільної освіти чи вдома. Вона створює умови для безпечного переживання, вираження та осмислення різних емоційних станів через рольове перевтілення, моделювання соціальних ситуацій і художньо-образну взаємодію.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Театралізовану діяльність можна розуміти як комплексний педагогічний ресурс, що інтегрує емоційний, когнітивний і соціальний розвиток старших дошкільників, забезпечуючи формування в них цілісної системи емоційної компетентності, необхідної для подальшої успішної взаємодії у школі та повсякденному житті.

Можна стверджувати, що театралізована діяльність має значний психолого-педагогічний потенціал для розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Вона забезпечує цілісне долучення дитини до емоційно насичених ситуацій, сприяє усвідомленню, вираженню та регуляції власних емоцій, формує здатність розпізнавати емоції інших, розвиває емпатію, рефлексію та навички соціальної взаємодії. Поєднання художнього образу, рольового перевтілення та моделювання життєвих ситуацій визначає те, що театралізована діяльність є ефективним засобом формування основних компонентів емоційної компетентності старших дошкільників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо розвитку емоційної компетентності старших дошкільників засобами театралізованої діяльності.

### **Література**

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf> (дата звернення: 16.10.2025).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. НУМО. Офіційна платформа для навчання та розвитку : вебсайт. URL: <https://numo.ua> (дата звернення: 19.11.2025).
4. Олійник О. М. Розвиток емпатії дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2010. Вип. 9. С. 165–174.
5. Синявський В., Сергєєнкова О. Психологічний словник. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с.
6. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2021. Вип. 3 (52). С. 127–132.
7. Ходаківський О. Оманлива очевидність: сучасні підходи до вивчення історії емоцій. *Наукові записки НаУКМА. Історичні науки*. 2022. № 5. С. 70–79.

8. Забаровська С. М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 50–55.
9. Ekman P. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*. 1992. Vol. 6, № 3–4. p. 169–200.
10. Izard C. E. Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*. 1992. Vol. 99, № 3. p. 561–565.
11. Saarni C. *The Development of Emotional Competence*. New York : Guilford Press, 1999. 381 p.

### References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy [Basic component of preschool education of Ukraine]. (2021). Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf> (in Ukrainian).
2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk: dovidkove vydannia* [Ukrainian pedagogical dictionary: reference edition]. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian).
3. NUMO. Ofitsiina platforma dlia navchannia ta rozvytku [NUMO. Official platform for learning and development]. Retrieved from <https://numo.ua> (in Ukrainian).
4. Oliinyk, O.M. (2010). Rozvytok empatii ditei starshoho doshkilnogo viku v protsesi teatralizovanoi diialnosti [Development of empathy in older preschool children in the process of theatrical activity]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, 9, 165–174. (in Ukrainian).
5. Syniavskiy, V., Serhieienkova, O. (2007). *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary]. Kyiv: Naukovyi svit. (in Ukrainian).
6. Raievska, Ya., Soliakova, O. (2021). Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti osobystosti: teoretychnyi dyskurs [Development of emotional competence of personality: theoretical discourse]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*, 3(52), 127–132. (in Ukrainian)
7. Khodakivskiy, O. (2022). Omanлива ochevidnist: suchasni pidkhody do vyvchennia istorii emotsii [Deceptive evidence: modern approaches to the study of the history of emotions]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Istorychni nauky*, 5, 70–79. (in Ukrainian)
8. Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200. (in English).
9. Izard, C.E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. (in English).
10. Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press. (in English).

УДК 378.147:004.92:37.016

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.296>

**Андрій ТИМЧУК**

*аспірант кафедри обслуговування технологій та охорони праці,*

*Тернопільський національний педагогічний університет*

*ім. Володимира Гнатюка,*

*м. Тернопіль, України*

*ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6918-9994>*

## **СПЕЦИФІКА РОЗРОБКИ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ-БЛОКІВ**

**Анотація.** Розробка та проектування структурно-функціональної моделі в межах дослідження, спрямовані на вирішення науково-практичної проблеми: визначення теоретичних основ та практичних механізмів формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом реалізації блоків структурно-функціональної моделі в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Особливості проектування анонсованої моделі полягають у презентуванні досліджуваного процесу як сукупності блоків-елементів, кожен з яких визначає логіку наукового пошуку. Процес формування графічної грамотності педагогів професійного навчання в середовищі ЗВО представлений у вигляді структурно-функціональної моделі, що містить цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовний, контроль-оцінний та результативний блоки. Цільовий блок моделі спирається на вимоги державних освітніх стандартів та соціальне замовлення. Теоретико-методологічний блок моделі відображає сукупність підходів (системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, середовищного) та принципів (системності та послідовності, професійної спрямованості, цілісності, безперервності, діяльності, саморозвитку, єдності теорії та практики, принцип свідомості та активності студентів, принцип наочності), які застосовувались в межах дослідження. Організаційно-змістовний блок відбиває сукупність етапів та організаційних умов формування досліджуваного феномену шляхом

створення та реалізації спеціального цифрового навчально-методичного забезпечення. Впровадження у процес навчання цифрових технологій дозволяє персоніфікувати навчальний процес, реалізувати принцип наочності за рахунок застосування мультимедійних технологій, мультимедійного навчального посібника та навчального відеоконтенту. Контрольно-оцінний та результативний блоки анонсованої структурно-функціональної моделі містять компонентно-критеріальну структуру графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання та результат дослідження, тобто її сформованість за визначеними рівнями. Результати здійсненої роботи дають змогу припустити, що ця модель є ефективним інструментом для вирішення виявлених протиріч між вимогами цифрового суспільства та поточним рівнем графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання. Презентована структурно-функціональна модель є науково обґрунтованим засобом вирішення поставленої проблеми, відкриваючи нові перспективи для модернізації підготовки педагогічних кадрів відповідно до викликів інформаційного століття.

**Ключові слова:** модель, моделювання, структурно-функціональна модель, освітній процес, студенти, майбутні педагоги професійного навчання, графічна грамотність, блоки, структура.

**Andrii TYMCHUK**

*Postgraduate Student*

*Department of Service Technologies and Occupational Safety*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6918-9994>*

## **SPECIFICS OF DEVELOPING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR FORMING GRAPHIC LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION: CHARACTERISTICS OF THE MAIN ELEMENTS-BLOCKS**

**Abstract.** Development and design of the structural and functional model within the framework of the study are aimed at addressing a scientific and practical problem: determining the theoretical foundations and practical mechanisms for the formation of graphic literacy among future teachers of vocational education through the implementation of the blocks of the structural and functional model in the educational process of pedagogical universities.

The peculiarities of designing the proposed model lie in presenting the studied process as a set of block elements, each of which defines the logic of scientific inquiry. The process of forming graphic literacy among teachers of vocational education within higher pedagogical institutions is presented in the form of a structural and functional model comprising target, theoretical-methodological, organisational-content, control-evaluative, and resultative blocks.

The target block of the model is based on the requirements of state educational standards and social demand. The theoretical-methodological block of the model reflects a combination of approaches (systemic, learner-centred, activity-based, and environmental) and principles (systematicity and consistency, professional orientation, integrity, continuity, activity, self-development, unity of theory and practice, consciousness and student activity, and visualisation), which were applied within the research.

The organisational-content block represents the set of stages and organisational conditions for the formation of the studied phenomenon through the creation and implementation of specialised digital educational and methodological support. The integration of digital technologies into the learning process allows for the personalisation of education and the implementation of the principle of visualisation through the use of multimedia technologies, digital learning aids, and educational video content.

The control-evaluative and resultative blocks of the proposed structural and functional model include a component-criterion structure of the graphic literacy of future teachers of vocational education and the research outcomes, that is, the formation of this literacy at the defined levels.

The results of the conducted work suggest that this model serves as an effective tool for resolving the identified contradictions between the demands of the digital society and the current level of graphic literacy among future teachers of vocational education. The presented structural and functional model is a scientifically grounded means of addressing the stated problem, opening up new prospects for the modernisation of teacher training in accordance with the challenges of the information age.

**Keywords:** model, modelling, structural and functional model, educational process, students, future teachers of vocational education, graphic literacy, blocks, structure.

**Постановка проблеми.** Період сучасного розвитку суспільства характеризується значним впливом на нього інформаційних технологій та графічного матеріалу, що проникають у всі сфери людської діяльності. Процес інформатизації неминуче проникає у сферу освіти, вимагаючи застосування сучасних візуальних матеріалів, графічних засобів навчання шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-педагогічну діяльність. Це позначається на підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. Заклади фахової перед вищої освіти поступово оновлюють програмне забезпечення, електронні підручники, нове обладнання (комп'ютери, проєктори, інтерактивні дошки та ін.) та ін. Як показує педагогічна

практика, сучасні педагоги професійного навчання не завжди здатні оптимально використовувати графічні матеріали, інтегрувати їх у зміст освіти освітньому процесі. Тоді як нині в психолого-педагогічній літературі професіоналізм викладача в системі фахової освіти сприймається як сукупність предметно-методичної, психолого-педагогічної компетентностей та ІКТ-компетентності, що базуються на розвиненій графічній грамотності.

Широке застосування графічних елементів в освіті визначається низкою чинників. По-перше, такий підхід істотно прискорює передачу знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої. По-друге, інтегровані в схеми, рисунки, моделі відомості, підвищуючи якість навчання та освіти, дозволяють здобувачам успішніше і швидше адаптуватися до навколишнього середовища та соціальних змін, що відбуваються в ньому. По-третє, активне та ефективне впровадження графіки в освіту є важливим фактором створення системи освіти, що відповідає вимогам інформаційного суспільства та процесу реформування традиційної системи освіти у світлі вимог сучасного суспільства. Окреслені передумови спрямували до розробки структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що проблема формування графічної грамотності та створення педагогічних моделей у підготовці майбутніх педагогів професійної освіти розглядається в багатьох наукових працях. Теоретико-методологічні засади педагогічного проєктування в інженерно-педагогічній освіті висвітлено у працях Н. Брюханової [Брюханова, 2010, С. 45–60], де обґрунтовано послідовність етапів моделювання навчального процесу та визначено принципи побудови освітніх систем.

Проблеми формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю розкрито у наукових публікаціях Р. Горбатюка та Ю. Козак [Горбатюк & Козак, 2018, С. 33–47], у яких визначено педагогічні умови інтеграції інженерної, комп'ютерної та дидактичної складових навчання. Аналіз сутності поняття «графічна компетентність» у підготовці бакалаврів комп'ютерних наук, здійснений Г. Чемерис та К. Осадчою [Чемерис & Осадча, 2017, С. 37–46], розширює уявлення про зміст понятійно-термінологічного блоку моделі формування графічної грамотності. Питання поетапного розвитку понять та графічних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх робітників розглядаються у дослідженні Н. Дорошенко [Дорошенко, 2007, С. 330–338]. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості графічної компетентності презентовано у доробку Ю. Козак [Козак, 2018, С. 18–23], де описано структуру оцінювання результатів графічної підготовки.

Концептуальні засади побудови структурно-функціональної моделі педагогічної діяльності узагальнено в напрацюваннях П. Коляси [Коляса, 2021, С. 138–144], І. Кульчицького [Кульчицький, 2015, С. 273–284], З. Курлянд [Курлянд, 2005, С. 210–227], О. Пономарьова, Н. Середи та М. Чеботарьова

[Пономарьов, Середа & Чеботарьов, 2015, С. 25–39], О. Семенової [Семенова, 2015, С. 299–304], О. Столяренка [Столяренко, 2015, С. 118–125].

У контексті формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів значущими є положення дисертаційного дослідження Цвіркун [Цвіркун, 2017, С. 142–165], які підкреслюють взаємозв'язок графічної та конструктивної діяльності. Отже, проведений теоретичний аналіз свідчить, що в науковому дискурсі накопичено значний теоретико-методологічний потенціал для побудови структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійної освіти. Проте питання комплексного узгодження її елементів-блоків з урахуванням специфіки професійно-педагогічної підготовки залишається недостатньо розробленим і потребує подальших досліджень.

**Мета статті** полягає в загальній характеристиці складників-блоків структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Процес формування графічної грамотності педагогів професійного навчання в середовищі ЗВО мали презентували вигляді структурно-функціональної моделі, що містить цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовний, контрольо-оцінний та результативний блоки.

Розробляючи таку модель, брали до уваги, що категорія модель (фр. *modele* від лат. *modulus* – міра, зразок) у широкому сенсі – будь-який образ (мисленнєвий чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) будь-якого об'єкта, процесу або явища («оригіналу» даної моделі), що використовується як його «прообраз» [Курлянд, 2005, С. 28].

За словами О. Семенової модель – це такий матеріальний чи абстрактний об'єкт, який у процесі вивчення заміщає об'єкт-оригінал, зберігаючи найважливіші для цього дослідження властивості останнього [Семенова, 2015, С. 300]. З цих методологічних позицій розглядали розроблену модель. Проаналізуємо коротко її елементи.

Цільовий блок моделі спирається на вимоги державних освітніх стандартів та соціальне замовлення. Відповідно до цільових орієнтирів розвитку фахової перед вищої освіти України система професійно-технічної освіти зазнаватиме низки перетворень, де одним із пріоритетних напрямів є підвищення вимог до кваліфікації педагогічних працівників, що передбачає високу професійну підготовку педагогів як у галузі педагогічних компетентностей, так і в предметній галузі.

Відповідно до діючих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), поряд з універсальними та загальнопрофесійними компетенціями, що охоплюють «здатність здійснювати педагогічну діяльність на основі спеціальних наукових знань», також необхідне формування професійних компетентностей. Так, для студентів цього напрямку підготовки серед професійних здатностей, визначених освітніми організаціями, виокремлюється вміння виконувати діяльність та (або) демонструвати

елемент предмета, курсу, дисципліни (модуля), практики засобами графічної візуалізації, моделювання. Специфіка професійно-педагогічної діяльності в час цифровізації надає великого значення графічній грамотності майбутніх педагогів професійного навчання. Відповідно такі знання, вміння та навички, як методи та принципи проєктування змісту освіти із застосуванням комп'ютерних програм, виконання побудови графічних конструкцій, технічних креслень є важливими для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності. Цільовий блок відбиває мету дослідження: формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО.

Теоретико-методологічний блок моделі відображає сукупність підходів та принципів, які застосовувались в межах дослідження. В основу реалізації структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання покладено засадничі постулати наступних підходів:

– системного, що визначає процес формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання як систему взаємопов'язаних між собою елементів, що мають структурні, змістовні та функціональні зв'язки, характеризуються цілісністю, структурованістю та ієрархічністю складників;

– особистісно орієнтованого, що відображає напрямок навчання на безперервний розвиток особистості студентів, врахування їх мотивів, цінностей, прагнень до професійної реалізації та самовдосконалення;

– діяльнісного, мав на меті організацію інтенсивної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, що постійно ускладнюється з метою формування комплексу знань, умінь і навичок, які утворюють практичну основу для формування графічної грамотності;

– середовищного, що відображає організацію освітнього процесу у ЗВО при формуванні графічної грамотності в продуктивному середовищі, яке відкриває можливості до самореалізації та саморозвитку особистості студентів. Зазначені підходи визначили сукупність принципів.

Ключовими в межах дослідження виступили принципи системності та послідовності, професійної спрямованості, цілісності, безперервності, діяльності, саморозвитку, єдності теорії та практики, принцип свідомості та активності студентів, принцип наочності. Розглянемо детальніше деякі з них. Зазначимо, що принцип наочності є надзвичайно актуальним щодо дисциплін графічної спрямованості і, формування графічної грамотності педагога професійного навчання, оскільки саме наочне уявлення змісту навчальних курсів; процесу роботи над створенням графічних навчальних матеріалів та їхнім оформленням; особливостей використання тієї чи іншої освітньої цифрової технології, програмного чи технічного оснащення є найефективнішим способом презентування навчального матеріалу.

Принцип цілісності полягав в наступному: формування всіх складових графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання має мати цілісний характер, необхідно одночасно приділяти увагу всім і кожному

компоненту досліджуваного феномену. При цьому цей процес повинен носити міждисциплінарний характер.

Принцип безперервності полягає у забезпеченні зв'язку презентованого змісту навчання з постійним удосконаленням інформаційних та цифрових освітніх технологій. Принцип діяльності полягає в тому, що формування та вияв графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання відбувається безпосередньо у досвіді власної перетворювальної діяльності бакалавра педагогічної освіти.

Засадничими функціями теоретико-методологічного блоку структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання є:

1) забезпечувати уявлення про процес комплексного оволодіння графічною грамотністю майбутніми педагогами професійного навчання, що має особистісно-діяльнісний характер;

2) надавати можливість конструювати цілі, зміст освіти та освітні технології у системному вигляді, орієнтовані на процес формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання.

Вибрані підходи та принципи визначали наповнення організаційно-змістового блоку структурно-функціональної моделі формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання (організаційні форми та засоби навчання). Організаційно-змістовний блок відбиває сукупність етапів та організаційних умов формування досліджуваного феномену шляхом створення та реалізації спеціального цифрового навчально-методичного забезпечення. Впровадження у процес навчання цифрових технологій дозволяє персоніфікувати навчальний процес, реалізувати принцип наочності за рахунок застосування мультимедійних технологій, мультимедійного навчального посібника та навчального відеоконтенту.

Контрольно-оцінний та результативний блоки анонсованої структурно-функціональної моделі містять компонентно-критеріальну структуру графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання та результат дослідження, тобто її сформованість за визначеними рівнями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, розробка та проєктування структурно-функціональної моделі в межах дослідження, спрямовані на вирішення науково-практичної проблеми: визначення теоретичних основ та практичних механізмів формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом реалізації блоків структурно-функціональної моделі в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Особливості проєктування анонсованої моделі полягають у презентуванні досліджуваного процесу як сукупності боків-елементів, кожен з яких визначає логіку наукового пошуку.

Результати здійсненої роботи дають змогу припустити, що ця модель є ефективним інструментом для вирішення виявлених протиріч між вимогами

цифрового суспільства та поточним рівнем графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель є науково обґрунтованим засобом вирішення поставленої проблеми, відкриваючи нові перспективи для модернізації підготовки педагогічних кадрів відповідно до викликів інформаційного століття.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у виокремленні та обґрунтуванні комплексу педагогічних умов формування графічної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання.

### **Література**

1. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
2. Горбатюк Р. М., Козак Ю. Ю. Педагогічні умови формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в педагогічних університетах. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Том 6 (№ 3). С.33–47.
3. Дорошенко Н. І. Педагогічні умови формування понять у процесі графічної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. 2007. № 7. С. 330–338.
4. Козак Ю. Ю. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2018. Вип. 14. С. 18–23.
5. Коляса П. І. Структурно-функціональна модель формування графічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 38. С. 138–144. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-2-23>
6. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Інформаційні системи та мережі. 2015. № 829. С. 273–284.
7. Пономарьов О. С, Середя Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця: навч.-мет. посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.
8. Семенова О. В. Педагогічне моделювання: функції та складові. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. *Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ*. 2015. № 3. С. 299–304.
9. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-мет. посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
10. Цвіркун Л. О. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів у процесі графічної підготовки : дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.04 / Кривий Ріг. 2017. 286 с.

11. Чемерис Г. Ю., Осадча К. П. Аналіз сутності поняття «графічна компетентність» у системі підготовки майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, Vol. 5. 2017. №. 3. С. 37–46.

### References

1. Briukhanova, N. O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti: monohrafiia* [Fundamentals of pedagogical design in engineering-pedagogical education: Monograph]. Kharkiv: NTMT (in Ukrainian).
2. Horbatyuk, R. M., Kozak, Yu. Yu. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu v pedahohichnykh universytetakh [Pedagogical conditions for the formation of graphic competence of future computer-profile engineer-teachers in pedagogical universities]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(3), 33–47 (in Ukrainian).
3. Doroshenko, N. I. (2007). Pedahohichni umovy formuvannia poniat' u protsesi hrafichnoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv budivel'noho profilu [Pedagogical conditions for concept formation in the process of graphic training of future qualified construction workers]. *Profesiyne stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy*, 7, 330–338 (in Ukrainian).
4. Kozak, Yu. Yu. (2018). Vyznachennia kryteriiv, pokaznykiv ta rivniv sformovanosti hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu [Determination of criteria, indicators and levels of formation of graphic competence of future computer-profile engineer-teachers]. *Profesijna osvita: problemy i perspektyvy*, 14, 18–23 (in Ukrainian).
5. Koliasa, P. I. (2021). Strukturno-funktsional'na model' formuvannia hrafichnoi kompetentsii maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Structural and functional model of forming graphic competence of future engineer-teachers]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk*, 38, 138–144. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-2-23> (in Ukrainian).
6. Kulchytskyi, I. M. (2015). Kontseptualizatsiia poniat' «model'» ta «modeliuvannia» u naukovykh doslidzhenniakh [Conceptualisation of the notions «model» and «modelling» in scientific research]. *Visnyk Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politekhnika». Seriya: Informatsiini systemy ta merezhi*, 829, 273–284 (in Ukrainian).
7. Ponomar'ov, O. S., Sereda, N. V., Chebotar'ov, M. K. (2015). *Modeliuvannia diial'nosti fakhivtsia: navch.-metod. posibnyk* [Modeling the activity of a specialist: a teaching and methodological manual]. Kharkiv: NTU «KhPI» (in Ukrainian).
8. Semenova, O. V. (2015). Pedahohichne modeliuvannia: funktsii ta skladovi [Pedagogical modelling: functions and components]. *Naukovi zapysky*

---

*Berdians'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 3, 299–304 (in Ukrainian).

9. Stoliarenko, O. V. (2015). *Modeliuvannia pedahohichnoi diial'nosti u pidhotovtsi fakhivtsia: navch.-metod. posibnyk* [Modeling pedagogical activity in specialist training: a teaching and methodological manual]. Vinnytsia: Nilan-LTD (in Ukrainian).
10. Tsvirkun, L. O. (2017). *Formuvannia proektno-konstruktorskoï kompetentnosti maibutnikh inzheneriv u protsesi hrafichnoi pidhotovky* [Formation of project-design competence of future engineers in the process of graphic training]: Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, Kryvyi Rih (in Ukrainian).
11. Chemerys, H. Yu., Osadcha, K. P. (2017). Analiz sutnosti poniattia «hrafichna kompetentnist'» u systemi pidhotovky maibutnoho bakalavra z kompiuternykh nauk [Analysis of the essence of the concept «graphic competence» in the training system of future bachelors in computer science]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2017, 5(3), 37–46 (in Ukrainian).

УДК 7.05

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.306>

**Ірина ЦІДИЛО**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Західноукраїнський національний університет*

*м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5902-3675>*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу трансформаційного впливу генеративного штучного інтелекту (GenAI) на освітній процес підготовки майбутніх графічних дизайнерів. Мета дослідження полягає у визначенні ключових викликів, можливостей та розробці практичних рекомендацій щодо ефективної інтеграції GenAI у навчальні програми. У статті проаналізовано чотири ключові парадигми впливу GenAI на дизайн: автоматизація та генерація дизайну (AIDAG), обробка зображень (AGDIP), креативні процеси (AACDP) та моделювання емоційних реакцій (AVERM). Дослідження базується на теоретичних рамках теорії дифузії інновацій (DOI) та аналізу ресурсно-орієнтованого навчання (RBL). Використовувалися методи аналітичного огляду наукової літератури, критичного інтерпретаційного синтезу та тематичного аналізу. Результати демонструють подвійну роль GenAI як інструменту підвищення продуктивності та каталізатора творчості. Визначено головні виклики: загрози академічній доброчесності, технологічна залежність, невизначеність у авторстві та низький рівень обізнаності викладачів. Запропоновано шляхи впровадження GenAI в освіту, зокрема, поєднання традиційних методів з AI-інструментами, розвиток критичного мислення, формування етичних гайдлайнів та оновлення навчальних програм. Наголошується на необхідності зміни ролі викладача з «постачальника знань» на «модератора інновацій». Висновки підкреслюють, що майбутнє дизайн-освіти полягає у синергії людської креативності з AI-інструментами для створення якісних дизайн-рішень. Запропоновано гібридну модель навчання, що поєднує 70 % традиційних технік та 30 % AI-оптимізації. Дослідження має теоретичну та практичну цінність для викладачів дизайну, розробників навчальних програм та адміністрації закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** генеративний штучний інтелект, графічний дизайн, дизайн-освіта, академічна доброчесність, інтеграція технологій, педагогічні імперативи.

**Iryna TSIDYLO**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5902-3675>*

# INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF TRAINING GRAPHIC DESIGNERS

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the transformational impact of generative artificial intelligence (GenAI) on the educational process of future graphic designers. The aim of the study is to identify key challenges, opportunities and develop practical recommendations for the effective integration of GenAI into educational programs. The article analyzes four key paradigms of GenAI's influence on design: automation and design generation (AIDAG), image processing (AGDIP), creative processes (AACDP) and emotional response modeling (AVERM). The research is based on the theoretical frameworks of the diffusion of innovations theory (DOI) and resource-based learning (RBL) analysis. Methods of analytical review of scientific literature, critical interpretive synthesis and thematic analysis were used. The results demonstrate the dual role of GenAI as a productivity tool and a catalyst for creativity. The main challenges are identified: threats to academic integrity, technological dependence, uncertainty in authorship and low level of teachers' awareness. Ways of implementing GenAI in education are proposed, in particular the combination of traditional methods with AI tools, the development of critical thinking, the formation of ethical guidelines and the updating of curricula. The need to change the role of the teacher from a «knowledge provider» to a «moderator of innovations» is emphasized. The conclusions emphasize that the future of design education lies in the synergy of human creativity with AI tools to create quality design solutions. A hybrid learning model combining 70% traditional techniques and 30% AI optimization is proposed. The research has theoretical and practical value for design teachers, curriculum developers and higher education administration.

**Keywords:** generative artificial intelligence, graphic design, design education, academic integrity, technology integration, pedagogical imperatives.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ), особливо генеративних інструментів (GenAI), радикально змінює традиційні підходи до графічного дизайну. Професія дизайнера трансформується, що ставить нові виклики перед системою вищої освіти. Інтеграція GenAI у навчальний процес вимагає перегляду навчальних програм, розвитку нових педагогічних підходів та формування етичних стандартів. Низький рівень обізнаності викладачів щодо можливостей та обмежень ШІ, а також побоювання щодо втрати творчої автономії студентів ускладнюють процес адаптації до цих змін. Сьогодення вимагає не лише реакції на зміни, але й проактивного формування освітньої парадигми, здатної готувати фахівців, які не лише володітимуть сучасними інструментами, але й зберігатимуть критичне мислення та авторську ідентичність у середовищі, що швидко еволюціонує.

**Аналіз досліджень.** Сучасні дослідження впливу GenAI на креативні індустрії демонструють суттєву трансформацію дизайн-процесів. Т. Chen, G. Huang, L. Kong, H. Li, X. Luo, C. Ma, B. Pang, W. Shao, T. Xue, A. Zhang, виділяють чотири ключові парадигми взаємодії: AIDAG (автоматизація), AGDIP (обробка зображень), AACDP (креативний дизайн) та AVERM (емоційне моделювання). Дослідження Р. Panday-Shukla, засноване на теорії дифузії інновацій (DOI), доводить, що успішне впровадження GenAI у вищу освіту залежить від сприйняття його відносної переваги та сумісності з існуючими практиками. К. Vitchunkina демонструє ефективність ресурсно-орієнтованого навчання (RBL) у контексті підготовки майбутніх дизайнерів до роботи з AI-інструментами. К. Osadcha, М. Osadcha особливо увагу в науковому дискурсі приділяють етичним аспектам використання GenAI, зокрема, проблемам авторського права та атрибуції AI-генерованого контенту. Однак існує дефіцит досліджень, присвячених саме практичним моделям інтеграції цих технологій у конкретні навчальні курси з графічного дизайну, що й визначає наукову новизну даної роботи.

**Мета статті.** Метою цього дослідження є аналіз впливу генеративного ШІ на професію графічного дизайнера та систему вищої освіти, зокрема, дослідження сучасних тенденцій застосування GenAI у графічному дизайні; визначення змін у робочих процесах дизайнерів під впливом ШІ; аналіз потенційних викликів, пов'язаних із використанням GenAI; розробка рекомендацій для адаптації освітніх програм до нових умов. На основі цього аналізу ставиться завдання розробити конкретні педагогічні підходи та організаційні механізми для ефективного впровадження GenAI в освітній процес.

**Матеріали та методи.** Дослідження ґрунтується на аналітичному огляді та синтезі наукової літератури, галузевих звітів і нормативних документів, присвячених впливу генеративного штучного інтелекту (GenAI) на графічний дизайн та вищу освіту. Стратегія пошуку інформації включала роботу з провідними науковими базами (Scopus, Web of Science, Google Scholar) за ключовими словами: «artificial intelligence in graphic design», «generative AI

in education», «academic integrity and AI», «AI tools for visual communication». Критеріями відбору джерел були актуальність (публікації за останні 3-5 років), релевантність та надійність (перевага надавалась рецензованим статтям). Основними методами дослідження виступили:

1. Теорія дифузії інновацій (DOI) [Panday-Shukla, 2025] – для оцінки процесів впровадження GenAI у вищій освіті, аналізу таких атрибутів, як відносна перевага, сумісність, складність адаптації.

2. Ресурсно-орієнтоване навчання (RBL) [Vitchynkina, 2024] – для дослідження впливу на підготовку майбутніх дизайнерів до роботи з AI-інструментами, з акцентом на конструктивістському підході та доступі до різноманітних джерел знань.

3. Критичний інтерпретаційний синтез [Li et al., 2024] – для ідентифікації ключових парадигм застосування GenAI у графічному дизайні (AIDAG, AGDIP, AACDP, AVERM).

Обробка даних включала тематичний аналіз для виявлення повторюваних концепцій та синтез висновків для формування цілісного розуміння тенденцій.

### **Виклад основного матеріалу.**

1. Еволюція та парадигми впливу ШІ на графічний дизайн.

Інтеграція штучного інтелекту у графічний дизайн є багатограним та трансформаційним процесом. ШІ пройшов еволюцію від інструмента до творчого партнера. Ранні етапи (2012-2015 рр.) характеризуються використанням ШІ для генеративного дизайну та ітерацій («еволюційне мистецтво», «генетичні алгоритми»). Період розвитку глибокого навчання (2016-2020 рр.) завдяки технологіям, як-от: GAN та CNN, дозволив автоматизувати складніші завдання – персоналізовану оцінку робіт, покращення фотографій та оптимізацію ключових елементів дизайну. Сучасний етап (2021-2023 рр. і дотепер) фокусується на персоналізації, інноваціях та емоційному вираженні.

Методом критичного інтерпретаційного синтезу було виявлено чотири дослідницькі парадигми ШІ у графічному дизайні (Рис. 1) [Chen et al., 2024; Li et al., 2024]:

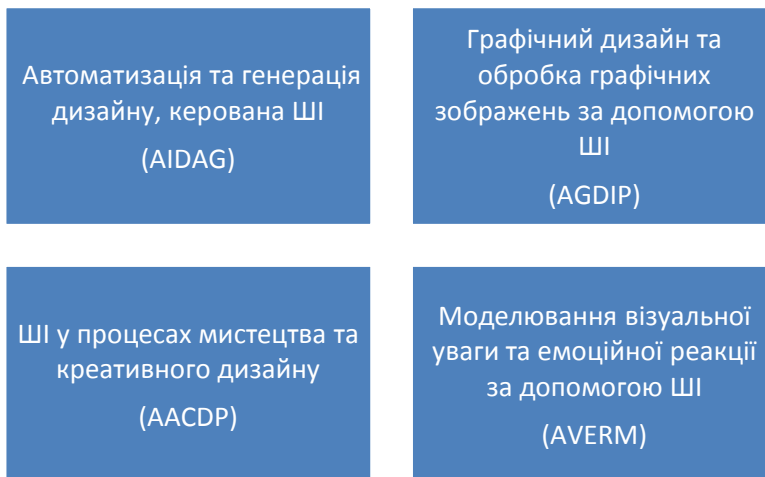
1. AIDAG (Automation and AI-Driven Design Generation) – автоматизація та генерація елементів дизайну (макети, візерунки, типографіка). Ця парадигма значно підвищує ефективність та швидкість процесу проектування.

2. AGDIP (AI-Aided Graphic Design and Image Processing) – застосування ШІ для обробки зображень та покращення візуального контенту. Сюди відносяться аналіз кольорів, покращення фотографій, реконструкція зображень.

3. AACDP (Artificial Intelligence in Art and Creative Design Processes) – використання ШІ для розширення меж креативності та підтримки художніх процесів. ШІ виступає як інструмент для інновацій, сприяючи творчому мисленню та експериментам.

4. AVERM (AI-Driven Visual Attention and Emotional Response Modeling) – моделювання того, як користувачі сприймають візуальний контент та реагують

на нього емоційно. Це дозволяє дизайнерам краще розуміти психологічні аспекти взаємодії.



**Рис.1. Дослідницькі парадигми ШІ у графічному дизайні**

Інтеграція ШІ в графічний дизайн – це не заміна людини, а створення потужного симбіозу. ШІ бере на себе технічні та аналітичні завдання, дозволяючи дизайнерам зосередитися на стратегії, концепції та чуттєвому зв'язку, що поглиблює культурний та емоційний резонанс дизайнерських робіт.

## 2. Синергія дизайн-мислення та штучного інтелекту в освіті.

Дослідження синергії дизайн-мислення та штучного інтелекту розглядає, як ці дві сфери можуть ефективно взаємодіяти для трансформації дизайнерського сектору. Виділено кілька принципів, що перетинаються між дизайн-мисленням та ШІ і створюють потужну синергію [Sreenivasan, Suresh, 2024 ]:

**Людиноцентричний підхід:** ШІ аналізує дані користувачів, щоб допомогти дизайнерам створювати більш персоналізовані рішення.

**Ітеративний процес:** ШІ автоматизує генерацію ідей та варіантів, дозволяючи дизайнерам швидше тестувати та вдосконалювати концепції.

**Генерація ідей:** ШІ пропонує широкий спектр варіантів, а дизайнери обирають найкращі та доопрацьовують їх, виходячи з творчого бачення.

**Етика та відповідальність:** дизайн-мислення допомагає створювати чесні та прозорі ШІ-рішення, що особливо важливо в умовах розвитку технологій.

Впровадження GenAI у вищу освіту може бути ефективно проаналізовано крізь призму теорії дифузії інновацій (DOI) [Panday-Shukla, 2025]. Успішне впровадження GenAI залежить від того, наскільки викладачі та студенти сприймають ці інструменти як більш корисні за існуючі альтернативи (відносна перевага) та сумісні з їхніми поточними практиками навчання і викладання (сумісність). Також важливими факторами є складність освоєння, можливість експериментувати без ризиків (можливість випробування) та видимість позитивних результатів (спостережуваність).

### 3. Виклики інтеграції GenAI в освітній процес.

Проте інтеграція GenAI в освіту стикається з серйозними викликами, які можна поділити на кілька категорій:

Академічна доброчесність та етика: використання GenAI може призводити до візуальних запозичень, плагіату, несанкціонованої співпраці та навіть генерації фальсифікованих даних. Питання авторства AI-генерованого контенту залишається дискусійним [Osadcha, Osadcha, 2023].

Педагогічні виклики: низький рівень цифрової грамотності у сфері ШІ серед викладачів, недостатня готовність до викладання в нових умовах, а також побоювання щодо втрати творчої автономії студентів ускладнюють адаптацію.

Організаційні та технічні бар'єри: відсутність чітких інституційних політик щодо використання AI, необхідність оновлення навчальних програм та обладнання, а також вартість ліцензій на передові AI-інструменти.

Психологічні аспекти: Технологічна тривога серед студентів і викладачів, побоювання витіснення людської креативності та девальвації професійних навичок.

Дослідження виявило різні погляди на GenAI серед майбутніх викладачів, що свідчить про потребу в системній просвітницькій роботі та створенні підтримуючого середовища для освоєння нових технологій.

### 4. Практичні рекомендації та модель гібридного навчання.

Для подолання цих викликів пропонується комплекс заходів, центральним елементом якого є гібридна модель навчання, що поєднує традиційні методи з AI-інструментами.

#### 4.1. Гнучкі навчальні модулі:

Баланс технологій і креативності (70/30): 70 % навчального часу слід приділяти «класичним» технікам (основи композиції, колірної теорії, ручні ескізи, робота з традиційними графічними редакторами), а 30 % – AI-оптимізації (використання Midjourney/DALL-E для швидкої ітерації, пошуку ідей, створення мудбордів).

Розвиток критичного мислення: введення в програми завдань із аналізу слабких місць AI-генерації (наявність артефактів, шаблонність, емоційна недостатність); вправи з доопрацювання AI-матеріалів для надання їм глибини, унікальності та авторського стилю.

Робота з емоційним резонансом: аналіз дизайну на трьох рівнях Дональда Нормана – вісцеральний (миттєва естетична привабливість), поведінковий (функціональність та зручність), рефлексивний (значення, культурний контекст, історія); практичні завдання з адаптації AI-результатів під конкретні емоційні потреби цільової аудиторії.

#### 4.2. Стратегії подолання технологічної тривоги:

«Безпечні» тестові проєкти – створення початкових навчальних завдань без оцінювання, що дозволяють студентам експериментувати з AI без страху невдачі.

Чіткі гайдлайни – розробка та затвердження правил використання генеративного ШІ, які включають обов’язкову атрибуцію (вказівка використаного інструменту, промпту, мети використання).

Людський контроль – незмінний акцент на фінальному доопрацюванні, концептуальній складовій та обґрунтуванні дизайнерських рішень, що залишається за людиною.

#### 4.3. Інституційні зміни:

Оновлення навчальних програм – інтеграція модулів, що розвивають комбіновані навички (AI + традиційний дизайн), основи AI-грамотності та етики.

Тренінги для викладачів – організація програм підвищення кваліфікації з інтеграції AI у педагогічний процес, обміну досвідом та створення спільнот практиків.

Розвиток інфраструктури – забезпечення доступу до необхідних AI-інструментів та комп’ютерних потужностей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідження доводить, що штучний інтелект, особливо генеративний (GenAI), кардинально змінює графічний дизайн та вищу освіту. Чотири ключові парадигми інтеграції ШІ – AIDAG, AGDIP, AACDP та AVERM – демонструють його подвійну роль: підвищення ефективності та стимулювання творчості. Найважливішим досягненням є синергія між дизайн-мисленням та ШІ, яка відкриває нові можливості для інновацій.

Однак інтеграція ШІ в освіту стикається з такими викликами: професійна підготовка викладачів, загрози академічній доброчесності, технологічна тривога. Для успішної інтеграції необхідно впроваджувати гібридні модулі в освітні програми; розвивати критичне мислення для оцінки та корекції AI-генерованого контенту; створювати спільні курси для дизайнерів, педагогів та IT-фахівців; розробляти навчальні гайди з етичного використання ШІ; забезпечувати прозорість у використанні AI-інструментів.

Важливо розуміти, що ШІ не замінює людську творчість, а стає її потужним доповненням. Майбутнє графічного дизайну – у гармонійному поєднанні технологічних можливостей та художнього генія, де ШІ бере на себе технічні завдання, а людина зосереджується на стратегії, концепції та емоційному зв’язку. Перспективою подальших досліджень є розробка конкретних навчальних модулів з інтеграції GenAI для різних дисциплін (наприклад, типографіка, брендинг, ілюстрація), емпірична оцінка ефективності запропонованої гібридної моделі та дослідження довгострокового впливу AI-інструментів на формування професійної ідентичності дизайнера.

### **Література**

1. Chen T., Pang B., Ma C., Shao W. Exploration of Brand Visual Communication Innovation Design Method Based on AIGC Technology. *Procedia*

- 
- Computer Science*. 2024. Vol. 247. Pp. 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.10.062>.
2. Li H., Xue T., Zhang A., Luo X., Kong L., Huang G. The application and impact of artificial intelligence technology in graphic design: A critical interpretive synthesis. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. e40037. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40037>.
  3. Zhao Y. The synergistic effect of artificial intelligence technology in the evolution of visual communication of new media art. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. e38008. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38008>.
  4. Messer U. Co-creating art with generative artificial intelligence: Implications for artworks and artists. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. 2024. Vol. 2. 100056. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100056>.
  5. Panday-Shukla P. Exploring generative artificial intelligence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 165. 105088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105088>.
  6. Jiang J. When generative artificial intelligence meets multimodal composition: Rethinking the composition process through an AI-assisted design project. *Computers and Composition*. 2024. Vol. 74. 102883. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102883>.
  7. Alsswey A. Examining students' perspectives on the use of artificial intelligence tools in higher education: A case study on AI tools of graphic design. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 258. 105190. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105190>.
  8. Sreenivasan A., Suresh M. Design thinking and artificial intelligence: A systematic literature review exploring synergies. *International Journal of Innovation Studies*. 2024. Vol. 8. pp. 297–312. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2024.05.001>.
  9. Vitshynkina K. Using generative networks in the creative process of future graphic designers through resource-based learning (based on examples from higher education institutions in China). *Education Science Today: Intersectoral Issues of Science Development*. 2024. <https://doi.org/10.36074/logos-18.10.2024.075>.
  10. Osadcha K. P., Osadcha M. V. Generative artificial intelligence vs humans in the process of creating corporate identity elements. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 98. pp. 212–230. <https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5494>.

### References

1. Chen, T., Pang, B., Ma, C., Shao, W. (2024). Exploration of Brand Visual Communication Innovation Design Method Based on AIGC Technology. *Procedia Computer Science*, 247, 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.10.062> (in English).
2. Li, H., Xue, T., Zhang, A., Luo, X., Kong, L., Huang, G. (2024). The application and impact of artificial intelligence technology in graphic design: A critical interpretive

- synthesis. *Heliyon*, 10, e40037. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40037> (in English).
3. Zhao, Y. (2024). The synergistic effect of artificial intelligence technology in the evolution of visual communication of new media art. *Heliyon*, 10, e38008. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38008> (in English).
  4. Messer, U. (2024). Co-creating art with generative artificial intelligence: Implications for artworks and artists. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2, 100056. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100056> (in English).
  5. Panday-Shukla, P. (2025). Exploring generative artificial intelligence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105088> (in English).
  6. Jiang, J. (2024). When generative artificial intelligence meets multimodal composition: Rethinking the composition process through an AI-assisted design project. *Computers and Composition*, 74, 102883. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102883> (in English).
  7. Alsswey, A. (2025). Examining students' perspectives on the use of artificial intelligence tools in higher education: A case study on AI tools of graphic design. *Acta Psychologica*, 258, 105190. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105190> (in English).
  8. Sreenivasan, A., Suresh, M. (2024). Design thinking and artificial intelligence: A systematic literature review exploring synergies. *International Journal of Innovation Studies*, 8, 297–312. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2024.05.001> (in English).
  9. Vitshynkina, K. (2024). Using generative networks in the creative process of future graphic designers through resource-based learning (based on examples from higher education institutions in China). *Education Science Today: Intersectoral Issues of Science Development*. <https://doi.org/10.36074/logos-18.10.2024.075> (in English).
  10. Osadcha, K. P., Osadcha, M. V. (2023). Generative artificial intelligence vs humans in the process of creating corporate identity elements. *Information Technologies and Learning Tools*, 98, 212–230. <https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5494> (in English).

УДК 373.5:37.014.5:54(477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.315>

**Юлія Шафорост**

*кандидат хімічних наук, доцент,*

*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,*

*м. Черкаси, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803>*

## **РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

**Анотація.** Реформування шкільної хімічної освіти в Україні на межі ХХ–ХХІ століть відбувалося в умовах глибоких соціально-політичних і культурних трансформацій, що супроводжували становлення незалежної держави та переорієнтацію освітньої системи на демократичні, гуманістичні та особистісно орієнтовані принципи. На основі історико-педагогічного аналізу здійснено комплексне вивчення нормативно-правових засад, що регулювали розвиток хімічної освіти в загальноосвітній школі. Основну увагу приділено змісту та структурі таких ключових документів, як Закон України «Про освіту» (1991), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004), Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа, 2001), а також Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2017).

Проаналізовано, як ці документи впливали на формування освітніх програм, розробку навчальних планів і підручників з хімії, визначення обсягу та логіки подання навчального матеріалу. Визначено основні напрями модернізації методики викладання хімії, зокрема: перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісного підходу, посилення практичної та експериментальної складової навчання, впровадження інтегрованих курсів та міжпредметних зв'язків. Простежено поступову еволюцію до профілізації старшої школи та індивідуалізації освітніх траєкторій. Виявлено низку суперечностей у нормативному забезпеченні, зокрема щодо співвідношення між фундаментальністю та прикладністю змісту навчання, а також між інноваційними підходами та реальними можливостями освітньої галузі. На основі узагальнення результатів дослідження сформульовано перспективні

© Юлія Шафорост, 2025

напрями вдосконалення нормативно-правової бази хімічної освіти у контексті викликів сучасності та євроінтеграційних процесів.

У статті досліджено процес еволюції підручників з хімії в Україні з початку 1990-х років, зокрема зміни, що сталися внаслідок освітніх реформ. Аналізовано зростання кількості підручників, що випускалися видавництвами, такими як «Перун», «Академія», «Гене́за» та іншими, та їхній вплив на оновлення змісту навчання. Особлива увага приділена адаптації підручників до різних освітніх рівнів, введенню інтерактивних методів навчання, розвитку критичного мислення і експериментальних навичок учнів.

Розглянуто важливість компетентнісного підходу, інтеграції міжпредметних зв'язків та інклюзивного компонента в сучасних підручниках з хімії. Окремо підкреслено роль методичного апарату в забезпеченні ефективного навчання та узгодженості підручників з чинними навчальними програмами і державними стандартами освіти.

**Ключові слова:** хімічна освіта, загальна середня освіта, освітня реформа, методика викладання хімії, компетентнісний підхід, Нова українська школа, підручники з хімії.

**Yuliia SHAFOROST**

*PhD (Chemical Sciences), Associate Professor  
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University  
Cherkasy, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803>*

## **REFORM OF SCHOOL CHEMISTRY EDUCATION IN UKRAINE: REGULATORY AND LEGAL ASPECT (END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)**

**Abstract.** The reform of school chemistry education in Ukraine at the turn of the 20th–21st centuries took place in conditions of profound socio-political and cultural transformations that accompanied the formation of an independent state and the reorientation of the education system to democratic, humanistic and personally oriented principles. Based on historical and pedagogical analysis, a comprehensive study of the regulatory and legal principles that regulated the development of chemistry education in general education schools was carried out. The main attention was paid to the content and structure of such key documents as the Law of Ukraine «On Education» (1991), the Law of Ukraine «On General Secondary Education» (1999), the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education (2004), the Concept of General Secondary Education (12-year school, 2001), as

well as the Concept of Implementation of State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education “New Ukrainian School” (2017).

It is analyzed how these documents influenced the formation of educational programs, the development of curricula and textbooks in chemistry, determining the volume and logic of presenting educational material. The main directions of modernization of chemistry teaching methods are determined, in particular: the transition from a knowledge paradigm to a competency-based approach, strengthening the practical and experimental component of training, the introduction of integrated courses and interdisciplinary connections. The gradual evolution towards the profiling of high school and the individualization of educational trajectories is traced. A number of contradictions in regulatory support are identified, in particular regarding the ratio between the fundamentality and applicability of the content of training, as well as between innovative approaches and the real possibilities of the educational industry. Based on the generalization of the research results, promising directions for improving the regulatory framework of chemical education in the context of modern challenges and European integration processes are formulated.

The article examines the process of evolution of chemistry textbooks in Ukraine since the early 1990s, in particular the changes that occurred as a result of educational reforms. The growth in the number of textbooks published by publishing houses such as Perun, Academy, Geneza and others is analyzed, and their impact on updating the content of education. Special attention is paid to the adaptation of textbooks to different educational levels, the introduction of interactive teaching methods, the development of critical thinking and experimental skills of students. The importance of the competency-based approach, the integration of interdisciplinary connections and the inclusive component in modern chemistry textbooks is considered. The role of the methodological apparatus in ensuring effective learning and the consistency of textbooks with current curricula and state education standards is separately emphasized.

**Keywords:** chemical education, general secondary education, educational reform, chemistry teaching methodology, competency-based approach, New Ukrainian School, chemistry textbooks.

**Постановка проблеми.** Шкільна хімічна освіта є важливим компонентом загальної середньої освіти, що забезпечує формування наукових знань, практичних умінь та навичок, необхідних для розуміння природничих процесів і явищ, а також для розвитку критичного мислення та здатності до вирішення проблем у різних сферах життя. Однак протягом останніх десятиліть система хімічної освіти в Україні зазнала значних змін у відповідь на виклики часу, що зумовлено як глобальними тенденціями, так і внутрішніми освітніми реформами.

На перетині XX і XXI століть в Україні відбулися кардинальні зміни в законодавчій та нормативно-правовій базі, що регулює освіту в цілому та шкільну хімічну освіту зокрема. Ці зміни, спрямовані на адаптацію освітньої

системи до вимог сучасного суспільства, потребують детального аналізу, зокрема у контексті їхнього впливу на процес викладання хімії в школах. Реформи, що мали місце в період кінця ХХ – початку ХХІ століття, охоплюють прийняття нових законів та концепцій, оновлення навчальних планів та програм, впровадження інноваційних методик і технологій навчання. Водночас реформування системи освіти супроводжувалося низкою складнощів та викликів, які потребують глибокого наукового осмислення.

Аналіз нормативно-правових документів і освітніх реформ є важливим для розуміння не тільки історії розвитку шкільної хімічної освіти, а й для визначення напрямів її подальшої модернізації, зокрема у контексті глобальних освітніх трендів і вимог до підготовки нової генерації громадян. Тому дослідження нормативно-правових засад реформування шкільної хімічної освіти в Україні є надзвичайно актуальним і потребує систематичного аналізу.

Це дослідження також важливе для розробки рекомендацій щодо подальшого вдосконалення нормативно-правового забезпечення освітнього процесу, що дозволить підвищити якість навчання хімії, сприяти інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес та забезпечити відповідність вимогам сучасного освітнього простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження останніх років наголошують на необхідності адаптації навчальних матеріалів до вимог сучасної освіти, зокрема в контексті реформи шкільної освіти. Аналіз літератури показує, що зміст і структура шкільної хімічної освіти, а також методи й форми викладання хімії неодноразово ставали об'єктом досліджень вітчизняних та міжнародних експертів у галузі теорії і методики навчання хімії. Зокрема, важливий внесок у дослідження цієї проблеми зробила наукова школа Н. М. Буринської, яка розробила основи реалізації політехнічного принципу в навчанні хімії в 50-80-х роках ХХ століття [Буринська, 1987]. Л. П. Величко дослідила теоретичні та практичні аспекти навчання органічної хімії в загальноосвітніх школах [Величко, 2006; Ярошенко, 1997]. Н. Н. Чайченко розглянула процес формування теоретичних знань з основ хімії у учнів, а О. Г. Ярошенко запропонувала дидактичну концепцію групової навчальної діяльності та розробила методику навчання в малих групах [Ярошенко, 1990].

З 1991 року, з набуттям незалежності України, значно змінилася система освіти, що спричинило зростання зацікавленості до історії функціонування національної освітньої системи та процесів її розвитку. В цьому контексті було опубліковано численні дослідження, зокрема монографії, дисертації, статті, посібники, які розглядають питання оновлення змісту шкільної освіти в рамках сучасних педагогічних підходів. Серед значущих робіт можна виділити дисертації таких науковців, як О. Адаменко, Л. Березівська, О. Замашкіна, О. Пометун, О. Попова, О. Топузов, Я. Кодлюк, які присвячені розвитку української педагогічної науки в другій половині ХХ століття, реформи шкільної освіти [Березівська, 2008], а також новим підходам до відбору змісту освіти в умовах розвивального навчання. Важливим є також

дослідження, що стосуються теорії підручникотворення, розвитку історичної освіти та інноваційних процесів у школах. Значний внесок у педагогічну науку зробили роботи В. Сухомлинського, а також праці, що розглядають розвиток авторських навчально-виховних закладів в Україні [Антонець, 2008]. Важливу роль у сучасній педагогіці відіграє також теорія розвивального навчання, запропонована В. Рєпкіним, а також наукові праці О. Савченко, які аналізують процеси оновлення змісту освіти в українських школах.

Значну увагу в наукових дослідженнях також приділено аналізу нормативно-правового забезпечення реформування хімічної освіти в Україні. Зокрема, у статті О. Блажко розглянуто удосконалення змісту підготовки майбутніх вчителів хімії відповідно до сучасних вимог шкільної освіти, що відображає загальні тенденції реформ [Блажко, 2022].

У науковій публікації О. Анічкіної акцентовано на актуальних викликах, а саме необхідності взаємодії між шкільною та вищою освітою для подолання кризи хімічної підготовки, що виявилось особливо важливим у контексті компетентнісного підходу [Анічкіна., Євдоченко, Писаренко, Авдєєв, 2024].

Л. Величко у своїй праці наголошує на поєднанні історичного досвіду і сучасних освітніх викликів, зокрема в умовах воєнного стану, що актуалізувало переосмислення змісту навчання хімії в школах [Величко, 2023].

Також варто відзначити роботу О. Янкавець, у якій авторка аналізує управлінські стратегії реформування хімічної освіти в межах «Нової української школи» та роль інновацій у цьому процесі [Янкавець, 2024].

Питання підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів хімії, аналізуються у дослідженні Н. Прибори та В. Богатиренка, де акцент зроблено на відповідність освітніх програм новим освітнім стандартам [Прибора, Богатиренко, 2023].

Аналіз останніх досліджень свідчить про глибоку зацікавленість науковців у вивченні трансформацій, що відбуваються в галузі шкільної хімічної освіти в Україні. Дослідження охоплюють як історичний досвід, так і сучасні виклики, зокрема в умовах оновлення законодавчої бази, впровадження освітніх стандартів нового покоління та переходу до компетентнісного підходу в навчанні. Попри значний науковий доробок у цій сфері, потреба у комплексному аналізі нормативно-правових засад реформування хімічної освіти залишається актуальною. Особливо важливим є вивчення того, як освітні реформи впливають не лише на зміст хімічної освіти, а й на методичні підходи, педагогічні практики, структуру підготовки вчителя та навчально-методичне забезпечення.

Таким чином, подальші дослідження в даному напрямі є вкрай важливими для формування цілісного уявлення про еволюцію хімічної освіти в Україні, що дозволить визначити ефективні шляхи її удосконалення відповідно до сучасних викликів. Це безпосередньо відповідає меті даної статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення реформування шкільної хімічної освіти в Україні в період кінця XX – початку XXI століття та вивчити вплив реформ на зміст і методи викладання хімії.

**Метою статті** є аналіз нормативно-правового забезпечення реформування шкільної хімічної освіти в Україні в період кінця ХХ – початку ХХІ століття, а також вивчення впливу освітніх реформ на зміст і методи викладання хімії в школах. У рамках дослідження здійснюється систематизація основних законодавчих та нормативних актів, що регулюють цей процес, та їхнього впливу на формування сучасної моделі шкільної хімічної освіти в Україні, а також визначаються ключові проблеми та перспективи подальшого вдосконалення нормативно-правової бази.

У дослідженні застосовувалися аналіз нормативно-правових актів, історико-педагогічний метод, порівняльний аналіз і документальне дослідження. Аналіз нормативних документів дозволив систематизувати законодавчі акти щодо шкільної хімічної освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. та виявити основні тенденції реформ. Історико-педагогічний метод дав змогу простежити розвиток правових засад і змісту навчання. Порівняльний аналіз виявив зміни у підходах до організації освіти, а документальне дослідження забезпечило аналіз джерел, таких як державні акти та освітні програми.

**Виклад основного матеріалу.** Період 1991–2001 рр. ознаменував собою суттєву трансформацію загальної середньої освіти в Україні. У цей час відбувся перехід від централізованої радянської моделі навчання до нової освітньої парадигми, що орієнтувалася на демократичні принципи, гуманізм і розвиток особистості. Цей етап став своєрідним містком між ідеологізованою системою минулого та сучасними підходами до шкільної освіти, зокрема й хімічної.

Важливим кроком у реформуванні освітньої сфери стало ухвалення в 1991 році першого в незалежній Україні Закону «Про освіту», який заклав засади державної політики в галузі. Документ проголосив освіту пріоритетною сферою суспільного розвитку та визначив її ключові принципи: гуманістичну спрямованість, демократичність, доступність, світський і науковий характер, орієнтацію на загальнолюдські цінності, а також взаємозв'язок із національною історією й культурою [Закон України, 1991]. Закон гарантував рівні умови для реалізації освітніх потреб кожного громадянина, що стало передумовою для оновлення змісту викладання шкільних предметів, у тому числі й хімії.

Закон не лише визначив стратегічні напрями розвитку освіти, але й став поштовхом до оновлення навчальних програм, які поступово переорієнтовувалися з репродуктивного на творчий та діяльнісний підходи. Хімічна освіта, в контексті цього оновлення, почала виходити за межі формального засвоєння знань – розпочався процес впровадження елементів наукового дослідження, прикладного спрямування, міжпредметних зв'язків, що наближало навчання до потреб реального життя.

Наступним важливим етапом нормативного реформування середньої освіти стало ухвалення у 2004 році Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Він визначив обов'язковий мінімум змісту навчання, ключові

компетентності учнів, а також очікувані результати засвоєння навчальних дисциплін, зокрема й хімії [Постанова, 2004].

Запровадження цього документа сприяло систематизації освітнього процесу та переходу від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання. Для шкільної хімічної освіти це означало переосмислення методів викладання, орієнтацію на формування в учнів наукового світогляду, екологічної свідомості, умінь застосовувати знання в побуті й у подальшому навчанні.

Особлива увага в стандарті приділялася розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок, вмінню проводити експерименти та працювати з інформаційними джерелами. Таким чином, хімія набула статусу не лише академічного предмета, а й інструмента пізнання навколишнього світу. Стандарт також започаткував підготовку оновлених навчальних програм і посібників, адаптованих до сучасних потреб учнів і вимог ринку праці.

Важливо зауважити, що впровадження державного стандарту стало основою для розвитку профільної освіти, що дало можливість поглибленого вивчення хімії в старших класах природничого чи технологічного профілю, відкриваючи шлях до професійного самовизначення учнів.

У 1990-х – на початку 2000-х років навчальні плани та програми з хімії поступово адаптувалися до нових соціальних викликів і науково-технічного прогресу. Зміст навчання почав орієнтуватися не лише на академічну підготовку, але й на прикладне використання знань.

У програмах цього періоду простежується тенденція до оновлення структури курсу хімії відповідно до трирівневої моделі шкільної освіти. У молодших класах (7-й – 8-й) вводилися елементи загальної хімії, у середній ланці акцент робився на неорганічній і органічній хімії, а в старшій школі – передбачалося профільне навчання, курси за вибором, факультативи. Таке структурування забезпечувало логічну послідовність та нарощення складності.

Особливу увагу приділяли лабораторним та практичним роботам. Оновлені програми акцентували на формуванні в учнів експериментальних навичок, умінь аналізувати хімічні явища, розв'язувати задачі прикладного характеру. У багатьох школах з'явилися курси за вибором, наприклад, «Основи екологічної хімії», «Хімія у побуті», «Хімія і здоров'я», що відображали зростання міждисциплінарного підходу та прагнення до наближення навчання до реального життя.

Також навчальні програми почали враховувати міжнародні тенденції: поступово впроваджувались ідеї освіти для сталого розвитку, формування ключових компетентностей, пошук балансу між теоретичними знаннями та практичною підготовкою. Таким чином, хімічна освіта в Україні поступово ставала частиною глобального освітнього процесу.

У період 1990-х років в Україні спостерігалось активне формування сучасного ринку навчальної літератури, що позначилося і на виданні шкільних підручників з хімії. Хоча кількість найменувань підручників поступово зростала, загальні накладки зменшувалися через економічні виклики та поступовий перехід

частини навчального процесу в цифровий формат. Попри це, друкований підручник із хімії залишається ключовим елементом навчального процесу, оскільки забезпечує системність і доступність засвоєння знань. У контексті реформування освіти особливого значення набули питання оновлення змісту підручників, удосконалення процедур їх відбору, фінансування та розповсюдження.

Унаслідок освітніх реформ і трансформацій на ринку навчальної літератури з початку 1990-х років спостерігається динамічне зростання кількості підручників, зокрема й з хімії. Якщо у 1991/1992 н. р. було рекомендовано 7 підручників з хімії, то вже у 2014/2015 – 290 назв. Це свідчить про активне оновлення змісту навчання і розширення дидактичного інструментарію. Зміст підручників поступово адаптувався до різних освітніх рівнів – стандартного, академічного і профільного – що стало особливо актуальним після впровадження профільного навчання у старшій школі з 2010 року.

Значна частина навчальних видань була орієнтована на підготовку до зовнішнього оцінювання та державної підсумкової атестації, а також включала тренувальні завдання, тематичні і підсумкові тести, що підвищувало ефективність самостійного навчання. Окрім основних і додаткових підручників, у переліках містилися методичні посібники, календарно-тематичні плани, матеріали для розробки уроків, що сприяло комплексному методичному забезпеченню навчального процесу з хімії.

Підручники з хімії у роки незалежності України стали не лише засобом передавання навчального матеріалу, а й потужним інструментом формування предметних і ключових компетентностей. Із часом змінилися не лише вимоги до їхнього змісту, а й методичне наповнення. У сучасних виданнях акцент змістився на розвиток критичного мислення, формування експериментальних навичок, інтеграцію знань із суміжними дисциплінами (фізикою, біологією, екологією), а також застосування знань у повсякденному житті.

У підручниках із хімії значно урізноманітнілася структура навчального матеріалу: тематичні блоки доповнюються рубриками типу «Цікаво знати», «Перевір себе», «Досліди вдома», «Проектне завдання», що сприяє формуванню активної позиції учня у процесі пізнання. Широко використовуються завдання дослідницького характеру, інтерактивні методики, QR-коди для доступу до мультимедійного контенту.

Зміни торкнулися й методики укладання підручників: автори зважають на вікові та пізнавальні особливості учнів, принципи дидактики, опору на міжпредметні зв'язки та індивідуалізацію навчання. Також посилилась увага до інклюзивного компонента – подача матеріалу стала доступнішою для різних категорій учнів.

Окрему увагу приділено узгодженості підручника із чинними програмами, компетентнісному підходу й чіткій відповідності Державному стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Методичний апарат сучасних підручників з хімії зорієнтований на реалізацію діяльнісного підходу,

розвиток експериментальних і практичних навичок учнів, а також організацію дослідницької діяльності, у тому числі в умовах обмеженого лабораторного забезпечення.

Зросла кількість видавництв, які випускають підручники з хімії. Серед лідерів – видавництво «Перун», що співпрацює з автором Н. Буринською, яка активно впроваджує інтерактивні методи навчання. «Академія» випустила лінію підручників під керівництвом П. Попеля, який поєднує наукову достовірність із доступністю для учнів. «Генеза» також з'явилася на ринку з підручниками авторства Г. і А. Лашевських, що відповідають сучасним вимогам. Видавництва «Світ» та «Букрек» випускають перекладні видання, а «Підручники і посібники», «Рута», «Спалах» та інші готують поодинокі підручники з хімії.

Отже, десятиліття 1991–2001 років стало для України періодом становлення незалежної освітньої політики, визначальним у процесі формування національної системи загальної середньої освіти. Це був час перших кроків у законотворчості та початкових зусиль щодо впровадження ключових нормативних актів у практику шкільного навчання.

Допереліку наукових публікацій увійшли працівники українських дослідників, зокрема В. В. Галаха, М. М. Зеркаля, А. І. Махінка, Л. Д. Березівської, Г. І. Грищук, К. М. Левківського, О. Я. Савченко, Л. Л. Смірної, О. В. Сухомлинської та інших, які зробили вагомий внесок у вивчення освітніх трансформацій зазначеного періоду [Березівська, 2019].

Попри наявність певної кількості публікацій, період реформ 1990-х – початку 2000-х років залишається недостатньо вивченим у контексті цілісного аналізу. Надалі потребують більш глибокого дослідження питання щодо ефективності реалізованих реформ, їхніх сильних і слабких сторін, а також трансформацій у змісті, структурі та організації навчального процесу.

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році ознаменувало новий етап у реформуванні національної системи вищої освіти, включно з підготовкою педагогічних кадрів. Однією з ключових змін стало впровадження стандартів Європейського простору вищої освіти (Bologna Process), що передбачало компетентнісний підхід у навчанні, академічну мобільність, автономію університетів та посилення ролі студентів у навчальному процесі.

Для системи підготовки вчителів хімії це означало необхідність оновлення освітніх програм відповідно до нових освітньо-кваліфікаційних характеристик, орієнтацію на формування ключових і предметних компетентностей, інтеграцію наукових досліджень в освітній процес. Педагогічні університети отримали більше свободи у розробці навчальних планів, що дало змогу враховувати сучасні тенденції розвитку хімічної науки та потреби шкільної освіти.

Крім того, зросла увага до педагогічної практики та міждисциплінарної підготовки майбутніх учителів, що відповідає запитам нової української школи на професійно мобільного, інноваційно налаштованого фахівця.

У 2017 році Міністерство освіти і науки України презентувало Концепцію «Нова українська школа» (НУШ), що визначила нові стратегічні орієнтири шкільної освіти, серед яких – розвиток компетентностей, орієнтованість на потреби учня, інтегроване навчання та впровадження інноваційних підходів у викладанні [Міністерство освіти, 2017].

У контексті хімічної освіти НУШ поставила перед вчителем завдання формувати в учнів не лише знання з предмету, а й практичні навички, здатність критично мислити, працювати в команді, розв'язувати реальні життєві задачі із застосуванням хімії. Це потребує від учителя гнучкості, творчості та здатності до постійного професійного розвитку.

Нова концепція також підтримує інтеграцію предметів природничого циклу, що передбачає нові міжпредметні зв'язки (хімія-біологія, хімія-фізика, хімія-екологія тощо), а також перехід від застарілої моделі репродуктивного навчання до діяльнісного підходу.

У контексті впровадження Концепції «Нова українська школа», що поступово охоплює базову середню освіту, зокрема з початком вивчення хімії в 7 класі, велике значення набуває інтеграція хімії з іншими природничими науками, особливо біологією. Це дає змогу формувати цілісне уявлення про природу, а також забезпечує більш глибоке засвоєння навчального матеріалу.

На уроках хімії вже у 7 класі учні знайомляться з такими темами, як хімічні елементи, властивості речовин, простими хімічними реакціями – і саме тут доречно розглядати міжпредметні зв'язки з біологією. Наприклад, вивчаючи кисень, вуглекислий газ, фотосинтез, клітинне дихання, можна одночасно пояснювати роль цих речовин у життєвих процесах. Такий підхід не тільки збагачує навчання, а й підвищує зацікавленість учнів, адже знання набувають прикладного характеру.

Завдяки новим програмам та оновленим підходам у НУШ вчителі мають можливість поєднувати хімічні теми з елементами екології, медицини, побуту, тим самим демонструючи учням актуальність науки в реальному житті. Наприклад, при вивченні побутової хімії або властивостей кислот і основ можна обговорювати засоби догляду за тілом, екологічну безпеку, або вплив речовин на здоров'я людини.

Інтеграція предметів у межах НУШ також сприяє формуванню компетентностей: критичного мислення, дослідницьких навичок, екологічної свідомості. Учні вчать не лише засвоювати факти, а й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати інформацію, робити висновки – саме це і є основною метою реформованого підходу до вивчення хімії у новій українській школі.

Затвердження Державного стандарту базової середньої освіти у 2020 році дало новий імпульс трансформації змісту навчальних програм з хімії. У ньому вперше системно закладено компетентнісний підхід як основу для формування навчальних результатів з усіх предметів, зокрема й з хімії [Кабінет, 2020].

Навчання хімії стало орієнтованим на формування ключових компетентностей (природничої, екологічної, математичної, громадянської тощо), а також предметних (здатність проводити прості хімічні досліди, аналізувати хімічні процеси у побуті й природі, застосовувати знання для збереження довкілля та здоров'я). Значну увагу приділено експериментальній діяльності учнів, дослідницькому підходу, роботі з інформаційними ресурсами.

Оновлений стандарт відкрив можливості для диференціації та варіативності змісту, що дозволяє школам та вчителям гнучко адаптувати навчання до освітніх потреб учнів і викликів часу.

У сучасних умовах диджиталізації освіти, важливою складовою викладання хімії стала цифрова трансформація [Шафорост, Лут, Шпак, 2024; Лут, Шафорост, Мартинюк, 2024]. Онлайн-лабораторії, віртуальні експерименти, платформи для інтерактивного навчання (наприклад, Mozaik Education, PhET, LearningApps, Classtime), а також електронні підручники активно впроваджуються в освітній процес.

Одночасно поширення отримали STEM- та STEAM-методики, які інтегрують хімію з іншими природничими й технічними дисциплінами. Такий підхід не лише підвищує мотивацію учнів, а й демонструє практичну значущість хімічних знань у реальному житті – зокрема в екології, медицині, біотехнологіях, харчовій та фармацевтичній промисловості.

Реалізація проєктної діяльності, організація дослідницьких STEM-проєктів, участь у хакатонах [Шафорост, Лут, Смалиус, Шевченко, 2023], конкурсах наукових ідей – усе це стало можливим завдяки активному залученню цифрових інструментів та розвитку технологічної інфраструктури в школах.

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору значну роль відіграє впровадження європейських стандартів у галузі освіти, зокрема у викладанні природничих наук. Українська система хімічної освіти поступово адаптується до ключових принципів Болонського процесу, серед яких – орієнтація на результати навчання, розвиток ключових компетентностей, академічна мобільність, а також гнучкість та міждисциплінарність навчальних програм.

У хімічній освіті ці тенденції проявляються у переході від традиційно теоретичного навчання до компетентнісного підходу, що передбачає розвиток умінь учнів застосовувати хімічні знання у повсякденному житті, у сфері охорони здоров'я, екології, побуту та технологій. Також все більше уваги приділяється формуванню наукового мислення, дослідницьких навичок та відповідального ставлення до довкілля – компонентів, які визнані ключовими у Європейському просторі освіти.

Важливим кроком у реформуванні системи хімічної освіти стала участь України в міжнародних освітніх дослідженнях, зокрема у програмах PISA (Programme for International Student Assessment) та TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Ці дослідження дозволяють

оцінити рівень підготовки учнів з різних країн у сфері природничих наук, а також виявити сильні та слабкі сторони освітніх програм.

PISA особливо акцентує увагу на здатності учнів застосовувати знання в реальному житті, а не лише на відтворенні вивченого матеріалу. Отже, результати участі України в цьому дослідженні стимулювали перегляд підходів до викладання хімії – зокрема, було посилено практичну складову, актуалізовано проблемне навчання, проєктну діяльність та моделювання хімічних процесів у повсякденному контексті [Hranovska & Lapyeva, 2017].

Участь у TIMSS, натомість, дає змогу порівнювати досягнення українських школярів із їхніми однолітками з усього світу у галузі природничо-математичних наук. Це сприяє оновленню навчального змісту з хімії, приведенню його у відповідність до міжнародних освітніх трендів, зокрема – логічному структуруванню матеріалу, дотриманню послідовності та забезпеченню наукової точності.

Україна активно співпрацює з низкою міжнародних освітніх організацій, серед яких ЮНЕСКО, Британська Рада, Goethe-Institut, Education Reform Initiative of South Eastern Europe (ERI SEE) тощо. Завдяки цій співпраці здійснюється вивчення та впровадження інноваційних освітніх практик, зокрема в галузі хімічної освіти [Shapovalov, 2018].

Одним із прикладів такої адаптації є поширення STEM-освіти, у рамках якої хімія стає складовою міжпредметного навчання у поєднанні з технологіями, інженерією та математикою. Крім того, реалізуються проєкти з підвищення кваліфікації вчителів хімії, які мають змогу опановувати сучасні методики викладання, зокрема Inquiry-Based Science Education (IBSE) – навчання через дослідження [Hranovska & Lapyeva, 2017; Литвиненко, 2022].

Міжнародне партнерство також підтримує розвиток цифрових інструментів у хімічній освіті, зокрема використання віртуальних лабораторій, симуляцій, інтерактивних платформ, що сприяють покращенню доступності та якості навчання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Період 1991–2001 років в Україні став етапом трансформації освіти, зокрема хімічної, через реформування нормативно-правової бази, впровадження нових освітніх стандартів та навчальних програм. Закон «Про освіту» 1991 року та Державний стандарт 2004 року стали основою для оновлення змісту та методів навчання, орієнтуючи їх на компетентнісну модель, критичне мислення, дослідницькі навички та практичне застосування знань. Розвиток ринку підручників сприяв розширенню дидактичного інструментарію і пристосуванню підручників до сучасних вимог. Зокрема, підручники з хімії зазнали змін, спрямованих на розвиток предметних і ключових компетентностей, інтеграцію з іншими науками та впровадження новітніх методик.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальному вивченні ефективності освітніх реформ 1990-х років та їхнього впливу на сучасну хімічну освіту, зокрема на розвиток програм, що орієнтуються на формування компетентностей. Зокрема, важливо дослідити можливості інтеграції міжпредметних зв'язків для покращення розуміння хімії учнями. Окрім того,

перспективними є дослідження впливу новітніх педагогічних технологій, зокрема гейміфікації, едьютейнменту та цифрових інструментів на ефективність навчального процесу з хімії. Впровадження едьютейнменту як інноваційного підходу в навчальний процес дає змогу поєднати освітні технології з елементами розваги, що робить навчання більш мотивуючим і привабливим для студентів. Варто також звернути увагу на зростаючу роль екологічної освіти у контексті сучасних вимог до хімічної освіти, оскільки глобальні виклики, такі як зміна клімату та стійкий розвиток, потребують глибоких знань у галузі хімії та екології.

### Література

1. Антонець М.Я. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : монографія. К. : Вища шк., 2008. 247 с.
2. Анічкіна О.В., Євдоченко О.С., Писаренко С.В., Авдєєв С.В. Сучасні виклики хімічної освіти: взаємодія закладів середньої та вищої освіти в подоланні кризи. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4. С. 198–211.
3. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч. / Л. Д. Березівська ; НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. К. : Богданова А. М., 2008. 406 с.
5. Блажко О. Удосконалення змісту навчальної дисципліни «Методика навчання хімії у профільній школі» відповідно до вимог шкільної хімічної освіти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2022. № 3.
6. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи). К. : Вища школа, 1987. 255 с.
7. Величко Л. Історія і сучасність у змісті навчання хімії в контексті воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 73–83.
8. Величко Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. К. : Генеза, 2006. 330 с.
9. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
10. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: постанова від 30 вересня 2020 р. № 898 [Електронний ресурс]. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/)
11. Литвиненко Л.С. Inquiry-Based Learning як методика формування дослідницьких умінь майбутніх учителів хімії // Педагогіка та психологія професійної освіти. 2022. № 2. С. 39–45. URL: <https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/550>
12. Лут О.А., Шафорост Ю.А., Мартинюк М.В. Інтегроване використання хімічних дидактичних ігор за допомогою інформаційно-комп'ютерних

- технологій // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 54(1). С. 200–206. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-200-206>.
13. Міністерство освіти і науки України. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Київ, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
  14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 14.01.2004 № 24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> (дата звернення: 16.04.2025).
  15. Прибора Н.А., Богатиренко В.А. Підготовка сучасного вчителя хімії в контексті освітніх реформ // Наукові праці Природничого факультету. 2023. № 1.
  16. Шафорост Ю., Лут О., Шпак В. Використання віртуальних симуляцій як засобу едьютейнменту для підвищення мотивації учнів у навчанні хімії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Т. 2, №55. С. 135–143. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.135-143>.
  17. Шафорост Ю.А., Лут О.А., Смалиус В.В., Шевченко О.П. Хакатон як інноваційний метод вивчення хімії. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 4. С. 80–86.
  18. Янкавець О.О. Управління та інновації в хімічній освіті: стратегії оптимізації в новій українській школі. *Хімічні проблеми сьогодення*. 2024.
  19. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика (на матеріалі вивчення хімії). К. : Партнер, 1997. 208 с.
  20. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. К. : Станіца, 1990. 245 с.
  21. Hranovska, T.I., & Lapyeva, M.V. Mobile technologies as tools to support learning in the school course of inorganic chemistry. 2017. CTE Workshop Proceedings, 4, pp. 82–92. DOI: 10.55056/cte.330
  22. Shapovalov, Y.B. et al. The potential of using Google Expeditions and Google Lens tools under STEM-education in Ukraine. arXiv preprint arXiv:1808.06465. 2018. URL: <https://arxiv.org/abs/1808.06465>.

### References

1. Antonets, M. Ya. (2008). *Dydaktychni problemy zahal'noosvitn'oyi shkoly u pedahohichnyi spadshchyni V.O. Sukhomlyns'koho: monohrafiya* [Didactic problems of general secondary school in the pedagogical heritage of V.O. Sukhomlynskyi]. Kyiv: Vyshcha shkola. (in Ukrainian).
2. Anichkina, O.V., Yevdochenko, O.S., Pysarenko, S.V., Avdiyev, S.V. (2024). Suchasni vyklyky khimichnoyi osvity: vzayemodiya zakladiv seredn'oyi ta vyshchoyi osvity v podolanni kryzy [Modern challenges of chemical education: interaction of secondary and higher education institutions in overcoming the crisis].

- interaction of secondary and higher education institutions in overcoming the crisis]. *Suspilstvo ta natsional'ni interesy*, 4, 198–211 (in Ukrainian).
3. Berezivs'ka, L.D. (2019). *Reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity v Ukrayini u XX stolitti kriz' pryzmu dzhereloznavstva: nauk.-dopom. bibliohr. pokazhch*. [Reforming general secondary education in Ukraine in the 20th century through the prism of source studies: bibliographic index]. Vinnytsia: TOV «TVORY». (in Ukrainian).
  4. Berezivs'ka, L.D. (2008). *Reformuvannya shkil'noyi osvity v Ukrayini u XX stolitti: monohrafiya* [Reforming school education in Ukraine in the 20th century: monograph]. Kyiv: Bohdanova A.M. (in Ukrainian).
  5. Blazhko, O. (2022). Udoskonalennya zmistu navchal'noyi dystsypliny «Metodyka navchannya khimiyi u profil'niy shkoli» vidpovidno do vymoh shkil'noyi khimichnoyi osvity [Improving the content of the course «Methods of teaching chemistry in high school» according to the requirements of school chemical education]. *Naukovi zapysky VSPU im. M. Kotsiubyns'koho. Seriya: Teoriya ta metodyka navchannya pryrodnychych nauk*, 3 (in Ukrainian).
  6. Buryns'ka, N.M. (1987). *Metodyka vykladannya khimiyi (teoretychni osnovy)* [Methods of teaching chemistry (theoretical foundations)]. Kyiv: Vyshcha shkola (in Ukrainian).
  7. Velychko, L. (2023). Istoriya i suchasnist' u zmisty navchannya khimiyi v konteksti voyennoho stanu [History and modernity in the content of chemistry education in the context of martial law]. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal*, 2. 73–83 (in Ukrainian).
  8. Velychko, L.P. (2006). *Teoriya i praktyka navchannya orhanichnoyi khimiyi u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: monohrafiya* [Theory and practice of teaching organic chemistry in secondary educational institutions: monograph]. Kyiv: Heneza (in Ukrainian).
  9. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 23.05.1991 № 1060-XII [Law of Ukraine «On Education» from May 23, 1991 No. 1060-XII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (in Ukrainian).
  10. Kabinet Ministriv Ukrayiny (September, 2020). Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi seredn'oyi osvity: postanova vid 30 veresnya 2020 r. № 898 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the State Standard of Basic Secondary Education» No. 898]. Retrieved from: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/) (in Ukrainian).
  11. Lytvynenko, L. S. (2022). Inquiry-Based Learning yak metodyka formuvannya doslidnyts'kykh umin' maybutnikh uchyteliv khimiyi [Inquiry-Based Learning as a method of developing research skills of future chemistry teachers]. *Pedahohika ta psykholohiya profesynoyi osvity*, 2, 39–45. Retrieved from: <https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/550> (in Ukrainian).
  12. Lut, O.A., Shaforost, Yu.A., Martynyuk, M.V. (2024). Intehrovane vykorystannya khimichnykh dydaktychnykh ihor za dopomohoyu informatsiyno-komp'yuternykh tekhnolohiy [Integrated use of chemical didactic games using ICT]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra*

- Dovzhenka*. Seriya: Pedagogichni nauky, Issue 54(1), 200–206. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-200-206> (in Ukrainian).
13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny (2017). Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity «Nova ukrayins'ka shkola» na period do 2029 roku [Concept of implementing the state policy in the field of general secondary education reform «New Ukrainian School» until 2029]. Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
  14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity» vid 14.01.2004 № 24 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the State Standard of Basic and Complete Secondary Education» from January 14, 2004. No. 24]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> (in Ukrainian).
  15. Prybora, N.A., Bohatyrenko, V.A. (2023). Pidhotovka suchasnoho vchytelya khimiyi v konteksti osvitnikh reform [Training a modern chemistry teacher in the context of educational reforms]. *Naukovi pratsi Pryrodnychoho fakultetu*, 1 (in Ukrainian).
  16. Shaforost, Yu., Lut, O., Shpak, V. (2024). Vykorystannya virtual'nykh symulyatsiy yak zasobu edyuteynmentu dlya pidvyshchennya motyvatsiyi uchniv u navchanni khimiyi [Use of virtual simulations as a means of edutainment to increase students' motivation in learning chemistry]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsial'na robota*, 2, 55, 135–143. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.135-143> (in Ukrainian).
  17. Shaforost, Yu.A., Lut, O.A., Smalius, V.V., Shevchenko, O.P. (2023). Khakaton yak innovatsiyyny metod vyvchennya khimiyi [Hackathon as an innovative method of studying chemistry]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho*. Seriya: Pedagogichni nauky, 4, 80–86 (in Ukrainian).
  18. Yankavets', O.O. (2024). Upravlinnya ta innovatsiyi v khimichniy osviti: stratehiyi optymizatsiyi v Noviy ukrayins'kiy shkoli [Management and innovations in chemical education: optimization strategies in the New Ukrainian School]. *Khimichni problemy sohodennya* (in Ukrainian).
  19. Yaroshenko, O.H. (1997). *Hrupova navchal'na diyal'nist'shkolyariv: teoriya i metodyka (na materialy vyvchennya khimiyi)* [Group learning activity of students: theory and methodology (based on chemistry education)]. Kyiv: Partner (in Ukrainian).
  20. Yaroshenko, O.H. (1990). *Problemy hrupovoyi navchal'noyi diyal'nosti shkolyariv: dydaktyko-metodychnyy aspekt* [Problems of group learning activity of students: didactic and methodological aspect]. Kyiv: Stanytsya (in Ukrainian).
  21. Hranovska, T.I., & Lapyteva, M.V. (2017). Mobile technologies as tools to support learning in the school course of inorganic chemistry. CTE Workshop Proceedings, 4, 82–92. <https://doi.org/10.55056/cte.330> (in English).
  22. Shapovalov, Y.B. et al. (2018). The potential of using Google Expeditions and Google Lens tools under STEM-education in Ukraine. arXiv preprint arXiv:1808.06465. Retrieved from: <https://arxiv.org/abs/1808.06465> (in English)

УДК 008:34:378.011.3-057.87:005(045)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.331>

**Маріанна ШВАРДАК**

*доктор педагогічних наук, професор,  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

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

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті досліджено актуальну проблему, пов'язану з розбудовою правової держави в Україні та необхідністю формування високого рівня правової культури в суспільстві. Зазначено, що освітня сфера відіграє ключову роль у цьому процесі, а менеджери освіти, як її керівники, є відповідальними не лише за ефективне управління, а й за формування правосвідомості в усіх учасників освітнього процесу. Метою роботи є розкриття теоретичних засад формування правової культури майбутніх менеджерів освіти.

На основі аналізу наукових джерел, правову культуру майбутнього менеджера освіти визначено як складну, багатокомпонентну систему, що є інтегративною якістю особистості. Вона охоплює сукупність правових знань, переконань, цінностей та вмінь, що дозволяють орієнтуватися у правовому полі та ефективно вирішувати професійні завдання. У статті виділено три ключові компоненти цього феномену: когнітивний, що включає знання основних галузей права; емоційно-ціннісний, який відображає ставлення до права як до соціальної цінності; та поведінковий, що проявляється у правомірній діяльності та готовності захищати права.

Обґрунтовано, що найбільш ефективною стратегією формування правової культури є інтегративний підхід, який об'єднує елементи системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Системний підхід забезпечує цілісний вплив на всі компоненти правової культури, компетентнісний – орієнтує на практичний результат (формування правової компетентності), а особистісно-орієнтований – враховує внутрішні мотиви та інтереси здобувача вищої освіти.

Досліджено комплекс педагогічних умов, від яких залежить ефективність цього процесу. Серед них виділено: інтеграцію правових знань у професійну підготовку, що передбачає вивчення правових аспектів управління в

контексті фахових дисциплін; створення правового освітнього середовища, яке ґрунтується на принципах демократії та академічної доброчесності; застосування активних та інтерактивних методів навчання (кейс-стаді, рольові ігри, тренінги); а також організацію цілеспрямованої правової практики, що включає стажування та участь у правоосвітніх проєктах.

Таким чином, у статті комплексно розкрито теоретичні засади формування правової культури майбутніх менеджерів освіти, що створює міцну основу для подальших досліджень. Визначено, що отримані результати можуть бути використані для розроблення та експериментальної перевірки конкретних методик і технологій, що ґрунтуються на інтегративному підході.

**Ключові слова:** правова культура, освітній менеджер, науковий підхід, педагогічна умова, інтеграція, професійна підготовка.

**Marianna SHVARDAK**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*Mukachevo State University*

*Mukachevo, Ukraine*

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

## **THEORETICAL PRINCIPLES OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS**

**Abstract.** The article examines the current problem related to the development of the rule of law in Ukraine and ensuring the formation of a high level of legal culture in society. It is noted that the educational sphere is changing its key role in this process, and education managers, as its leaders, are suitable not only for effective management, but also for the formation of legal awareness in all participants in the educational process. The method of work is the disclosure of the theoretical principles of the formation of the legal culture of future education managers.

Based on the analysis of scientific sources, the legal culture of a future education manager is defined as a complex, multi-component system, which is an integrative quality of the personality. It encompasses a set of legal knowledge, beliefs, values and skills that allow one to navigate in the legal field and effectively solve professional tasks. The article highlights three key components of this phenomenon: cognitive, which includes knowledge of the main branches of law; emotional-value, which reflects the attitude to law as a social value; one that manifests itself in lawful activity and readiness to protect rights.

It is substantiated that the most effective strategy for the formation of legal culture is an integrative approach that combines elements of systemic, competency-based and personality-oriented approaches. The systemic approach provides a targeted

impact on all components of legal culture, competency-based - focuses on a practical result (formation of legal competence), and personality-oriented - takes into account the internal motives and interests of the higher education applicant.

A set of pedagogical conditions on which the effectiveness of this process depends is studied. Among them, the following are highlighted: integration of legal knowledge into professional training, which involves the study of legal aspects of management in the context of professional disciplines; creation of a legal educational environment based on the principles of democracy and academic integrity; application of active and interactive teaching methods (case studies, role-playing games, trainings); as well as the organization of targeted legal practice, which includes staging and participation in legal education projects.

Thus, the article comprehensively reveals the theoretical principles of the formation of the legal culture of future education managers, which creates a solid foundation for further research. It is determined that the results obtained can be used for the development and experimental testing of specific methods and technologies based on an integrative approach.

**Keywords:** legal culture, educational manager, scientific approach, pedagogical condition, integration, professional training.

**Постановка проблеми.** У контексті сучасних демократичних трансформацій та євроінтеграційних процесів в Україні особливої актуальності набуває питання становлення правової держави та формування високого рівня правової свідомості й культури суспільства. Оскільки освітня сфера є ключовим фундаментом для розвитку громадянського суспільства, саме вона відіграє вирішальну роль у вихованні свідомих громадян, здатних діяти в правовому полі.

У цьому процесі визначальна роль належить менеджерам освіти, які не лише здійснюють управління, а й формують правове середовище в закладах. Їхня власна готовність до правомірної діяльності та здатність впливати на правосвідомість усіх учасників освітнього процесу стають критично важливими. Однак, незважаючи на глибокий інтерес науковців до цієї проблематики, феномен формування правової культури майбутніх менеджерів освіти є багатоаспектним і потребує системного теоретичного осмислення з метою розробки ефективних механізмів його формування. Саме тому постає необхідність дослідження теоретичних засад формування цієї важливої професійної якості.

**Мета статті** – розкрити теоретичні засади формування правової культури майбутніх менеджерів освіти.

**Аналіз останніх досліджень** із зазначеної проблематики свідчить про глибокий інтерес науковців до питання формування правової культури в українському суспільстві та освітній системі, що охоплює як загальнотеоретичні, так і вузькоспеціалізовані аспекти. Науковці наголошують, що формування правової культури молоді є важливою суспільно-правовою проблемою, яка потребує теоретичного та практичного вивчення [Варава, Темченко,

Григоренко, 2022], а також глибокого осмислення самого поняття правової культури для її подальшої диференціації у різних сферах [Годун, 2015]. Особлива увага приділена ролі правової освіти як ключової детермінанти у цьому процесі [Кузнецова, Гусєв, 2023], а також аналізу проблем формування правової культури в суспільстві в цілому, виявляючи ключові перешкоди та виклики [Макарова, Крилова, 2015]. Окремі роботи присвячені специфіці формування правової культури у представників різних професій, зокрема у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності [Ковальова, 2021], а також у майбутніх економістів, що є цінним досвідом для аналізу підготовки інших управлінських фахівців [Підлісний, 2021]. Дослідники також виокремлюють педагогічні аспекти та методичні прийоми формування правової культури, аналізуючи етапи цього процесу у здобувачів вищої освіти [Подобедова, 2023] та у старшокласників [Твердохліб, 2003], що є важливим для формування базових знань на ранніх етапах. Таким чином, існуючі дослідження формують міцну теоретичну основу для подальшого вивчення та вдосконалення процесу формування правової культури майбутніх менеджерів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Правову культуру майбутнього менеджера освіти на основі аналізу наукових джерел [Варава, Темченко, Григоренко, 2022; Ганзенко, 2003; Годун, 2015; Ковальова, 2021; Кузнецова, Гусєв, 2023; Макарова, Крилова, 2015; Підлісний, 2021; Подобедова, 2023; Твердохліб, 2003] розглядаємо як складну, багатокомпонентну систему, яка включає сукупність правових знань, переконань, цінностей та вмінь, що дозволять йому орієнтуватися у правовому полі, ефективно вирішувати професійні завдання та сприяти формуванню правової поведінки у підлеглих та здобувачів освіти. За своєю суттю, це не просто сума правових норм, а інтегративна якість особистості, що відображає рівень її правосвідомості та готовність до правомірної діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє виділити ключові компоненти правової культури: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Когнітивний компонент охоплює систему правових знань, що включають знання основних галузей права (конституційного, адміністративного, трудового, освітнього), нормативно-правових актів, що регулюють діяльність освітніх закладів. Емоційно-ціннісний компонент відображає ставлення до права як до соціальної цінності. Це включає повагу до закону, усвідомлення його ролі у суспільному житті, формування внутрішнього переконання у необхідності дотримання правових норм. Поведінковий компонент є зовнішнім проявом правової культури, що виявляється у правомірній поведінці, активній участі у правотворчості, а також у готовності захищати свої права та права інших.

Формування правової культури майбутніх менеджерів освіти є складним педагогічним процесом, що потребує глибокого теоретичного осмислення. Вивчення цього феномену з позицій різних наукових підходів дозволяє створити цілісну картину, яка враховує багатогранність самої правової культури як інтегративної якості особистості [Ковальова, 2021].

Системний підхід розглядає правову культуру не як суму окремих знань чи навичок, а як складну, взаємопов'язану систему, що складається з кількох компонентів: когнітивного (правові знання), емоційно-ціннісного (правосвідомість, переконання) та поведінкового (правомірна діяльність). Згідно з цим підходом, формування правової культури є цілісним процесом, що відбувається шляхом одночасного впливу на всі її елементи. Це означає, що недостатньо лише надавати студентам правові знання; необхідно також формувати їхнє ставлення до права як до соціальної цінності, а також закріплювати ці знання та переконання через практичну діяльність. Цей підхід вимагає системної організації освітнього процесу, де всі дисципліни та виховні заходи працюють на єдину мету [Швардак, 2020b].

Компетентнісний підхід акцентує увагу на кінцевому результаті – формуванні правової компетентності майбутнього менеджера освіти. Ця компетентність є інтегративною здатністю, яка включає не лише знання правових норм, а й уміння застосовувати їх у реальних ситуаціях, а також особистісні якості, що забезпечують успішність правової діяльності. Правова компетентність менеджера освіти охоплює здатність до правового аналізу ситуацій, прийняття законних управлінських рішень, вирішення конфліктів на основі права, а також здатність до правового виховання підлеглих. Таким чином, процес навчання орієнтований не на запам'ятовування, а на формування практичних навичок і готовності до професійної діяльності [Швардак, 2020b].

Особистісно-орієнтований підхід ставить у центр освітнього процесу особистість майбутнього менеджера. Він ґрунтується на тому, що правова культура є внутрішньою якістю, яка формується через усвідомлення студентом своїх потреб, мотивів та інтересів. Згідно з цим підходом, формування правової культури відбувається не через зовнішній примус, а через внутрішнє переконання та зацікавленість. Це вимагає від викладача враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача, створювати умови для самостійного вибору, рефлексії та саморозвитку. Основне завдання – перетворити правові знання на внутрішні орієнтири та цінності особистості.

Враховуючи обмеження кожного з окремих підходів, найбільш ефективним є інтегративний підхід, який об'єднує елементи всіх вищезгаданих. Він передбачає, що процес формування правової культури має бути системним, орієнтованим на формування конкретних компетенцій, і водночас враховувати особистісні особливості кожного студента. Такий підхід дозволяє гармонійно поєднувати теоретичне навчання з практичною діяльністю, що зрештою забезпечує формування цілісної та всебічно розвиненої правової культури майбутніх менеджерів освіти [Підлісний, 2021].

Отже, інтеграція системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів є найефективнішою стратегією, яка забезпечує не лише засвоєння правових знань, а й формування цілісної особистості майбутнього менеджера освіти з високим рівнем правосвідомості та готовності до правомірної професійної діяльності.

Ефективність формування правової культури майбутніх менеджерів освіти як складного, багатоаспектного процесу, залежить від цілеспрямованого створення та реалізації комплексу педагогічних умов. Ці умови виступають як сукупність взаємопов'язаних заходів, що забезпечують системний вплив на свідомість, емоційно-ціннісну сферу та поведінку здобувачів. Розглянемо їх детальніше.

1. Інтеграція правових знань у професійну підготовку. Формування правової культури не може обмежуватися лише вивченням окремих правових дисциплін, як-от «Основи права» чи «Освітнє право». Ключовою педагогічною умовою є інтеграція правових знань у зміст загальнопрофесійних, спеціальних та фахових дисциплін.

Правові аспекти управління. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Менеджмент в освіті» необхідно детально розглядати правові основи прийняття управлінських рішень: від укладання колективних договорів до процедури звільнення працівників.

Правові норми в освітньому процесі. У курсах, присвячених педагогіці та психології, важливо акцентувати увагу на правових аспектах взаємин «учитель-учень», «учитель-батьки», а також на правах дитини [Варава, Темченко, 2022].

**Аналіз нормативно-правових актів.** Майбутні менеджери освіти повинні навчитися працювати з першоджерелами: Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», статутами закладів освіти, положеннями. Це не просто запам'ятовування, а вміння інтерпретувати та застосовувати норми на практиці.

2. Створення правового освітнього середовища. Освітнє середовище університету має стати моделлю правового простору, де панують принципи законності, справедливості та взаємоповаги.

Демократизація управління. Здобувачі повинні відчувати себе повноправними суб'єктами освітнього процесу. Це передбачає їхню участь у роботі органів студентського самоврядування, у розробці внутрішніх нормативних документів (наприклад, правил внутрішнього розпорядку).

Принципи академічної доброчесності. Важливою складовою є формування нетерпимого ставлення до академічного плагіату, списування, хабарництва. Це виховує чесність та відповідальність, що є основою правосвідомості.

Відкритість та прозорість. Публікація інформації про діяльність університету, його фінансові звіти та механізми прийняття рішень сприяє формуванню довіри до інституції, а також усвідомленню студентами важливості прозорості в управлінні.

3. Застосування активних та інтерактивних методів навчання. Традиційна лекційно-семінарська система не завжди дозволяє ефективно сформувати практичні навички. Тому вкрай важливо використовувати активні та інтерактивні методи, які стимулюють самостійне мислення та прийняття рішень.

Кейс-стаді (метод конкретних ситуацій). Аналіз реальних або змодельованих правових ситуацій в освітній сфері. Наприклад, кейс про конфлікт між учителем та батьками, що вимагає правової оцінки дій обох сторін та пошуку законного шляху вирішення [Швардак, 2020а].

Рольові ігри та симуляції. Здобувачі можуть «приміряти» на себе ролі директора, юриста, вчителя, батьків. Це дозволяє пережити ситуацію емоційно та зрозуміти її з різних точок зору. Прикладом може бути симуляція судового засідання з розгляду справи про булінг.

Тренінги. Проведення практичних занять з вирішення конфліктів, ведення переговорів, складання правових документів (наказів, протоколів). Це формує конкретні поведінкові навички [Швардак, 2020а].

4. Організація правової практики. Формування правової культури неможливе без практичного досвіду.

Стажування та практика. Проходження практики в освітніх закладах, управління освіти або юридичних відділах дає можливість студентам спостерігати за роботою досвідчених менеджерів та застосовувати свої знання на практиці.

Участь у правоосвітніх проєктах. Залучення студентів до роботи над проєктами з підвищення правової грамотності учнів, батьків чи вчителів. Це може бути розробка інформаційних буклетів, проведення семінарів, організація «правових тижнів» у школах [Подобедова, 2023].

Навчальні судові засідання. Імітація судового процесу з розгляду типових освітніх спорів. Це допомагає студентам зрозуміти процесуальні норми та правила, що є важливим для майбутнього менеджера, який може бути учасником судових процесів.

Отже, ефективне формування правової культури майбутніх менеджерів освіти залежить від системного впровадження чотирьох ключових педагогічних умов: інтеграції правових знань у професійну підготовку, створення правового освітнього середовища, застосування активних та інтерактивних методів навчання, а також організації цілеспрямованої правової практики.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі аналізу наукових джерел, правову культуру визначено як складну багатокомпонентну систему, яка включає сукупність правових знань, переконань, цінностей та вмінь. Цей феномен складається з трьох ключових компонентів: когнітивного, що охоплює систему правових знань; емоційно-ціннісного, який відображає ставлення до права як до соціальної цінності; та поведінкового, що виявляється у правомірній діяльності. Встановлено, що найбільш ефективною стратегією формування цієї культури є інтегративний підхід, який органічно поєднує елементи системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Ефективність цього процесу залежить від реалізації комплексу педагогічних умов, а саме: інтеграції правових знань у професійну підготовку; створення правового освітнього середовища; застосування активних та інтерактивних методів навчання; а також організації цілеспрямованої правової практики.

Подальші дослідження будуть зосереджені на розробленні та експериментальній перевірці конкретних методик і технологій, що ґрунтуються на інтегративному підході. Актуальним також є вивчення впливу цифрових технологій на формування правової культури та аналіз ефективності запропонованих педагогічних умов у реальних освітніх закладах.

### Література

1. Варава І., Темченко Я., Григоренко М. Формування правової культури молоді як суспільно-правова проблема: теоретичний і практичний аспекти. *Молодий вчений*. 2022. №1(101). С. 1–5.
2. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. 12.00.01. Київ, 2003. 20 с.
3. Годун Н. Ю. Правова культура: деференція поняття. *Наше право*. 2015. № 1. С. 11–15.
4. Ковальова В. До питання формування правової культури майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2021. №1. С. 125–131.
5. Кузнецова Ю., Гусєв Д. Правова освіта як детермінанта формування правової культури. *Молодий вчений*. 2023. № 2(114). С. 82–85.
6. Макарова О. В., Крилова Ю. І. Проблеми формування правової культури в українському суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 18: Економіка і право*. 2015. Вип. 30. С. 104–108.
7. Підлісний Є. В. Формування правової культури майбутніх економістів: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2021. 180 с.
8. Подобедова О. Етапи формування правової культури у здобувачів закладів вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. Вип.1(27). С. 68–74.
9. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу. Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. 262 с.
10. Швардак М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Інноваційна наука, освіта, виробництво і транспорт: економіка, менеджмент, маркетинг, освіта, спорт, психологія і соціологія, філософія, юриспруденція: серія монографій*. Одеса, 2020. Кн. 3, ч. 2. С. 86–93. DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-026.
11. Швардак М. В. Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 5(336). С. 184–195. DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-184-195.

---

## References

1. Varava, I., Temchenko, Ya., Hryhorenko, M. (2022). Formuvannia pravovoi kultury molodi yak suspilno-pravova problema: teoretychnyi i praktychnyi aspekty [Formation of legal culture of youth as a social and legal problem: theoretical and practical aspects]. *Molodyi vchenyi*, 1 (101), 1–5. (in Ukrainian).
2. Hanzenko, O. O. (2003). *Formuvannia pravovoi kultury osoby v umovakh rozbudovy pravovoi derzhavy* Ukraina [Formation of the legal culture of a person in the conditions of building a legal state of Ukraine]: avtoref. dys. ... kand. yuryd. nauk. Kyiv. (in Ukrainian).
3. Hodun, N. Yu. (2015). Pravova kultura: deferentsiia poniattia [Legal culture: differentiation of the concept]. *Nashe pravo*, 1, 11–15. (in Ukrainian).
4. Kovalova, V. (2021). Do pytannia formuvannia pravovoi kultury maibutnikh menedzheriv z administratyvnoi diialnosti [On the issue of formation of legal culture of future managers of administrative activity]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia)*, 1, 125–131. (in Ukrainian).
5. Kuznetsova, Yu., Husiev, D. (2023). Pravova osvita yak determinanta formuvannia pravovoi kultury [Legal education as a determinant of the formation of legal culture]. *Molodyi vchenyi*, 2 (114), 82–85. (in Ukrainian).
6. Makarova, O. V., Krylova, Yu. I. (2015). Problemy formuvannia pravovoi kultury v ukrainskomu suspilstvi [Problems of formation of legal culture in Ukrainian society]. *Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Seriia 18: Ekonomika i pravo*, 30, 104–108. (in Ukrainian).
7. Pidlisnyi, Ye. V. (2021). *Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh ekonomistiv: monohrafiia* [Formation of legal culture of future economists: monograph]. Uman: Vydavets «Sochynskiy M.M.». (in Ukrainian).
8. Podobedova, O. (2023). Etapy formuvannia pravovoi kultury u здобувачив zakladiv vyshchoi osvity [Stages of formation of legal culture among higher education students]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1 (27), 68–74. (in Ukrainian).
9. Tverdokhlib, L. V. (2003). *Formuvannia pravovoi kultury starshoklasnykiv u navchalnykh zakladakh novoho typu* [Formation of legal culture of high school students in new type educational institutions]. Luhansk: RVV LAVS. (in Ukrainian).
10. Shvardak, M. V. (2020a). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do zastosuvannia tekhnologii pedahohichnoho menedzhmentu [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future heads of general secondary education institutions to use pedagogical management technologies]. *Innovatsiina nauka, osvita, vyrobnytstvo i transport: ekonomika, menedzhment, marketynh, osvita, sport, psykhologhiia i sotsiolohiia, filosofii, yurysprudentsiia: seriia monohrafii*. Odesa, B. 3, ch. 2, 86–93. DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-026 (in Ukrainian).

11. Shvardak, M. V. (2020b). Suchasni metodolohichni pidkhody formuvannia hotovnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu [Modern methodological approaches to the formation of readiness of future heads of educational institutions to use pedagogical management technologies]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 5(336), 184–195. DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-184-195 (in Ukrainian).

---

## РЕЦЕНЗІЇ

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.331>

**Наталія НЕЧАЄВА-ЮРІЙЧУК,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5882-7121>

**Василь КАРПО,**  
кандидат історичних наук, доцент,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-6980>

### **ІНФОРМАЦІЯ В РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПРОТИБОРСТВІ: ВІД ФОРМУВАННЯ ДО РУЙНУВАННЯ ПРОПАГАНДИСТСЬКИХ СТЕРЕОТИПІВ (РЕЦЕНЗІЯ НА КНИГУ ОЛЕГА БЄЛОКОСА «ПРО КЕНІЮ І НЕ ТІЛЬКИ, АБО ВІД МІСТА ЗЕЛЕНІ ТА СОНЦЯ ДО БУХТИ МИРУ»)**

Знищення України й встановлення власного домінування на всіх континентах – пріоритетні цілі кремля у війні проти України. В досягненні цих цілей РФ використовує всі можливі засоби – від традиційних військових до інноваційних інформаційних. Останні набувають особливої ваги у цифрову добу, адже завдяки впливу на свідомість й підсвідомість окремої людини Росія впливає на громадську думку й, відповідно, на національні політики окремих держав Європи, Америк, Азії, Африки, Австралії. У кожному конкретному випадку мова йде про маніпулювання масовою свідомістю через дезінформацію та пропаганду. І якщо у часи Першої та Другої світових воєн основними каналами поширення пропаганди та дезінформації були друковані медіа, радіо, кінематограф, то сьогодні – інтернет і всі ті можливості, які він відкриває: від візуалу до аудіо та текстових повідомлень. У війні проти України та західних демократій РФ поставила на службу державній пропаганді увесь свій медіаресурс й виділяє на це значну частину свого бюджету. На 2026 рік обсяг фінансування державних російських медіа та різноманітних пропагандистських проєктів зріс у порівнянні з 2021 роком майже на третину.

---

© Наталія Нечаєва-Юрійчук, Василь Карпо, 2025

Серед каналів, що за час широкомасштабного вторгнення Росії в Україну змогли розширити свою географію, – RT (Russia Today), під брендом якого нині здійснює мовлення вісім каналів англійською, іспанською, арабською, німецькою, французькою, сербською мовами, а також два документальні канали. Не зважаючи на те, що після початку широкомасштабного вторгнення в Україну мовлення RT було обмежено у США, Великобританії, Канаді, державах Європейського Союзу, останній продовжує свою роботу в інших державах та на інших континентах зокрема, Африці, Південно-Східній Азії, Китаї. Російська сторона активно використовує закриття американського «Голосу Америки», пропонуючи аудиторії власний контент. Особлива увага звернена на Африканський континент, де російський мовник отримав фінансування, що призначалося для редакцій в Лондоні, Парижі, Берліні, США. Розширення російського мовлення в Африці – це спроба підірвати позиції західних демократій на континенті, посилити власну присутність та вплив та отримати підтримку з боку африканських держав на міжнародній арені, зокрема, в ООН.

З іншого боку, російська сторона активно поширює дезінформаційні наративи про позицію африканських держав щодо російської військової агресії проти України, намагаючись сформувати оманливе уявлення про те, що Глобальний Південь підтримує Росію. Останнє не відповідає дійсності, адже Глобальний Південь – поняття збірне, й держави, що відносимо до нього, не мають єдиної позиції не лише щодо оцінки російської агресії в Україну, але й з ряду інших питань. Умовно, держави континенту можемо поділити на чотири категорії залежно від голосування в ООН: ті, що утримуються чи проти; утримуються чи не голосують за першою резолюцією; імовірно, незгодні з діями Росії, однак наслідують традиції неприєднання; демократії, які підтримують Україну [Сорокін, n.d.]. Серед останніх – Кенія, яка послідовно підтримує Україну в ООН, голосуючи на підтримку нашої територіальної цілісності та суверенітету.

Довіра до пропонованих Росією узагальнень про те, що африканські держави підтримують Москву, ґрунтується насамперед на відсутності знання широких прошарків населення про цей регіон, розуміння його специфіки та національних пріоритетів. З огляду на це книга Олега Белоколосо «Про Кенію і не тільки, або від міста зелені та сонця до бухти миру» є вагомим внеском у поширення знань про одну із країн Глобального Півдня серед української аудиторії. Як зазначив сам автор, «метою цього нарису є ознайомлення українського читача з деякими маловідомими фактами з історії, географії, політики, економіки, флори і фауни Кенії» [Белоколосо, С.7].

Олег Белоколосо – кадровий дипломат. Упродовж дипломатичної служби працював у посольствах України у США, Канаді, Республіці Кенія тощо. В останній перебував у 2008–2012 роках, що дозволило йому глибше познайомитися з історією, культурою, звичаями й традиціями кенійців, не кажучи вже про розуміння суспільно-політичної ситуації у Республіці Кенія.

Книга складається розпочинається зі вступного слова автора, де він пояснює свій задум. Літературною цікавинкою стали назви передмови та епілога, які у книзі постали у форматі «Замість передмови» та «Замість епілога». Тож уже з перших сторінок читач переноситься у світ африканської культури, де завдяки майстерності автора просто чути звук африканських барабанів та відчутно атмосферу африканського урочистого дійства. Інтрига продовжується й у «Деяких цікавих фактах про Кенію». Тут дізнаємося про те, коли вперше було використано назву Кенія по відношенню до країни, чи дійсно це країна чаю та кави, а також, скільки правив Даніель арап Мої, другий Президент Кенії.

Основна частина книги складається з десяти розділів, перший з яких – «Стисло про Кенію» привідкриває читачу особисте ставлення автора до історії та сучасності, до регіону загалом. Тут ми дізнаємося про символи Кенії, зокрема, значення кольорів державного прапора, герб, стисло про географію та ландшафт та кавовиробництво як один із традиційних видів діяльності. Містечко Керічо з його кавовими плантаціями, завдяки майстерності автора, постає перед нами живим, класичним прикладом того, як запашна кава потрапляє на наш стіл.

Окрема увага автора звернена на історію регіону – боротьбу європейських держав за домінування, колоніальне минуле та, окремими штрихами – націогенез.

З огляду на сучасну російсько-українську війну та окупацію частини території нашої держави російським агресором, розділ «Повстанський рух у Кенії у 1952-1956 роках: його причини і наслідки» набуває нового звучання. Самий початок розділу: «Починаючи з 2010 року, кожного 20 жовтня в Кенії урочисто відзначається нове національне свято – День Машуджаа, присвячене кенійцям, які зробили значний внесок у здобуття Незалежності та розвиток держави у різних сферах» [Белоколог, С. 47] викликає історичні паралелі й думку про те, що Україна також після перемоги запровадить нове свято, яке стане традиційним для усіх наступних поколінь українців. Очевидно, що сама ситуація, характер війни та усі супутні обставини – різні. Однак прагнення незалежності є спільним для всіх народів, а внесок кожного громадянина повинен бути зафіксований для всіх наступних поколінь громадян.

Наступні розділи – про сучасну Кенію, її суспільно-політичний лад, особливості внутріполітичної взаємодії, а також про зовнішньополітичну кон'юнктуру та ризики й загрози, що, з позиції автора, відзначаються складністю. Серед найбільших викликів – нестача ресурсів.

Олег Белоколог у своїй праці зумів органічно поєднати не лише минуле й сучасність, але й аналіз соціально-економічної та суспільно-політичної ситуації в державі з розповіддю про природу та національні парки Кенії. Автор представив читачу національне багатство Кенії не лише словесно, але й візуально. У книзі представлені світлини, зроблені самим Олегом Белокологом. Не вистачає лише посилання на джерела, з яких автор черпав

історичні дані та цифри. Однак про це він написав на початку, зазначивши, що спеціалізованої літератури з даної тематики практично немає і що у праці представлені результати його спостережень та самостійного пошуку.

Книга «Про Кенію і не тільки, або від міста зелені та сонця до бухти миру» – це можливість літературної мандрівки на Африканський континент, можливість відкриття незвіданого особисто з глибинним відгуком про те, що сьогодні турбує кожного із нас – мобілізації усіх нас на боротьбу за власну незалежність та державний суверенітет.

### ***Література***

1. Білококос О. Про Кенію і не тільки, або від міста зелені та сонця до бухти миру. К.: Самміт-книга, 2020. 264 с.
2. Сорокін А. Рух неприєднання. Чому Глобальний Південь обирає нейтралітет у російсько-українській війні? URL: <https://zaborona.com/chomu-globalnyj-pivden-obyrae-nejtralitet-u-rosijsko-ukrayinskij-vijni/>

### ***References***

1. Bielokolos, O. (2020). Pro Keniiu i ne tilky, abo vid mista zeleni ta sontsia do bukhty myru [About Kenya and not only, or from the city of greenery and sun to the bay of peace]. K.: Sammit-knyha. (in Ukrainian)
2. Sorokin, A. (n.d.). Rukh nepryiednannia. Chomu Hlobalnyi Pivden obyraye neutralitet u rosiisko-ukrainskii viini? [Non-Aligned Movement. Why does the Global South choose neutrality in the Russian-Ukrainian war?]. Retrieved from <https://zaborona.com/chomu-globalnyj-pivden-obyrae-nejtralitet-u-rosijsko-ukrayinskij-vijni/> (in Ukrainian).

*Наукове періодичне видання*

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:  
ІСТОРІЯ  
ТА ПЕДАГОГІКА**

Науковий журнал

Випуск 2 (10)  
2025

**Відповідальний за випуск** *О. Гомотюк*  
**Редактори-коректори** *О. Блашків, Н. Лівіцька*  
**Комп'ютерна верстка** *О. Слимак*  
**Дизайн обкладинки** *М. Юрків*

*Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат,  
цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.  
Відповідно до Закону про авторські права, при використанні наукових ідей та  
матеріалів цього випуску посилання на авторів і видання є обов'язковими.*

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців ДК No 7284 від 18.03.2021 р.

Підписано до друку 22. 12. 2025. Формат 70x100 1/16.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 26. Умовн.-друк. арк. 27.  
Тираж 100. Замовлення № P001-02-25.

Віддруковано у ЗУНУ  
(Видавничо-поліграфічний центр «Університетська думка»)  
46009 м. Тернопіль, вул. С. Короля, 2  
тел. (0352) 47-58-72  
E-mail: [edition@wunu.edu.ua](mailto:edition@wunu.edu.ua)